



Ediléia de Carvalho Souza Alves

**TORNAR-SE UMA ESCOLA
QUILOMBOLA: caminhos e
descaminhos de uma experiência no
Quilombo Santa Rita do Bracuí, Angra
dos Reis-RJ**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Vera Maria Candau

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2019



Ediléia de Carvalho Souza Alves

Tornar-se uma escola quilombola: caminhos e descaminhos de uma experiência no Quilombo Santa Rita do Bracuí, Angra dos Reis-RJ

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora 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.

Prof^a. Vera Maria Candau

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Mailsa Passos

Departamento de Educação – UERJ

Prof. Renato Noguera

Departamento de Educação – UFRRJ

Prof^a. Alicia Bonamino

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Tânia Dauster

Departamento de Educação – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 22 de fevereiro de 2019.

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

Ediléia de Carvalho Souza Alves

Possui graduação em Pedagogia pela PUC-RIO. Possui Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RIO. É integrante do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC-PUC/RIO). É integrante do Fórum Fluminense de Educação do Campo (FOFEC). É educadora em Educação e Direitos Humanos na ONG Novamerica.

Ficha Catalográfica

Carvalho, Ediléia Souza Alves de

Tornar-se uma escola quilombola : caminhos e descaminhos de uma experiência no Quilombo Santa Rita do Bracuí, Angra dos Reis-RJ / Ediléia de Carvalho Souza Alves ; orientadora: Vera Maria Candau. – 2019.

287 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Quilombos. 3. Educação escolar quilombola. 4. Escola quilombola. 5. Interculturalidade. 6. Decolonialidade. I. Candau, Vera Maria Ferrão. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

À Angélica de Souza Pinheiro, quilombola e
jongueira, grande protagonista da história de luta
do quilombo Santa Rita do Bracuí.

Agradecimentos

São muitas as pessoas, instituições e forças espirituais que se fizeram necessárias e raras durante esses quatro anos de doutorado.

Ao CNPq, pela bolsa de estudos concedida ao longo de três anos de doutorado.

À CAPES, pela bolsa de estudos concedida ao longo do primeiro ano de doutorado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RIO, programa do qual faço parte. Em especial, aos professores que me acompanharam desde a minha graduação no curso de Pedagogia até o doutorado.

A minha orientadora, professora Vera Candau, que desde o mestrado tem sido minha parceira e principal estimuladora na vida acadêmica. Agradeço pelas orientações, confiança, palavras de ânimo sempre que alguns “pormenores” atravessavam esse meu processo de escrita. Sua parceria foi fundamental durante esses seis anos de convivência.

Ao meu grupo de pesquisa, GECEC, lugar de referência para o aprofundamento dos estudos sobre os quais venho me debruçando ao longo do doutorado, sobretudo, por ser lugar de acolhida, de força e de amor em dias tão pesados. Vocês são raros!

A Daniela Valentim, pela escuta atenta de sempre. Pela leitura e pelas contribuições ao longo desses quatro anos.

À professora Alicia Bonamino, por ser sempre tão respeitosa com as nossas trajetórias e com os nossos trabalhos. Agradeço pelas contribuições tecidas nas bancas de Qualificação 1 e 2. Pelo carinho que me disponibiliza desde que eu era sua aluna na graduação.

Ao professor Luiz Fernandes da UFRRJ, pela leitura atenta, pela parceria, por compartilhar da sua experiência e pelas contribuições também tecidas nas bancas de Qualificação 1 e 2.

Aos professores Mailsa Passos, Renato Nogueira e Tânia Dauster, pelas leituras atentas e contribuições.

A José Maurício Arruti, a quem serei sempre grata por ter me apresentado às comunidades quilombolas.

Ao professor e amigo Marcelo Andrade, que sempre me incentivou a estudar e a olhar para a graduação apenas como uma porta de entrada para uma longa trajetória acadêmica que ele afirmava que iria acontecer. E aconteceu. E está acontecendo. Você permanece e sempre permanecerá vivo em minhas lembranças. Muitas saudades!

À amiga Yrama Fernandes. Sei nem como agradecer por tudo, viu? Gratidão!

A minha turma faceira de doutorado, em especial às amigas Sandra Marcelino, Mirna Juliana, Liliâne Balonecker, Keite Melo, Rachel Pulcino, Tiago Nascimento, Vanessa Weber, Luísa Figueiredo e Thamiris Bastos Lopes. O doutorado ganhou outro sentido na companhia de vocês. Obrigada pela amizade que extrapola o doutorado.

À comunidade quilombola Santa Rita do Bracuí, que se tornou a minha segunda casa durante esses quatro anos de doutorado. Em especial, à dona Marilda Francisco, seu esposo Valmir e seus filhos, Raísa e Marcos Vinícius. Agradeço pela acolhida, partilhas e por me deixarem fazer parte de seus convívios.

Às jovens lideranças licenciadas na LEC, Fabiana Ramos, Emerson Ramos, Luciana Adriano, Marcos Vinicius e a Angélica, que de alguma forma se faz presente!

À Escola Municipal Áurea Pires da Gama, pelas partilhas ao longo das formações no âmbito do Projeto Redescobrimo o Quilombo Santa Rita do Bracuí. Em especial a Priscila Bahia e Daniele Tudes.

A Delcio Bernardo pela força, pelo ponto de jongo que abre esse trabalho, pela amizade que tem sido força em dias difíceis.

A Eliana Oliveira e Norielem Martins, pela receptividade e atenção disponibilizadas na construção dessa pesquisa.

Às professoras Marília Campos e Rosilda Benachio, pelas partilhas, pelas parcerias e por todas as contribuições tecidas até aqui.

À equipe Novamerica, pela convivência, força, alegria e pela cumplicidade. Em especial às amigas Susana Sacavino, Marilena Guersola, Silvia Pedreira, Consolação Lucinda e Cecília Botana.

Às amigas e amigos que fiz no Grupo TC de Pós-Graduandos: vocês são aquela tal “felicidade encontrada em horinhas de descuido”. Obrigada por tornarem essa reta final mais leve e possível.

Ao meu pai, Clementino de Souza, que sempre será o meu maior referencial de luta e resistência em uma sociedade marcada por tantas desigualdades. Eu sempre te amarei.

À minha mãe, Alzerina Carvalho, que mesmo sem entender o que eu faço há tantos anos dentro de uma universidade, auxilia-me em todas as coisas e me dá forças para prosseguir. Obrigada por me ajudar a cuidar do meu pequeno todas as vezes que tive que me ausentar, mesmo estando presente, ao longo desses quatro anos.

Ao meu “pequeno peralta”, “apanhador de desperdícios”, “ligado em despropósitos”. Bê, sua maturidade em entender os meus processos, as minhas ausências, as noites em claro escrevendo a tese, os trabalhos de campo demorados, deixa-me surpresa! Você foi aquele escape. Aquele fôlego renovado. Aquele amor que cura tudo. Você tornou esse processo tão mais leve. Obrigada por ser a minha base, o meu melhor amigo!

A todas as comunidades quilombolas que protagonizam suas lutas identitárias e que tanto nos ensinam sobre uma educação “Outra”, “emancipatória”, “subversiva”. Sem vocês esse trabalho não seria possível.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Resumo

Carvalho, Ediléia Souza Alves de; Candau, Vera Maria. **Tornar-se uma escola quilombola: caminhos e descaminhos de uma experiência no Quilombo Santa Rita do Bracuí, Angra dos Reis-RJ.** Rio de Janeiro, 2019. 287p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Essa pesquisa objetiva contribuir para o debate da emergente política de educação escolar quilombola a partir da experiência de implementação de um projeto de escola quilombola na comunidade de Santa Rita do Bracuí, Angra dos Reis, RJ. Para tanto pautamos a análise dessa experiência considerando três importantes momentos que se entrelaçam nessa trajetória de luta por uma educação que dialogue com a cultura local, seus conhecimentos, lutas políticas e modo de vida específico, são eles: um passado marcado pela escravidão, pela luta da terra e pela permanência no território, um presente que incorpora novos contornos dessas mesmas lutas somados à reivindicação de uma educação escolar quilombola tendo como respaldo o conjunto de legislações existentes para o cumprimento da referida política. E, por fim, os caminhos e descaminhos percorridos, as estratégias consolidadas na/para a efetivação dessa experiência vivenciada na escola municipal inserida no território do quilombo Santa Rita do Bracuí. O desenvolvimento da pesquisa ocorre na interface da antropologia com o campo da educação pensado a partir de três pilares teóricos que, embora distintos, dialogam entre si: a perspectiva decolonial, intercultural e a educação diferenciada. A opção teórico-metodológica utilizada para o trabalho de campo foi a etnografia aliada à observação participante, entrevistas e análise de documentos. A partir da pesquisa realizada na referida comunidade, percebe-se que o processo de luta política vivenciada pelas lideranças quilombolas de Santa Rita do Bracuí denota trajetórias insurgentes, estratégias subversivas e construção de saberes emancipatórios que apontam, dentre outras coisas, dilemas e opções singulares para a reflexão acerca de como a modalidade de educação escolar quilombola tem sido pensada e construída pelas próprias comunidades, antes mesmo da publicação dos respectivos textos legais que subsidiam seus direitos a uma educação diferenciada. Compreendemos também que a escola quilombola

pleiteada pelas lideranças do quilombo, além de ser concebida como um importante espaço para o fortalecimento da cultura local pode ser compreendida como um espaço de qualificação da luta pelo território. No ano de 2018, completamos 30 anos do artigo 68 na Constituição Federal de 1988. Ainda assim, vemos uma série de discursos antidemocráticos e racistas emergirem com força no horizonte político brasileiro. Um dos alvos desse novo imaginário político é justamente um retrocesso quanto aos direitos das comunidades quilombolas. Nesse sentido, a presente tese, para além da análise de uma experiência protagonizada por quilombolas e um projeto de escola pautado nesse movimento, traz consigo questões importantes que se configuram como desafios no que tange a promoção, implementação e continuidade das políticas educacionais voltadas para o reconhecimento das diferenças étnicas e culturais, além de subsidiar reflexões e inspirar outras lutas no campo educacional. Não obstante, a experiência aqui investigada deriva de uma demanda comunitária acionada por uma política educacional específica, diferenciada e fragilizada em tempo tão algozes. Dessa forma, diante de um cenário político marcado pelo retrocesso de algumas dessas políticas, que vinham consolidando-se em governos anteriores, compreendemos que a experiência aqui trazida reflete processos de lutas contra-hegemônicas e decoloniais à medida que são protagonizadas *de e a partir* de sujeitos “Outros”, que sofreram uma história de submissão e subalternização. Por conseguinte, ao mesmo tempo em que denuncia os processos que tangenciam as diferenças existentes no chão da escola, os mecanismos que reforçam as condições de subalternidades de determinados grupos, anuncia processos de transgressão e de desobediência epistêmica que vêm acontecendo nas brechas e nas fissuras decoloniais (WALSH, 2016).

Palavras-chave

Quilombos; Educação Escolar Quilombola; Escola Quilombola; Interculturalidade; Decolonialidade.

Abstract

Carvalho, Ediléia Souza Alves de; Candau, Vera Maria (Advisor). **Becoming a quilombola school: Ways and byways of an experience at Quilombo Santa Rita do Bracuí, Angra dos Reis-RJ.** 2019. 287p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research aims to contribute to the debate of the emerging quilombola school education policy based on the experience of implementing a quilombola school project in the community of Santa Rita do Bracuí, Angra dos Reis, RJ. In order to do so, we offer an analysis of this experience, considering three important moments that are intertwined in this trajectory of struggle for an education that dialogues with the local culture, its knowledge, political struggles and specific way of life: a past marked by slavery, struggling for the land and the permanence in the territory, a present that incorporates new contours of these same struggles added to the demand of a quilombola school education having as a basis the set of existing legislation for the fulfillment of the referred policy. And, finally, the paths and misplaced paths, the strategies consolidated in / for the effectiveness of this experience lived in the municipal school inserted in the territory of the quilombo Santa Rita do Bracuí. The development of the research takes place in the interface of anthropology with the field of education thought from three theoretical pillars that, although distinct, dialog with each other: the decolonial, intercultural perspective and differentiated education. The theoretical-methodological option used for the field work was the ethnography allied to participant observation, interviews and document analysis. From the research carried out in this community, it can be seen that the process of political struggle experienced by the quilombola leaders of Santa Rita do Bracuí denotes insurgent trajectories, subversive strategies and the construction of emancipatory knowledge that point out, among other things, unique dilemmas and options for the reflection about how the mode of quilombola school education has been conceived and built by the communities themselves, even before the publication of the respective legal texts that

subsidize their rights to a differentiated education. We also understand that the Quilombola School claimed by quilombo leaderships, besides being conceived as an important space for the strengthening of local culture, can be understood as a space for the struggle for territory. In 2018, the Federal Constitution of 1988 and its 68 article completed 30 years. Nevertheless, we see a series of antidemocratic and racist discourses strongly emerging in Brazilian political horizon. One of the targets of this new political policy is precisely suppressing rights from the quilombola communities. This way, the present thesis, besides the analysis of an experience carried out by quilombolas and a school project based on this movement, brings with it important issues that present themselves as challenges in what concerns the promotion, implementation and continuity of educational policies aimed at the recognition of ethnic and cultural differences, as well as subsidizing reflections and inspiring other struggles in the educational field. Nevertheless, the experience investigated here was built from a community demand triggered by a specific educational policy, differentiated and weakened in such times. Thus, in the face of a political scenario marked by the retreat of some of these policies, which have been consolidating in previous governments, we understand that the experience brought here reflects processes of counter-hegemonic and decolonial struggles as they are carried out by these individuals, "Others", who suffered a history of submission and subordination. Consequently, while reporting the processes that touch the differences on the school itself, the mechanisms that reinforce the subaltern conditions of certain groups, announce processes of transgression and epistemic disobedience that have been happening in decolonial gaps, spaces.

Keywords

Quilombos; Quilombola School; Education Quilombola School; Interculturality; Decoloniality.

Sumário

1 Introdução: licença para entrar!	19
1.1 Da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológico-política: a inserção no campo e a construção da relação com o objeto de pesquisa	20
1.2 Da pesquisa de mestrado ao doutorado: alguns achados e seus desdobramentos	30
1.3 Tema, questões norteadoras e objetivos da pesquisa	38
1.4 Justificativa	41
1.4.1 Pela possibilidade de pensarmos na escola enquanto espaço de luta e de afirmação de direitos	42
1.4.2 Pela contribuição para o debate da emergente política de Educação Escolar Quilombola	43
1.4.3 Pela importância de pensarmos a viabilidade da construção de uma escola com perspectivas interculturais/decoloniais	44
2 Referencial conceitual e analítico empregado na pesquisa	46
2.1 Pensamento decolonial	47
2.2 Educação intercultural crítica	54
2.3 Educação diferenciada	59
3 Desenhando o campo	67
3.1 Revisitando os significados de quilombo	68
3.2 Os quilombos enquanto povos de comunidades tradicionais	73
3.3 Aportes sobre a Educação Escolar Quilombola	77
4 Caminhos metodológicos: as trilhas da investigação	89
4.1 Alguns antecedentes de pesquisa	90
4.2 Sobre o percurso etnográfico do campo	94
5 Passado e presente no processo de formação do quilombo Santa Rita do Bracuí	125
5.1 Tempos passados [...]	127
5.2 [...] Em tempos presentes	131
5.3 Construíram uma escola no início do caminho: apresentando a Escola Municipal Áurea Pires da Gama	151
6 Da luta pela terra à luta pela educação escolar quilombola: trajetórias insurgentes, estratégias subversivas e mediadores políticos	158
6.1 O quilombo vai à universidade	159
6.2 De volta à comunidade: os primeiros passos na construção da escola quilombola	178
7 Redescobrimo o quilombo Santa Rita do Bracuí	188
7.1 Iniciando uma experiência na Escola Municipal Áurea Pires da Gama	193
7.2 Pelas brechas da resistência e da (re)existência: a atuação da política de Educação Escolar Quilombola	223

8 A institucionalização da Escola Municipal Áurea Pires da Gama no contexto da Secretaria Municipal de Educação	242
8.1 Caminhos e descaminhos de um processo em construção	243
9 Considerações finais: a licença para sair!	255
10 Referências bibliográficas	265
Anexos	275

Lista de ilustrações

Figura 1 – Bandeira da Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas- CONAQ	26
Figura 2 – Bandeira da Associação de Comunidades Remanescentes de Quilombos do Estado do Rio de Janeiro-ACQUILERJ	27
Figura 3 – Estudantes quilombolas durante suas apresentações	27
Figura 4 – Alunos da Escola Municipal Áurea Pires da Gama	28
Figura 5 – Estudantes indígenas durante suas apresentações	28
Figura 6 – Seu Algemiro liderança indígena da aldeia Sapukay/Guarani	28
Figura 7 – Estudantes caiçaras durante suas apresentações	29
Figura 8 – “Seu” Geraldo neguinho	29
Figura 9 – Dona Marilda Francisco	29
Figura 10 – Mapa de localização das comunidades quilombolas estado do Rio de Janeiro	72
Figura 11 – Quantitativo de escolas quilombolas no Brasil	83
Figura 12 – Quantitativo de matrículas em áreas quilombolas no Brasil	84
Figura 13 – Seu Zé Adriano em sua residência	107
Figura 14 – Seu Guaxe passarinho	108
Figura 15 – Dona Celina e seu filho na festa de Santa Rita	109
Figura 16 – Dona Olga	109
Figura 17 – Santa Rita black pintada na parede da antiga sede da Arquisabra	110
Figura 18 – Padre e comunidade após a realização da Missa Afro do quilombo	111
Figura 19 – Momento de celebração da Missa Afro do quilombo	111
Figura 20 – Festa de Santa Rita do Bracuí	111
Figura 21 – Roda de jongo apresentada durante a festa de Santa Rita	112
Figura 22 – Residência de dona Marilda	113
Figura 23 – Dia de mariscos na casa de seu Guaxe Passarinho	116
Figura 24 – Aulas-campo dos alunos na comunidade	116
Figura 25 – Cine-quilombo	117
Figura 26 – Mutirão de colheita da juçara	117
Figura 27 – Roda de capoeira da comunidade	118
Figura 28 – Visita de universitários da UFF a comunidade	118
Figura 29 – Seminário promovido pelo SEPE de Angra de combate ao racismo com participação da escola e da comunidade (CARVALHO)	119

Figura 30 – Escola, comunidade, representantes do Sepe, da SME e pesquisadores-parceiros no Seminário de combate ao racismo	119
Figura 31 – SAF Pedagógico	120
Figura 32 – SAF Pedagógico	120
Figura 33 – Criança quilombola do Bracuí durante o SAF	120
Figura 34 – Dona Marilda apresentando a comunidade para alunos e Geografia da UERJ	120
Figura 35 – Alunos de Geografia da UERJ	121
Figura 36 – Pré-FOFEC realizado na Escola Áurea Pires da Gama	121
Figura 37 – Imagem de localização do quilombo	126
Figura 38 – Estrada de Santa Rita	127
Figura 39 – Rio Bracuí	135
Figura 40 – Placas de proibição aos acessos da comunidade colocada pelos imigrantes	135
Figura 41 – Residência de moradores quilombolas	136
Figura 42 – Casas de veraneio instaladas na comunidade	136
Figura 43 – Propriedade de imigrantes na comunidade	136
Figura 44 – Certificação das terras do Bracuí	142
Figura 45 – Construção inicial da sede	142
Figura 46 – Ruínas da Sede após o temporal	142
Figura 47 – Placa de venda de sítio na estrada do quilombo	144
Figura 48 – Placa de venda de terrenos na estrada do quilombo	144
Figura 49 – Muro da escola em anos anteriores que traz a imagem de um sujeito da terra	157
Figura 50 – Montagem de fotos com muro atual da escola	157
Figura 51 – Angélica de Sousa Pinheiro	166
Figura 52 – A chegada à universidade	173
Figura 53 – As bandeiras dos movimentos sociais representados na LEC	174
Figura 54 – Licenciandos quilombolas na universidade	174
Figura 55 – Licenciandos quilombolas e não quilombolas com os professores André Videira e Marília Campos	174
Figura 56 – Angélica durante apresentação de sua pesquisa individual	175
Figura 57 – Apresentação dos trabalhos coletivos	175
Figura 58 – Participação em atividades e representações políticas	175
Figura 59 – Ato contra o golpe no Rio de Janeiro	176
Figura 60 – Jovens quilombolas no dia da formatura da LEC	176
Figura 61 – Seminários realizados pelos estudantes da LEC	176

Figura 62 – Defesa de monografia de Angélica na UFRRJ	177
Figura 63 – Estudantes da LEC no dia da formatura	177
Figura 64 – Fabiana como oradora da turma durante a formatura	177
Figura 65 – Cerimônia de formatura da LEC	178
Figura 66 – Cerimônia de formatura da LEC	178
Figura 67 – 1ª reunião das jovens lideranças com a direção e equipe pedagógica da escola	182
Figura 68 – 2ª reunião com a presença das universidades	182
Figura 69 – Fórum Redescobrimo o Bracuí	183
Figura 70 – Fórum Redescobrimo o Quilombo Bracuí	184
Figura 71 – Lideranças quilombolas apresentando o Fórum	184
Figura 72 – Estudantes indígenas da Aldeia Sapukai no Fórum	184
Figura 73 – Representantes de universidades e SME	185
Figura 74 – Feijoada da EJA	185
Figura 75 – Roda de jongo de encerramento da atividade	185
Figura 76 – Reunião da equipe de formação com o Secretário de Educação Neiróbis Nagae	193
Figura 77 – Reunião da equipe de formação com o Secretário de Agricultura	193
Figura 78 – Professora Marília dando boas-vindas ao grupo	195
Figura 79 – Lideranças da comunidade apresentando a oficina	196
Figura 80 – Rede temática produzida a partir da proposta da atividade	196
Figura 81 – Lideranças quilombolas apresentando o Jongo na escola	201
Figura 82 – Apresentação das lideranças	201
Figura 83 – Roda de jongo realizada no final da oficina	201
Figura 84 – Diretora Priscila	202
Figura 85 – Professor Jalber ministrando a oficina sobre Educação e Relações étnico-raciais	202
Figura 86 – Professor Jalber ministrando a oficina sobre Educação e Relações étnico-raciais	203
Figura 87 – Momento de trabalhos em grupos	203
Figura 88 – Marcos Vinicius e dona Marilda durante a apresentação	204
Figura 89 – Ogan convidado para a oficina	205
Figura 90 – professores durante a oficina	205
Figura 91 – Atividades estórias assombrosas do quilombo Santa Rita do Bracuí contadas pela Tia Marilda	214
Figura 92 – Atividades estórias assombrosas do quilombo Santa Rita do Bracuí contadas pela Tia Marilda	214

Figura 93 – Atividades estórias assombrosas do quilombo Santa Rita do Bracuí contadas pela Tia Marilda	215
Figura 94 – Atividade sobre as tradições culturais do quilombo Santa Rita do Bracuí realada com alunos do 8º ano	215
Figura 95 – Atividade fazendo alusão à folia de Reis no quilombo Santa Rita do Bracuí	215
Figura 96 – Apresentação do Projeto Horto-Comunidade desenvolvido em parceria com o quilombo	216
Figura 97 – Alunos da Áurea Pires da Gama conhecendo o Projeto de Manejo da Palmeira Juçara	216
Figura 98 – Aprendendo o processo de cuidados com as sementes da Juçara	216
Figura 99 – Aprendendo a reconhecer a Palmeira Juçara	217
Figura 100 – Diretora Priscila participando com os alunos de uma atividade cultural na comunidade.	217
Figura 101 – Atividades realizadas no quilombo por parceiros externos com a participação da escola	218
Figura 102 – Atividades realizadas no quilombo por parceiros externos com a participação da escola	218
Figura 103 – Atividades realizadas no quilombo por parceiros externos com a participação da escola	219
Figura 104 – Atividades realizadas no quilombo por parceiros externos com a participação da escola	219
Figura 105 – Atividades realizadas no quilombo por parceiros externos com a participação da escola	220
Figura 106 – Atividades realizadas no quilombo por parceiros externos com a participação da escola	220
Figura 107 – Atividades realizadas no quilombo por parceiros externos com a participação da escola	221
Figura 108 – Visita do Jongo da Serrinha à escola Áurea Pires da Gama	221
Figura 109 – Visita do Jongo da Serrinha à escola Áurea Pires da Gama	222
Figura 110 – Mural com registros da atividade Matérias de Destaque: Orgulhos da Áurea Pires	222
Figura 111 – Atividade Matérias de Destaque: Orgulhos da Áurea Pires	222
Figura 112 – Apresentação da tradicional Feira Frutos da Terra na EM Áurea Pires da Gama	236
Figura 113 – Parte do corpo docente da escola com moradores convidados homenageados na Feira Frutos da Terra	236
Figura 114 – O reconhecimento da poesia de Dona Marilda nas atividades da escola	237
Figura 115 – Trabalho desenvolvido pela professora de Artes em homenagem aos Griôs do quilombo	237

Figura 116 – O reconhecimento dos Griôs enquanto os maiores frutos da terra no âmbito da Feira realizada	238
Figura 117 – Roda de jongo na escola	238
Figura 118 – Frase de dona Joana, uma das quilombolas matriarcas da comunidade	239
Figura 119 – Atividade desenvolvida na Feira Frutos da Terra.	239
Figura 120 – Montagem com fotos do Facebook – invasão sofrida pela escola	240
Figura 121 – Montagem com fotos do Facebook – Audiência Pública da Comissão da Verdade no Bracuí.	241

“Sou negro, quilombola e sertanejo”.

“Seu” Geraldo neguinho
Presente! Presente! Presente!

“Numa sociedade onde ser negro era ruim, assumir as minhas heranças culturais é muito importante, pois podemos mostrar para a sociedade o quanto o negro tem contribuído culturalmente para o desenvolvimento do país. Me assumo como tal porque é uma questão de identidade, de raiz, está no meu sangue, questão de honra. Se me nego, estou desvalorizando a luta dos meus antepassados, porque não foi em vão que muitos lutaram e outros perderam a vida para que eu não assuma que sou jongueira sim, quilombola sim, negra sim e pesquisadora da minha própria história”.

Angélica Souza Pinheiro
Presente, Presente, Presente!

“Não dá para pensar uma educação escolar para os quilombos lá em Brasília. Tem que partir daqui, é da gente.”

Sinei Martins
Presente, presente, presente!

“Aposto em uma escola que acolha todas e todos, considerando a diferença uma riqueza e afastando todo e qualquer tipo de discurso de preconceito e discriminação.”

Marcelo Andrade
Presente, Presente, Presente!

“A gente sabe que a gente está ativa, está militando, está resistindo o tempo todo.”

Marielle Franco
Presente, Presente, Presente!

“É na rebeldia em face das injustiças que nos afirmaremos!”

Paulo Freire

1

Introdução: licença para entrar!

“Ô dá licença galo velho
Pinto novo quer saravá
Pinto novo quer saravá”
(Ponto de Jongo)

Forma-se a roda de jongo. Louvam-se os tambores... “*Ô bendito, louvado seja! Ô bendito, louvado seja!*”. É pedida a licença e proteção aos mais velhos, guardiões da ancestralidade: “*Cheguei a A’ngoma gente, tive muita diferença. Eu quero cantar meus pontinhos gente, meu pai velho dá licença...*”. No calor da fogueira e de voz já rasteira, o mais velho responde: “*Passarinho piou no galho, está aprendendo a cantar, abre a porta da A’ngoma deixe o passarinho entrar*”.¹ A licença é dada. Inicia-se a roda com a benção concedida.

O tradicional rito de abertura e encerramento das rodas de jongo, expressão cultural e símbolo de resistência identitária de comunidades remanescentes de quilombo expressam o respeito, a valorização e o reconhecimento da autoridade e da sabedoria dos mais velhos, mestres e mestras Griôs² presentes na roda. Somente após a licença concedida é que, finalmente, a roda de jongo pode ser iniciada, bem como encerrada.

Compreendendo a importância do respeito e reverência aos mais velhos do território, guardiões da sabedoria e da oralidade do seu povo, cumprirei aqui o mesmo ritual que tenho aprendido com as comunidades quilombolas por onde passei. Antes de adentrar nas questões que estruturam essa tese, peço licença aos mais velhos que conheci nos quilombos para falar dos seus saberes e da pedagogia dos seus territórios étnicos. Peço licença para falar de suas experiências vivenciadas na luta por seus direitos enquanto povos tradicionais e para trazer suas memórias e as muitas histórias ouvidas e presenciadas ao longo dos anos imersos no campo. Histórias essas que sustentam suas bandeiras de luta, bem como me tecem enquanto pesquisadora, enriquecendo também essa minha trajetória de experiências “Outras” (WALSH, 2012). É como diz um ponto de jongo do quilombo Santa Rita do Bracuí, meu campo empírico na presente

¹ Ponto de jongo de Delcio Bernardo, a quem agradeço pela riquíssima contribuição.

² Os/as mestres/as Griôs são os mais velhos das comunidades tradicionais. Podem ser descritos como contadores de histórias que têm como missão a valorização da cultura local através da tradição oral.

pesquisa de doutorado: “*Gente na terra dos outros, não pode fazer o que quer, aqui em cima é Santa Rita, lá em baixo é São José [...].*” A licença para eu entrar...

1.1

Da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológico-política: a inserção no campo e a construção da relação com o objeto de pesquisa

Lembro-me como se fosse hoje da primeira vez que estive em uma comunidade quilombola por solicitação do professor coordenador da pesquisa na qual eu acabava de ingressar, no segundo ano da minha graduação. Foi exatamente no dia 20 de março de 2009, data em que o quilombo Campinho da Independência, localizado no município de Paraty comemorava 10 anos de titulação das suas terras. A princípio, achei que fosse apenas um dia de festa com apresentações culturais, culinária local... Naquela ocasião eu ainda não tinha dimensão do aspecto da luta territorial para as comunidades quilombolas, tampouco, da efervescência daquele momento político no que tange a essa conquista. Mas, assim que cheguei naquele lugar percebi que a festividade significava muito mais do que eu tinha em mente. Aquele encontro caracterizava-se como um importante espaço de formação política-comunitária, uma vez que a data comemorada representava a conquista de um dos mais significativos aspectos da luta da população quilombola, a luta pela terra e pelo território. Campinho da Independência comemorava naquela data o primeiro título de terra quilombola³ emitido pelo Estado. Uma conquista que se deu no período em que Benedita da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT) estava como governadora interina do estado do Rio de Janeiro.

A viagem ao Campinho da Independência, nesta ocasião, proporcionou-me três dias de trabalho de campo (tempo de duração do encontro), imersos na comunidade. A observação realizada possibilitou-me aproximar da cultura local,

³ A titulação do quilombo Campinho da Independência ocorreu no dia 21 de março de 1999 (Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial), quando os quilombolas do Campinho receberam da Fundação Cultural Palmares e da Secretaria de Assuntos Fundiários do Estado do Rio de Janeiro o título definitivo de seu território e foi celebrada a Escritura de Atestação de Domínio das terras da comunidade, tendo como outorgante o estado do Rio de Janeiro, na gestão da governadora Benedita da Silva, e outorgada a Associação de Moradores do Quilombo do Campinho (AMOQC).

ainda que de forma um tanto superficial, bem como fazer contato com alguns moradores. De volta para casa, trazia comigo o registro escrito e fotografado de tudo o que presenciei naquele lugar, sobretudo, a escuta atenta de tudo o que ouvi, bem como as muitas inquietações e perguntas que emergiram de todos os debates que ali aconteceram. Eu já não via a hora de retornar ao quilombo e mal sabia que começava, naquele exato momento, o processo da minha reterritorialização política e epistêmica, ambas totalmente entrelaçadas e constituintes do lugar que me encontro hoje.

Na ocasião da visita eu era aluna do curso de Pedagogia na PUC-Rio e recém-integrada como bolsista de iniciação científica no Laboratório de Antropologia dos Processos de Formação (LAPF/PUC-Rio) coordenado pelo professor José Maurício Arruti, hoje professor no Departamento de Etnologia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/SP).

Minha entrada no grupo se deu por intermédio de um processo seletivo para participar especificamente do Projeto *Panorama Quilombola: terra, educação e cultura (FAPERJ-2008)*. Foi ali, debruçando-me sobre o projeto, que começou o meu interesse pela temática da educação escolar em comunidades remanescentes de quilombo, o que reverberava diretamente nos processos de formação dessas comunidades, bem como em suas lutas por uma educação calcada em sua cultura e seus saberes.

Os resultados de pesquisa no âmbito do Projeto Panorama Quilombola nos levaram a olhar para a região Sul Fluminense do estado do Rio de Janeiro com um pouco mais de atenção, uma vez que nossos achados apontavam para o destaque político de duas comunidades localizadas nesta região. Refiro-me aqui as comunidades Campinho da Independência (Paraty), onde pude vivenciar a minha primeira experiência de campo e Santa Rita do Bracuí (Angra dos Reis) que vim conhecer um pouco mais tarde.

Na ocasião, observamos que, além da proximidade espacial entre o quilombo do Bracuí e o quilombo do Campinho, ambos ao mesmo tempo em que eram interpelados por forças e problemas distintos decorrentes da luta pela titulação da terra- quilombo do Campinho já havia sido titulado e o quilombo Santa Rita do Bracuí ainda não havia alcançado tal conquista- o que lhes obrigavam a estabelecer estratégias distintas de defesa do território, apresentavam determinadas similaridades em função de suas respectivas histórias e demandas.

Nesse sentido, assumiam e assumem como objetivo comum a reivindicação por uma educação escolar local condizente com suas culturas, seus costumes e seus saberes tradicionais. Tal observação nos levou a refletir sobre as constantes ressignificações que se apresentam na construção e implementação da educação escolar quilombola por parte dos próprios sujeitos do processo, bem como nas estratégias políticas assumidas por cada uma dessas comunidades. Essas constatações vieram se confirmando mais tarde, ao longo da minha pesquisa de mestrado, o que reforça a minha tese de que pensar em experiências de educação escolar quilombola pressupõe nos abirmos à pluralidade de possibilidades que estas representam. Falarei sobre a minha pesquisa de mestrado um pouco mais adiante.

Retornando ao LAPF, foram com base nessas constatações que nossos esforços de pesquisa, naquele momento, foram concentrados especificamente nessas duas comunidades. Assim, iniciei o meu campo também no quilombo Santa Rita do Bracuí, juntamente com outra companheira do LAPF que começou a desenvolver sua pesquisa de doutorado⁴ na comunidade. Na ocasião, como bolsista de IC, eu era encarregada de auxiliá-la nos trabalhos de campo, entrevistas, atividades etc.

Era dia 01 de março de 2011 quando estive pela primeira vez na comunidade quilombola Santa Rita do Bracuí, acompanhada desta e de outra companheira do LAPF. Naquele dia, realizou-se o *1º Seminário de Educação do Campo: Povos Tradicionais e Movimentos Sociais*. O evento foi uma realização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (LEC/UFRJ)⁵, organizado pelos educandos da regional Sul Fluminense, formado na ocasião por quatro jovens estudantes quilombolas do Bracuí, um estudante caiçara da Praia do Sono (Paraty), um indígena da Aldeia Sapukai/Bracuí (Angra dos Reis).

⁴ Ver MAROUN, Kalya. *Jongo e educação: a construção de uma identidade quilombola a partir dos saberes étnico-culturais do corpo*. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/Rio, 2013.

⁵ O curso foi implementado em 2010 visando a formar 60 jovens e adultos dos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária criados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária RJ - INCRA/RJ para atuação nas escolas do campo. Considerando as necessidades específicas dos grupos étnicos no que diz respeito às políticas educacionais e de desenvolvimento rural, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo abriu dez novas vagas para Indígenas e Quilombolas. (Disponível em: www.ufrj.com.br).

A participação no evento se deu por um convite de dois professores da UFRRJ, orientadores dos alunos dessa regional e também colaboradores no LAPF. Na ocasião participávamos de um projeto em comum⁶, idealizado pela parceria LAPF-PUC/Rio e NAPP/UFRRJ (Núcleo de Apoio às Políticas Públicas/NAPP).

O evento significava um espaço privilegiado para discutir as especificidades e diversidades da educação do campo, em diálogo com as demandas e lutas das comunidades tradicionais. Naquele dia os estudantes apresentaram a primeira etapa dos seus trabalhos acadêmicos, com vistas a trazer para a comunidade e todos os demais presentes um diagnóstico de suas realidades comunitárias e de seus respectivos municípios. Esse seminário compõe o que o curso chama de *trabalho integrado*, inserido dentro do contexto teórico-metodológico da Pedagogia da Alternância⁷, o tempo escola-comunidade.

A atividade aconteceu durante todo o dia. A programação contava com uma mesa de abertura com alguns convidados, as apresentações dos estudantes, uma breve síntese e consideração dos seus orientadores e um saboroso almoço no intervalo. Havia muitos moradores da comunidade presentes, além de lideranças do quilombo do Campinho que também foram convidadas. Uma delas foi Laura Maria dos Santos, a principal interlocutora durante a minha pesquisa de mestrado, responsável pela pauta da educação quilombola em sua comunidade. Um público bem diverso que contava com crianças, jovens e também alguns mais velhos. Foi também neste dia que conheci dona Marilda Francisco, uma das principais lideranças femininas da comunidade. Uma anfitriã sempre muito falante e receptiva. Dona Marilda se tornava, já naquele momento, a nossa principal referência e interlocutora dentro da comunidade, a exemplo de Laura no quilombo do Campinho.

⁶ Projeto *O Quilombo vai à escola: diversidade étnica, práticas escolares e políticas educacionais no Estado do Rio de Janeiro*, coordenado pelo professor André Videira, do Grupo Observatório de Povos Tradicionais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ.

⁷ A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional. Esse método começou a tomar forma em 1935 a partir das insatisfações de um pequeno grupo de agricultores franceses com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades da Educação para o meio rural. A experiência brasileira com a Pedagogia da Alternância começou em 1969 no estado do Espírito Santo, onde foram construídas as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas (TEIXEIRA, BERNARTT; TRINDADE, 2008). (Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200002).

Muito mais do que uma simples coincidência, a semelhança vivenciada em ambas as comunidades no que concerne à presença das mulheres frente às coordenações existentes no âmbito de suas Associações de Moradores, reflete a existência de um protagonismo que é feminino. É muito comum nas comunidades quilombolas a presença forte e expressiva desse grupo frente às pautas de luta de suas comunidades. Assim como Laura no quilombo do Campinho, foi dona Marilda quem nos acolheu em sua residência durante todo o período de trabalho de campo, bem como nos apresentou a grande parte da comunidade Santa Rita do Bracuí.

Outra figura inesquecível que conhecemos também neste dia foi o ‘seu’ Geraldo neguinho, Griô da comunidade. Pessoa da qual eu não poderia deixar de fazer memória devido a sua importância na construção deste trabalho. Seu Geraldo apresentou-nos muitos moradores no quilombo Santa Rita do Bracuí. Contou-nos muitas histórias e nos acompanhou em diferentes espaços dentro da comunidade. Era sempre muito alegre, contador de “causos” e de espírito festeiro. Na comunidade era conhecido como o “caçador”, uma prática herdada pelo saber dos seus ancestrais que, anos mais tarde, foi proibida mediante a chegada do tal “progresso”.

Lembro-me com saudosismo de um fato que aconteceu envolvendo seu Geraldo e que marca essa minha chegada ao quilombo Santa Rita do Bracuí. No intervalo do almoço que aconteceu no dia do seminário, um grupo se dirigiu à cachoeira e nós o acompanhamos para conhecer o local. Em questão de segundos, enquanto me aproximei da cachoeira da corda, escorreguei e sofri uma queda sendo arrastada pelas águas. Em meio ao desespero que me abateu pude ouvir lá longe uma voz que dizia para eu segurar na corda (a corda que dá nome à cachoeira, atravessa o rio ao meio) e assim, eu fiz. Ao sair da água, profundamente constrangida e ainda assustada com o ocorrido, avistei seu Geraldo se aproximando. Ao que ele me disse: “É dona moça! Reza a lenda que quem cai nas águas do Rio Bracuí nunca mais vai embora”. Lenda ou não, Santa Rita do Bracuí começou a compor nossas agendas de trabalho desde então, e lá permaneço até os dias de hoje. São aproximadamente oito anos acompanhando as demandas e lutas da comunidade dentro do cenário municipal e também fora dele.

Quando chegamos ao Bracuí, a comunidade vivia um momento de muitos enfrentamentos dentro do seu município no que tange à luta territorial. O diálogo

com o poder público local era difícil. O título das terras da comunidade era algo cada vez mais distante, como ainda é. Com isso, a comunidade sofria cotidianamente com as constantes invasões, compras e vendas ilegais de terrenos dentro do território. Negociações feitas tanto por grileiros quanto por moradores quilombolas e não quilombolas, não muito diferente do que é hoje.

A chegada dos “imigrantes” (uma categoria nativa que se refere aos “de fora” que vão morar na comunidade ou instalar suas casas de veraneios) trazia/traz novos tensionamentos locais. A reivindicação do asfalto por parte dos que vem de fora, em detrimento da resistência de moradores da comunidade que se opõe a chegada do asfalto era/é um conflito acirrado, desencadeando perseguições perversas, ameaças, relações de vizinhança bastante aguerridas, inclusive divisões internas que resultaram na existência de outras associações de moradores locais, sem qualquer vínculo com as questões quilombolas. Uma espécie de oposição às demandas trazidas pela Associação Remanescente de Quilombo Santa Rita do Bracuí (ARQUISABRA).

Os conflitos gerados pela ausência do poder público local no que tange às demandas dos povos tradicionais que ali vivem e resistem se estendiam/estendem também a outros atores sociais (imigrantes) no que tange à autonomia dos seus territórios. Cabe aqui nos lembrarmos da força e dos impactos sofridos por conta da pretensiosa especulação imobiliária predominante, não apenas no município de Angra dos Reis, mas também em toda a região Sul Fluminense, desde a abertura da Rio-Santos (MAROUN, 2013). Destaca-se, nesse cenário, a empresa Bracuhy Administração, Participações e Empreendimentos Ltda, responsável por grandes empreendimentos imobiliários na região, condomínios de luxo com o qual a comunidade trava embates acirrados. Mas apesar de todos esses enfrentamentos vivenciados na ocasião (e que permanecem até os dias atuais) é importante ressaltarmos que, também naquele momento, o quilombo Santa Rita do Bracuí parecia inaugurar um novo ciclo em sua trajetória de luta. O seminário realizado pelos estudantes da comunidade que acabavam de ingressar na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) extrapolava o ritual de protocolos e tarefas acadêmicas exigidas nos cursos de graduação e adquiria novos contornos mediante o protagonismo assumido pelas jovens lideranças que ingressaram no curso. O evento que foi realizado na comunidade tornava-se, a partir de então, um espaço firmado de compromisso

acadêmico-político-comunitário à medida que buscavam fazer da universidade um lugar de interseção com as lutas do território. Emergiam neste contexto novas formas de mediação política na comunidade sobre qual falaremos mais à frente. Discorreremos também sobre o seminário posteriormente.

Por hora, consideramos este um adendo necessário para situarmos o panorama encontrado naquela ocasião a fim de refletirmos o cenário atual, bem como a centralidade que a escola ocupa para a comunidade nesse contexto de resistência local e de afirmação identitária e luta política. Questões caras para pensarmos o problema de pesquisa sobre o qual me debruço nesse momento. É como afirma Emerson Ramos, mais conhecido como Mec, umas das lideranças da comunidade: “É na escola que se começa qualquer luta” (MARÇO, 2016). Retornaremos ao Bracuí e seus enfrentamentos mais adiante, contextualizando-o no âmbito dessa pesquisa de doutorado.

Abaixo algumas fotos do 1º Seminário de Educação do Campo: Povos Tradicionais e Movimentos Sociais realizado no quilombo Santa Rita do Bracuí, bem como de alguns atores sociais aqui citados.



Figura 1 – Bandeira da Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas-
CONAQ

Fonte: Carvalho (2011).



Figura 2 – Bandeira da Associação de Comunidades Remanescentes de Quilombos do Estado do Rio de Janeiro-ACQUILERJ
Fonte: Carvalho (2011).



Figura 3 – Estudantes quilombolas durante suas apresentações
Fonte: Carvalho (2011).



Figura 4 – Alunos da Escola Municipal Áurea Pires da Gama
Fonte: Carvalho (2011).



Figura 5 – Estudantes indígenas durante suas apresentações
Fonte: Carvalho (2011).



Figura 6 – Seu Algemiro liderança indígena da aldeia Sapukay/Guarani
Fonte: Carvalho (2011).



Figura 7 – Estudantes caiçaras durante suas apresentações
Fonte: Carvalho (2011).

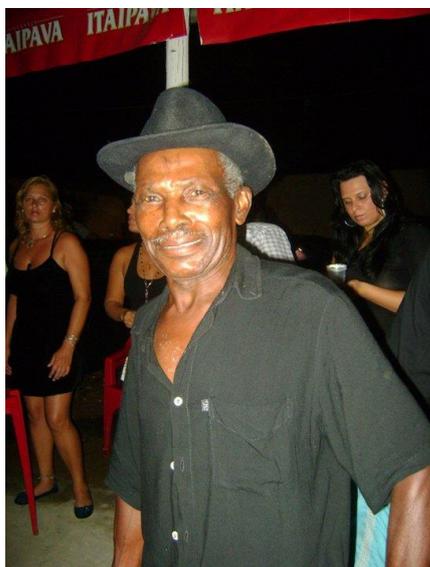


Figura 8 – “Seu” Geraldo neguinho
Fonte: Carvalho (2014).



Figura 9 – Dona Marilda Francisco
Fonte: Carvalho (2016).

1.2

Da pesquisa de mestrado ao doutorado: alguns achados e seus desdobramentos

Inaugurando um novo ciclo na minha trajetória acadêmica no ano de 2012, agora como mestranda na PUC-Rio e integrante do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC) coordenado pela professora Vera Maria Candau, prossegui com os mesmos interesses de pesquisa que trazia comigo desde a graduação. Entretanto, a entrada no grupo trouxe-me outras contribuições. As interlocuções com os pressupostos teóricos da interculturalidade crítica/decolonialidade⁸ sob os quais o grupo se debruça foram trazendo novos contornos e incorporando outros olhares ao meu campo de investigação. Posto isso, para além da tríade terra/território, educação e cultura começo a pensar também na importância de discutirmos o alargado campo das chamadas políticas de identidades, contra-hegemônicas, de direitos étnicos, de reconhecimento das diferenças, bem como seus impactos nos diferentes contextos socioculturais de educação. Entretanto, o tempo e as limitações de uma pesquisa de mestrado não me permitiram avançar muito nessa última questão.

Dessa forma, com o referido embasamento teórico articulado com o olhar antropológico que trazia da minha experiência anterior, concentrei minha pesquisa de mestrado na questão da *diversidade dos processos socioculturais de produção e transmissão de conhecimento e de formação intelectual, identitária e política ligada a comunidades quilombolas, assim como a relação destas com os processos de escolarização*. E para dar conta política e epistemologicamente deste objeto, foquei minha pesquisa na trajetória de resistência e protagonismo de comunidades quilombolas na luta por uma educação diferenciada.

⁸ A perspectiva decolonial vem se desenvolvendo na América Latina a partir dos anos 2000, promovida pelo grupo conhecido como “Modernidade-colonialidade”, formado por especialistas em filosofia, ciências sociais, semiótica e linguística. Trata-se de um movimento epistemológico e político-social complexo que se distribui de modo muito heterogêneo por diferentes países americanos (CANDAU, 2016). “O grupo compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI”. (BALLESTRIN, 2013, p. 89). “A interculturalidade crítica quer ser uma proposta orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais, assim como a questionar alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizante dominante na maioria dos países do continente” (CANDAU, 2016, p. 82).

A metodologia adotada foi realizada através do estudo de caso na comunidade Campinho da Independência, embora em diversos momentos das minhas análises tenha feito aproximações entre esta e o quilombo Santa Rita do Bracuí, justamente pelas aproximações entre ambas, citadas anteriormente.

Os achados da minha pesquisa de mestrado apontaram, na ocasião, um cenário marcado por diferentes momentos de conflitos na relação entre a comunidade Campinho da Independência e a escola local. Conflitos estes desencadeados pela recusa à demanda de uma escola quilombola apresentada pelas lideranças do quilombo, respaldada, sobretudo, pelo argumento da heterogeneidade do público atendido, bem como pela própria forma como a escola era pensada e subordinada dentro da política da Secretaria Municipal de Educação de Paraty, ou seja, como uma escola rural sem qualquer relação com as questões territoriais-étnico-raciais. Questões estas centrais no debate sobre a educação escolar quilombola.

Desse contexto emergem algumas questões que se configuram como importante problema investigativo, sobretudo, no que concerne a pensarmos os desafios postos para a viabilidade da implementação da política de Educação Escolar Quilombola (EEQ). A primeira questão a ressaltar é que grande parte das escolas em territórios quilombolas são estabelecimentos regulares, podendo, assim, atender não apenas estudantes quilombolas, como também não quilombolas (ARRUTI, 2010; CARVALHO, 2014), a exemplo da escola do quilombo do Campinho como também da escola situada no quilombo Santa Rita do Bracuí. Nesse sentido, cabe lembrarmos que a EEQ foi pensada e elaborada considerando esse perfil de escola. Um exemplo disso é o que consta nos textos legais da referida política, ou seja, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) são destinadas não apenas às escolas instaladas nos territórios das comunidades como também às escolas que atendem estudantes oriundos dos quilombos. Diferem-se deste perfil, as escolas construídas em territórios quilombolas⁹ com o intuito de atender especificamente às crianças da própria comunidade, sobretudo, o primeiro segmento do Ensino Fundamental.

⁹ Podemos citar como exemplo, a primeira escola quilombola da Região dos Lagos do Rio que foi inaugurada no dia 28/05/13 em São Pedro da Aldeia. A unidade está instalada na comunidade Quilombola da Caveira, reconhecida pela Fundação Palmares em 2004. A escola atende da Educação Infantil ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, com funcionamento em dois turnos. Há uma estimativa de 450 crianças matriculadas.

Tratam-se de ações que foram especialmente desenvolvidas por intermédio de recursos provenientes de programas específicos, como o “Brasil Quilombola”¹⁰.

Retornando a questão inicial do parágrafo acima, percebemos que o posicionamento resistente ao projeto de uma escola quilombola, com vistas a uma educação diferenciada, tanto por parte da escola como da gestão que se encontrava na SME de Paraty naquele momento, respaldava-se no argumento de que uma escola quilombola, possivelmente, excluiria os estudantes não quilombolas. Dessa forma, defendia-se uma educação de “qualidade para todos”, sem “privilégios para determinados grupos”. Percebe-se aqui um deslocamento simbólico da escola, pois, apesar de estar localizada “no” interior do território quilombola, esta pouco dialogava com a cultura, modo de vida e lutas políticas ali existentes. Era difundido, a partir da escola, um discurso supostamente universal que na realidade é centrado em aspectos e características fundamentados em uma hegemonia institucional e homogeneizadora. Nessa concepção de “escola para todos”, as diferenças culturais, étnicas, territoriais não conseguem ser percebidas em um sentido outro, mais significativo, como uma “vantagem pedagógica” (CANDAUI, 2009, apud FERREIRO, 2001, p. 7). Em outras palavras, as diferenças culturais poderiam ser vistas como intrínsecas aos processos pedagógicos, potencializando-os e tornando-os mais significativos, na medida em que as identidades culturais fossem reconhecidas e valorizadas (CANDAUI, 2011).

Por conseguinte, percebe-se que, embora naquele período já estivessem se consolidando políticas educacionais específicas para quilombos, o que dava subsídios para as demandas apresentadas pelas lideranças do Campinho, estas eram invisibilizadas na e pela a escola, em alguns casos por desconhecimento da existência dessas políticas, em outros por desinteresse e posicionamento ideológico contrário a elas. Haja visto que a Escola Municipal do Campinho da Independência se mantinha subordinada à pasta de coordenação das escolas rurais do município, compartilhando assim de um mesmo Projeto Político Pedagógico (PPP) que as demais escolas geridas por essa coordenação. Um documento pensado de forma homogeneizadora, desconsiderando, assim, o debate étnico-

¹⁰ O Programa Brasil Quilombola foi lançado em 12 de março de 2004, com o objetivo de consolidar os marcos da política de Estado para as áreas quilombolas. Como seu desdobramento foi instituída a Agenda Social Quilombola (Decreto 6261/2007), que agrupa as ações voltadas às comunidades em várias áreas, entre elas: acesso à terra, Infraestrutura e Qualidade de Vida, Inclusão Produtiva e Desenvolvimento Local, Direitos e cidadania.

racial, as especificidades da população quilombola local, sua cultura, a questão territorial, bem como a existência dos saberes tradicionais da comunidade.

Do nosso ponto de vista teórico, um cenário que revela “problemáticas múltiplas, visibilizadas pelos movimentos sociais que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 60). Que nos colocam ainda “diante da realidade histórica do continente latino-americano, marcada pela negação do “Outro”, física ou simbólica” (idem, p. 60), negando e deslegitimando histórias, vozes, saberes e culturas de determinados grupos (CANDAU; RUSSO, 2010). Trata-se da produção e reprodução do racismo marcado pela invisibilidade de uma cultura que se encontra subalternizada e deslegitimada histórica e socialmente no espaço escolar, tendo como principal respaldo, o argumento da heterogeneidade/diversidade do público atendido (CARVALHO, 2014). Essa perspectiva reforça a ideia de que as questões sobre a cultura negra e quilombola só interessam a quem é negro e quilombola. Um instrumento de negação ao tratar das questões de cunho étnico-racial no contexto de suas práticas educativas. No entanto, como afirma Munanga (2008):

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

Outro problema que salta desse contexto é a ausência da noção de território no projeto político pedagógico da escola, bem como, das próprias ações advindas da Secretaria Municipal de Educação (CARVALHO, 2014), embora essa seja uma questão central no contexto de luta das comunidades tradicionais. Quando não, a escola ainda tende a incorporar em suas práticas pedagógicas uma concepção de território totalmente folclorizada, sem qualquer articulação com as bandeiras de luta da comunidade local, bem como da luta quilombola de uma forma mais ampla.

Esse modo de conceber a educação e desenvolvê-la no espaço escolar, na concepção das lideranças comunitárias do Campinho, aliena as crianças a respeito da cultura quilombola ao desqualificá-la direta ou indiretamente, bem como

enfraquece os laços comunitários e de pertencimento ao território quilombola. Por trás dessa queixa da comunidade está também a percepção, na prática, de que a apropriação do território não se limita a uma simples posse física e do controle das fronteiras (tendo em vista que o Quilombo do Campinho é uma comunidade titulada desde o ano de 1999). Os aspectos simbólicos do território também definem os processos de territorialidade.

Outro dado importante na trama dessa teia de complexidades e que, de igual forma, impacta na questão da referida política, bem como na luta dessas comunidades por uma escola diferenciada é que o quadro docente das escolas em territórios quilombolas, em sua grande maioria, é formado por professores não quilombolas. Essa constatação além de não dialogar com aquilo que orientam as DCNEEQ- a “Educação Escolar Quilombola deve ser conduzida, *preferencialmente*, por professores pertencentes às comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, p. 16)- traz à tona problemáticas de outra ordem, como estar sujeito ao posicionamento político desse corpo docente à sensibilidade no que concerne à temática quilombola, quando não, a uma boa vontade política destes/as em debater a questão, o que contribui ainda mais para a fragilidade da referida política. Os achados da minha pesquisa de mestrado deixam isso evidente ao percebermos que “concordar ou não” com uma escola quilombola passava muito mais por resistências ideológicas do que por desconhecer e/ou não saber como construir esta escola (CARVALHO, 2014).

Ainda no que tange a essa problemática, cabe aqui também ressaltar que o estado do Rio de Janeiro já vivenciava, neste período, políticas educacionais voltadas para a formação de jovens quilombolas nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) visando formá-los para atender a orientação trazida pelas DCNEEQ, que emerge de uma demanda vinda do próprio movimento social quilombola. Como exemplo, podemos citar a experiência da Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro (UFRRJ), com sistemas de ingressos e metodologias diferenciadas para quilombolas, indígenas, caiçaras, pequenos produtores rurais, assentados, entre outros. Lembrando que foi nessa experiência que se formaram quatro jovens quilombolas do Bracuí, como relatamos anteriormente, e onde outros cinco estão cursando atualmente (dois deles em fase de conclusão e três deles recém-chegados à universidade). Dessa forma, podemos pressupor que havia naquela ocasião uma negligência e/ou desinteresse do

município no trato com essas questões, embora essa fosse uma demanda apresentada pelas lideranças quilombolas, não apenas dentro da municipalidade, bem como, fora dela.

Por outro lado, a pesquisa revelou também que a existência das políticas de reconhecimento das diferenças, somada às legislações existentes¹¹ para quilombos no campo da educação tem impactado o contexto das escolas situadas em seus territórios à medida que são reinterpretadas pelas lideranças comunitárias que estão assumindo em suas comunidades a pauta da luta pela educação e pela a escola. Leituras e apropriações que têm provocado toda uma articulação política e social desses sujeitos no âmbito da luta por espaços de visibilidade e agendas públicas que tragam essa pauta para a centralidade das discussões. Contudo, não estamos afirmando, tampouco querendo que se entenda que não houve nenhum protagonismo político desses grupos antes da existência dessas legislações, pelo contrário, a luta das comunidades tradicionais por uma educação diferenciada é anterior à promulgação dessas políticas. Como afirmou Ronaldo dos Santos, liderança do quilombo Campinho da Independência, em um dos encontros de formação que pude acompanhar na comunidade: “O debate sobre a educação escolar quilombola, para nós, já dura vinte anos” (Novembro, 2017). A fala de Ronaldo elucida que foi/é justamente o impacto das lutas das comunidades quilombolas em articulação com outros movimentos e sujeitos sociais, no cenário sócio-político, que demandaram/demandam essas políticas diferenciadas. Muitas comunidades, por exemplo, já experimentavam ações e estratégias protagonizadas por suas lideranças comunitárias, junto às escolas inscritas em seus territórios e/ou que atendiam educandos oriundos desta, a exemplo do próprio quilombo Campinho da Independência com o Projeto “*Educando com Arte: vivência de saberes*”¹².

¹¹ Lei Federal 10.639/2003; Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), promulgada pelo Decreto 5.051/2004; o Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações Tradicionais (Decreto 6.040/ 2007), Resolução nº 7 de 2010 do CNE (Conselho Nacional; Programa Brasil Quilombola (2006); EEQ (2012); DCNEEQ (2012).

¹² O Projeto “Educando com Arte: vivência de saberes” (2008) foi elaborado pelo Quilombo Campinho da Independência com vistas a ser desenvolvido na escola local, tendo como base a cultura, as tradições e a memória coletiva da comunidade. Para uma leitura mais aprofundada sobre o projeto, recomendamos a leitura da dissertação de Carvalho (2016). “Tem que partir daqui, é da gente”: a construção de uma escola Outra no quilombo Campinho da Independência, Paraty. (RJ)

No momento atual, a reivindicação da educação escolar quilombola apresentada pelas lideranças do quilombo do Campinho ganhou o respaldo dessas políticas e a comunidade vivencia um novo momento na relação com a escola local onde experimentam a construção coletiva de um processo de reestruturação curricular nas escolas quilombolas do município, ancorada nas DCNEEQ, em parceria com alguns sujeitos-atores externos.¹³

Todos esses achados de pesquisa compõem um mosaico de questões que denotam a importância de discutirmos a viabilidade e possibilidades de processos de implementação das políticas educacionais contra-hegemônicas. Políticas que nascem da premissa do reconhecimento das diferenças culturais, como é o caso da Educação Escolar Quilombola (EEQ). Questões que nos oferecem pistas para perseguirmos os desafios que se apresentam na atuação dessas políticas, bem como nos processos de implementação destas, não perdendo de vista os dissensos existentes entre aquilo que propõe seus textos legais e a realidade vivenciada pelas comunidades quilombolas, não apenas no tocante a educação escolar ofertada em seus territórios como também em outras frentes de luta que reverberam diretamente nesta primeira. Sobretudo, reforça a necessidade de compreendermos as estratégias de luta das comunidades na efetivação destas, bem como a maneira como se apropriam, (re)interpretam tais políticas e vão interrogando os estabelecimentos de ensino situados em seus territórios, bem como os seus próprios municípios.

Por conseguinte, invoca a urgência de pensarmos sobre a possibilidade de continuidade ou não dessas políticas em um cenário de desmonte, marcado pelo golpe e pela destituição dos direitos já conquistados. Desafia-nos também a enfrentar a tensão existente entre a problemática *igualdade x diferença*. Uma questão que apesar de ocupar uma “posição central nos debates e ser expressão de matrizes teóricas e político-sociais diferenciadas” (CANDAUI, 2008, p. 45), ainda encontra sérias resistências nos sistemas educacionais.

Pelas lentes dos nossos referenciais teóricos podemos afirmar que todos esses aspectos aqui elencados invocam a necessidade de pensarmos o caráter urgente de um projeto de educação com perspectivas decoloniais à medida que

¹³ A equipe de assessoria no processo de reestruturação curricular no município de Paraty é composta pela AMOC (Associação de Moradores do campinho), SME de PARATY, Fórum de Populações Tradicionais, Prof. Domingos Nobre (UFF-Angra dos Reis), Diogo Marçal (UFF-Angra dos Reis), Ediléia Carvalho (PUC-Rio, Novamerica).

percebemos que o aprender com e sobre o “Outro” ainda é um processo bastante tensionado por padrões perversos de relação social no ambiente escolar, representações estigmatizadas e discursos hegemônicos (WALSH, 2012). O reconhecimento e legitimação de sujeitos “Outros” nesse espaço, com o seu corpo, seus saberes, sua cultura ainda sofrem resistências de toda ordem e fatores. Trata-se de um racismo que tende a deslegitimar todo projeto de educação que propunha uma “diversalidade epistêmica”, tal como sinaliza Oliveira (2012, p. 285).

Logo no início desse trabalho, referi-me às proximidades e interlocuções que fiz durante todo o percurso acadêmico que venho construindo, desde a graduação até a minha pesquisa de mestrado. Não obstante, até por entender que o movimento de luta vivenciado pelas comunidades é circular, vivo, dinâmico ou, como diria Walsh (2016, p. 72), “sempre em processo de fazer-se e refazer-se dada a permanência e capacidade de reconfiguração da colonialidade do poder”, a comunidade quilombola Santa Rita do Bracuí retorna as minhas reflexões ao protagonizar no contexto Sul-Fluminense a primeira experiência de construção de uma proposta de educação escolar quilombola acionada pelas legislações e documentos existentes para essa população. Experiência esta que teve início efetivamente no ano de 2014, apesar das discussões e ações que a antecede. Período concomitante a conclusão da minha pesquisa de mestrado na comunidade vizinha, Quilombo Campinho da Independência.

É importante ressaltar que o referido processo no quilombo Santa Rita do Bracuí não se inicia de forma aleatória e isolada. As lideranças comunitárias do Bracuí, bem como as do Campinho da Independência já vinham debatendo o tema da educação diferenciada dentro do Fórum de Comunidades Tradicionais - FCT¹⁴ no âmbito do Projeto Tuxauã¹⁵ que reunia comunidades indígenas, caiçaras e quilombolas, da região Sul-Fluminense. Dessa forma, compreendemos a existência e a importância das ressonâncias da experiência vivenciada pelo Campinho da Independência no processo que vivencia hoje o quilombo Santa Rita do Bracuí. Posto isso, salientamos que o acúmulo de reflexão que trago da experiência do Campinho da Independência somado às questões que emergem do

¹⁴O Fórum das Comunidades Tradicionais reúne indígenas, quilombolas e caiçaras de Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba.

¹⁵ Edital concorrido e apoiado pelo Programa Cultura Viva – Minc 2010.

campo, no contexto da experiência vivenciada pelo quilombo Santa Rita do Bracuí, nos ajudará também a compreender o impacto da reivindicação por uma escola quilombola em um contexto mais amplo, abarcando a região Sul Fluminense do estado do Rio de Janeiro, local de inserção de ambas as comunidades.

Tendo feito essa primeira aproximação onde apresento um pouco da minha inserção no campo, a construção da relação com o objeto de pesquisa, alguns achados de pesquisa, bem como os novos caminhos que se abrem e que se entrecruzam a partir do mergulho empírico no quilombo Santa Rita do Bracuí, volto-me a apresentação do problema investigativo, as questões norteadoras deste trabalho e os seus objetivos.

1.3

Tema, questões norteadoras e objetivos da pesquisa

Diante das questões trazidas no delinear dessa tese, acerca da configuração das escolas em áreas quilombolas na Região Sul-Fluminense do estado do Rio de Janeiro, o problema que se coloca central nesse escopo de análise ao pensarmos nos desafios postos para a devida implementação da Educação Escolar Quilombola dentro do contexto de reivindicação das lideranças da comunidade Santa Rita do Bracuí é:

Como se vem dando o processo de implementação da Educação Escolar Quilombola na escola situada no quilombo Santa Rita do Bracuí? Sobre que condições ele se realiza ou não se realiza? Quem são os mediadores políticos envolvidos neste processo? Quais as principais disputas em jogo? Que parcerias têm sido construídas? Quais os principais entraves presentes nesta construção? E as principais conquistas? De que maneira se articula/reflete com e em outros processos existentes na mesma região?

Com o intuito de responder esse problema de pesquisa, compus um caminho investigativo com algumas questões específicas que me orientaram nesse processo:

- Que demandas são apresentadas pelos sujeitos desta pesquisa (comunidades/lideranças quilombolas) ao reivindicarem uma escola quilombola?
- O que vem a ser ou como se caracteriza a educação diferenciada no âmbito da escolar quilombola que estão pleiteando?
- Que estratégias/ações foram propostas no processo de construção dessa escola quilombola?
- Qual é a importância do papel dos mediadores internos e externos no âmbito da luta pela escola quilombola?
- Quais os principais conflitos vivenciados no processo? E os fatores e/ou momentos que permitiram avanços significativos?

❖ **Objetivo geral**

A presente pesquisa de doutorado tem por objetivo analisar o processo de construção de uma experiência de consolidação da política de educação escolar quilombola em uma escola regular, situada em território remanescente de quilombo no município de Angra dos Reis, a saber: o quilombo Santa Rita do Bracuí.

Trata-se da primeira experiência de implementação de uma escola quilombola na região Sul Fluminense do estado do Rio de Janeiro¹⁶, acionada pelos dispositivos legais que sustentam os direitos da população quilombola a uma educação diferenciada. Experiência esta que demanda da luta e protagonismo das jovens lideranças políticas da referida comunidade. Cabe aqui ressaltarmos que a região da Costa verde, no Sul Fluminense se destaca pelo movimento político e de salvaguarda das populações tradicionais ali existentes e articulados na luta por uma educação diferenciada, que contemple suas culturas, saberes e modos de vida tradicionais.

Para tanto, debruço-me sobre a experiência vivenciada pela comunidade e sua escola local, buscando identificar os diferentes momentos que constituem os

¹⁶ Não localizamos o registro de nenhuma outra experiência de implementação da política de EEQ em escolas regulares no Estado do Rio de Janeiro no âmbito da revisão bibliográfica, tampouco, do banco de dados do Inep/MEC até o ano de 2015, quando foi publicado o último relatório relativo ao Censo de 2013.

meandros desse processo, tais como: os processos formativos das lideranças comunitárias que dão início ao debate da construção de uma proposta de educação escolar quilombola na comunidade; as estratégias utilizadas para a retomada do diálogo entre escola, comunidade e Secretaria Municipal de Educação; a classificação da escola como quilombola no Censo Escolar de 2015; o impacto da transição de governos no município de Angra dos Reis no processo de consolidação da referida política até os dias atuais onde, escola e comunidade, pleiteiam o reconhecimento oficial da escola enquanto quilombola por parte do poder público municipal a partir do seu autorreconhecimento como quilombola. Discorreremos sobre esses momentos em capítulos posteriores.

Trata-se de um estudo de inspiração etnográfica no sentido do que Geertz (1989) denominou de descrição densa. Seu campo empírico é a comunidade, suas organizações sociais, a escola situada em seu território, bem como os espaços de interseção entre ambas (reuniões, encontros, formações). O território é concebido nessa tese como um espaço que se constitui de um cenário multifacetado tecido por discussões antropológicas, relações étnico-raciais, território campesino e interculturalidade. Tais discussões serão costuradas por meio da lente teórica da perspectiva Decolonial/intercultural. Falarei sobre minhas escolhas teóricas e metodológicas um pouco mais adiante.

❖ **Objetivos específicos**

- Identificar, brevemente, os diferentes momentos no histórico de relação entre escola e comunidade, apontando para os destaques representativos das possíveis aproximações e/ou afastamentos entre estas ao longo do tempo;
- Entender como o contexto de luta pelo território propiciou experiências formativas e de que maneira estas reverberam na apropriação da política de educação escolar quilombola pelas lideranças do quilombo Santa Rita do Bracuí.
- Identificar quem são os mediadores políticos internos e externos envolvidos no processo de disputa, construção e consolidação da educação escolar quilombola.

- Identificar os entraves, possibilidades e limites na construção da escola quilombola pleiteada.
- Analisar os impactos/desdobramentos da classificação “escola quilombola” a partir do Censo de 2015 no processo investigado;
- Identificar as estratégias de permanência da comunidade na luta por uma educação diferenciada, tanto a partir de seu posicionamento perante o poder público municipal, como entre os movimentos sociais presentes no entorno, que conta com outras populações tradicionais, como caiçaras e indígenas.
- Analisar as relações entre a construção desta escola quilombola e as políticas da SME de Angra dos Reis;

1.4 Justificativa

“É na escola que se começa qualquer luta! ”
(Emerson Ramos, liderança quilombola de Santa Rita do Bracuí)

A frase acima é uma expressão usada por Emerson Ramos, uma das lideranças do quilombo Santa Rita do Bracuí, um dos responsáveis pela coordenação da pauta da educação na comunidade. Sua fala traduz a importância e o sentido da escola numa perspectiva territorial, que esteja organicamente conectada à vida no quilombo. A escola nesses termos é compreendida como espaço em disputa, bem como um instrumento de luta identitária, epistemológica e territorial.

Tendo, portanto, como provocação a afirmação desta referida liderança, a presente tese de doutorado se justifica basicamente por três demandas que emergem como desdobramentos dessa questão. É o que discutiremos a seguir.

1.4.1

Pela possibilidade de pensarmos na escola enquanto espaço de luta e de afirmação de direitos

Ao pensarmos no sentido da escola como um espaço de luta, como afirma Emerson Ramos, constatamos mais uma vez que, histórica e socialmente, grupos sociais étnicos foram excluídos dos projetos de educação, de escolas, bem como de universidades presentes em nossa sociedade.

No âmbito das políticas de caráter neoliberal, cada vez mais predominantes nesses espaços, não há lugar para se contemplar as especificidades. Tal constatação nos leva a compreender a razão pela qual grupos subalternizados disputam de forma cada vez mais acirrada a escola em suas agendas de reivindicações políticas.

Nesse contexto de luta pelo reconhecimento da epistemologia dos seus processos de resistências e saberes, evidencia-se a importância da escola no movimento de luta identitária protagonizada pelas comunidades quilombolas. Neste sentido, compreendemos a escola como um espaço permeado por relações de poder, de naturalização das diferenças e que se configura como uma arena na disputa pelo reconhecimento de direitos sociais, políticos e culturais e de combate ao racismo. Tal proposição convida a pensar que o sistema educativo não é a única instituição social que deveria reconhecer e expressar a diversidade cultural existente, entretanto é a instituição com um grande potencial para impactar as pessoas e o social em grande escala (CARVALHO, 2014).

Na esteira dessa reflexão, diferentes pesquisas na área de educação (SOARES, 2012; MIRANDA, 2012; CRUZ, 2012; EUSTÁQUIO, 2013; LARCHERT, 2013; MAROUN, 2013; CARVALHO, 2014; FERREIRA e CASTILHO, 2014; SOUZA, 2017) apontam a escola como um instrumento de luta dos povos tradicionais, no sentido de construir uma perspectiva de permanência no território. Sendo assim, a concepção de escola pleiteada por esses grupos entende que as especificidades do território de cada comunidade e das suas relações deve ser a base da qual emergem seus projetos de educação (SANTOS e GERMANI, 2016).

É importante também enfatizarmos que a escola quilombola pleiteada pelas lideranças quilombolas, além de ser concebida como um importante espaço de

fortalecimento da luta para novos enfrentamentos, preocupa-se em reverter a expropriação da autonomia dessas comunidades. Essa escola passa então a ser uma demanda para qualificar a luta pelo território tradicional.

Dessa forma, entendemos ser cada vez mais urgente e necessário investigarmos a mobilização desses grupos em torno de uma educação diferenciada, suas experiências de educação calcadas na cultura quilombola, bem como os resultados locais de construção de uma escola quilombola, respaldada de acordo com a interpretação que esses grupos vão fazendo da política educacional existente para tal modalidade de ensino (BRASIL, 2012).

1.4.2

Pela contribuição para o debate da emergente política de Educação Escolar Quilombola

É notório perceber o quão recente é a política de educação escolar quilombola, nesse sentido, compreendemos que a experiência de construção de uma escola quilombola no território da comunidade Santa Rita do Bracuí não pretende oferecer uma definição do que seria a chamada educação escolar quilombola, entretanto, pode apontar dilemas e opções singulares para a reflexão acerca de como essa modalidade de educação tem sido pensada, construída e reinterpretada pelas lideranças quilombolas, bem como pelos demais atores sociais que compõem o cenário escolar.

Entendemos a pertinência e a importância da problemática a ser investigada por reconhecer que essa experiência pode contribuir para o avanço da efetivação das políticas de reconhecimento das diferenças culturais, sobretudo, em um cenário político presidido de um golpe, que favoreceu/favorece o desmonte dessas políticas.

Como já mencionado anteriormente, as políticas de diversidade e/ou de reconhecimento das diferenças conquistaram, especialmente a partir dos anos 2000, uma grande visibilidade no espaço político-governamental, sobretudo pela representatividade que estas imprimem no âmbito das lutas e processos de organização dos movimentos sociais. Dessa forma, entendemos que essas políticas contribuem para a ampliação do debate público e acadêmico acerca da educação em contextos culturais específicos, bem como subsidiam reflexões no

intuito de trazer legitimidade para a entrada de seus saberes, culturas e tradições nos currículos escolares (EUSTÁQUIO, 2013).

Se entendermos como o processo de consolidação de uma política de reconhecimento das diferenças étnico-culturais-territoriais se efetiva numa realidade escolar que atende alunos quilombolas e não quilombolas, poderemos colaborar com outras experiências de educação onde as diferenças culturais sejam reivindicadas, tendo em vista que o discurso de uma “escola igual para todos”, baseada no argumento da heterogeneidade do público atendido, tende a homogeneizar as diferenças presentes no chão da escola.

Não pretendemos aqui tecer um olhar celebratório para a existência das políticas diferenciadas, embora reconhecer a sua importância seja, de algum modo, celebrá-las, entretanto, não podemos deixar de reconhecer que estas se concretizaram em um cenário de avanços significativos.

1.4.3

Pela importância de pensarmos a viabilidade da construção de uma escola com perspectivas interculturais/decoloniais

Acredito que a investigação de uma experiência local de luta e construção de uma escola quilombola pode ser significativa também para tecer considerações acerca das redes e ações para a proposição de uma educação diferenciada, para a construção de uma escola “Outra” (WALSH, 2012), que seja capaz de responder às demandas da contemporaneidade mediante as identidades sociais reivindicadas.

A tomada de posição política das lideranças quilombolas na luta por uma educação escolar diferenciada, o que reverbera diretamente na promoção de políticas educacionais específicas para este grupo, remete ao que afirma Walsh (2012) sobre as lutas, avanços e desafios recentes e atuais que visam “interculturalizar” e “decolonizar” as estruturas e as instituições do Estado. Segundo a autora, a ênfase deve ser dada especialmente às insurgências sociais, políticas e epistêmicas dos movimentos sociais como iniciadores e orientadores dessa mudança. Tal afirmação nos denota a importância dessa representatividade política das lideranças enquanto movimento social, sobretudo, num cenário de luta no campo educacional que se dá não apenas regionalmente, mas também nacionalmente (CARVALHO, 2014).

Com base nesses apontamentos, acredito que o debate sobre a educação escolar quilombola tem potencial para iluminar outras demandas que se apresentam no âmbito das reivindicações dos movimentos sociais, visando romper com o caráter unicamente celebratório das diferenças culturais presentes muitas vezes nas práticas e nas ações das escolas.

A possibilidade de entender como se dá uma experiência que nasce da premissa do reconhecimento das diferenças culturais, dos direitos étnicos da população quilombola, pode vir a fomentar importantes contribuições políticas e epistemológicas no que tange à necessidade de enfrentarmos a luta de descolonização do formato eurocêntrico de escola e do conhecimento reconhecido como “poderoso” (YOUNG, 2007), único e universal.

Em linhas gerais, defendemos que a educação escolar quilombola pleiteada pelo movimento social quilombola e pelas lideranças comunitárias é uma maneira de obrigar a escola, bem como as próprias políticas educacionais, a se repensarem, sobretudo, a se reinventarem (CANDAUI, 2007) dentro de uma perspectiva crítica.

Na esteira dessas contribuições, entendemos a importância de avançarmos da denúncia para o anúncio no que tange a pensar os desafios colocados para a implementação da educação escolar quilombola, enquanto modalidade de ensino da educação básica.

Dessa forma, a apropriação dessa política pelos sujeitos envolvidos no processo (escola e comunidade), as possíveis aproximações e/ou distanciamentos entre eles na construção dessa escola quilombola, a viabilidade de um projeto político educacional diferenciado e contra-hegemônico, tal como propõe a referida política, pode nos oferecer importantes indicativos para pensarmos a viabilidade da construção de uma escola com perspectivas interculturais/decoloniais à medida que propõe uma diversidade epistêmica (OLIVEIRA, 2010, p. 285).

Posto todo esse cenário, suas problemáticas e questões emergentes, seguiremos nos aprofundando nessa discussão, apresentando nesse momento, as lentes teóricas que as subsidiam.

Referencial conceitual e analítico empregado na pesquisa

“Meus propósitos, interesses e empreendimentos quisera desaprender a modernidade racional que me (de) formou, aprender a pensar e agir em suas fissuras e brechas, que converteram em parte de minha localização e lugar. São parte integral de como e a partir de que lugar me posiciono. Também são constitutivas de como concebo, construo e assumo minha práxis.” (WALSH, 2016, p. 65).

Nesse capítulo aprofundo nas lentes teóricas que darão subsídios para a análise do problema de pesquisa aqui em questão. Mas, antes de adentrar nas perspectivas teóricas que optei por trabalhar, quero me remeter à citação acima da intelectual-militante Catherine Walsh cujo intuito foi de reafirmar o lugar de anúncio da autora, seu posicionamento político, segundo ela, constitutivo da sua práxis.

Tomo esta como uma nota de abertura para esse capítulo não apenas para marcar minha posição epistemológica nessa tese de doutorado no que tange a compreender o fenômeno social em questão, mas também por entender que, nesse processo de compreendê-lo, vou também me redescobrir, reterritORIZANDO-me através do olhar do meu marco teórico-metodológico e do território empírico da minha pesquisa.

Enviesada por esse olhar teórico e por toda a discussão que emerge do próprio contexto de luta e formação política dos povos tradicionais no que tange a pensarmos uma educação diferenciada para esses grupos étnicos, minhas reflexões sobre as lutas permanentes dos quilombos, em especial acerca do papel social e político das escolas situadas em seus territórios, levaram-me a pensar na educação não apenas com foco nas diferenças étnicas, mas na colonização também. Toda uma tessitura de leituras, participações em fóruns, formações políticas, trabalhos de campo, entre outras imersões foram elucidando o quanto o pano de fundo no debate sobre uma educação escolar quilombola não é apenas cultural, mas epistêmico, político e antropológico (Walsh, 2006).

Como ponto de partida analítico, o presente estudo continuará ampliando e aprofundando nas perspectivas teóricas trabalhadas ao longo dessa tese e articulará a literatura analisada, de modo entrelaçado, em torno a três pilares

teóricos que ampliam nossa compreensão sobre a realidade social em questão: *o pensamento decolonial, a educação intercultural crítica e a perspectiva da educação diferenciada*. Esses três pilares estão orientados ao aprofundamento das questões epistemológicas e políticas consideradas como fundamentais para pensarmos as experiências de construção de uma educação escolar com perspectivas quilombolas, temática central na presente tese.

2.1

Pensamento decolonial

De acordo com Oliveira (2016) o termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica que a partir dos anos 2000 vem se desenvolvendo na América Latina alavancada por um grupo de autores¹⁷ de diferentes áreas do conhecimento- filosofia, ciências sociais, semiótica, linguística- denominado Modernidade/Colonialidade (MC). Trata-se de um movimento epistemológico e político-social complexo que se distribui de modo muito heterogêneo por diferentes países americanos.

Segundo BALLESTRIN (2013), “o grupo compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI” (p. 89). Estes intelectuais fazem referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista.

Um primeiro conceito que consideramos central nos estudos decoloniais e que se faz necessário para compreendermos o problema de investigação desta tese é o fenômeno da *colonialidade*, concebida aqui como “constitutiva da modernidade e não derivada”, configurando-se como duas faces da mesma moeda. (MIGNOLO, 2003, p. 75). Na esteira dessas considerações, Quijano (2005) vai dizer que somos herdeiros de uma herança colonial, um legado que expressa a continuidade das formas de dominação, hierarquização e colonialidade presentes

¹⁷ O grupo é composto principalmente pelos seguintes pesquisadores: Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Nelson Maldonado-Torres.

na modernidade capitalista que continua nos deformando e estabelecendo um padrão mundial de poder. A colonialidade, portanto, é entendida como uma forma de poder que emergiu do colonialismo moderno. Refere-se, sobretudo, à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações sociais relacionam-se entre si, através do ideal de mercado capitalista e de raça (MALDONADO-TORRES, 2007). Dessa forma, a colonialidade sobrevive ao colonialismo e se configura como um dos elementos constitutivos do padrão mundial de poder capitalista. Logo, pode ser compreendida enquanto o lado obscuro da modernidade, sempre atrelada às formas de violência, opressão e dominação direcionadas à periferia mundial.

Para Mignolo (2010, p. 12) esta matriz colonial do poder “é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados”, que se reproduz em três dimensões: a do poder, do saber e do ser. Tais dimensões atuam de maneira conjugada, estabelecendo um padrão fundamentado nas formas de dominação, o que nos indica a ideia de um sistema-mundo moderno-colonial, mais completo e mais complexo e que assim, operam (QUIJANO, 2007):

- *Colonialidade do poder* – estabelece diferenças incomensuráveis entre o colonizador e o colonizado. “O colonizado aparece assim como o “outro da razão”, o que justifica o exercício de um poder disciplinar por parte do colonizador” (LANDER, 2005, p. 177). Configura-se como padrão mundial de poder capitalista, que divide o mundo em centro e periferia, desenvolvido e atrasado, moderno e tradicional. Está centrado na leitura da *raça* e do *racismo* como o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo. Uma categoria básica de distinção entre europeu e não europeu, eliminando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas;
- *Colonialidade do ser* – supõe a não existência do outro, do colonizado, a partir de sua negação sistemática, de sua inferiorização e desumanização. Afirma a superioridade de determinadas identidades e, por outro lado, a inferioridade de identidades que representam a transgressão do padrão estabelecido;
- *Colonialidade do saber* – revela que, para além do legado de desigualdade e injustiças sociais herdadas do colonialismo e do

imperialismo, há um legado epistemológico do eurocentrismo, compreendido aqui como perspectiva hegemônica do conhecimento, que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemologias que lhes são próprias, deslegitimando e negando outras formas de saber, outros conhecimentos e racionalidades advindas dos povos subalternizados (QUIJANO, 2000). A articulação dessas três dimensões (colonialidade do poder, do saber e do ser) pode ser percebida na história da América Latina e, especificamente, no Brasil, sobretudo quando vamos nos debruçar sobre a história de formação e luta de sujeitos subalternizados, bem como de seus movimentos e coletivos sociais. Nesta lógica, prima-se por uma ideia de intervenção desenvolvimentista, muito comum nos projetos governamentais de uma direita conservadora, em busca de uma linearidade histórica da humanidade, cujo ápice é o exemplo moderno europeu e estadunidense (RIBEIRO, 2017). Dessa forma, compreendemos que, para alcançar o tal desenvolvimento é necessário que haja uma renúncia das formas de organização social e expressões culturais, e de produção de conhecimento que não fazem parte do projeto moderno. Todos estes aspectos, bem como seus desdobramentos, elucidam, sobretudo no cenário atual, os enfrentamentos políticos vivenciados por grupos sociais invisibilizados e vistos como inexistentes histórica e socialmente, a exemplo das lutas protagonizadas pelas comunidades quilombolas, conforme abordamos ao longo deste trabalho.

Um segundo conceito importante para esta tese, aparece na análise da dimensão da colonialidade do saber o que nos dá a entender o quanto estas estão intrinsecamente relacionadas, o *eurocentrismo*. Para Quijano (2005), o *eurocentrismo* pode ser considerado como uma perspectiva epistemológica, um processo de produção de conhecimento que explicita o padrão mundial de poder. Possui uma lógica que opera por separações sucessivas e reducionistas. Deste modo, pensa e organiza o tempo e o espaço para toda a humanidade do ponto de vista da sua própria experiência, colocando-se como padrão de referência superior e universal, as únicas capazes de produzir conhecimento válido. Nesta lógica, outras formas de ser, de organização de sociedade, de conhecimento e expressões culturais são transformadas em arcaicas, primitivas, pré-modernas, inferiores,

subdesenvolvidas. Logo, conclui-se que a história da colonização não trouxe apenas o genocídio tão discutido, mas também o epistemicídio. Consideramos esta uma questão cara e central para as nossas discussões e articulações no âmbito dos estudos decoloniais, da interculturalidade crítica, bem como da educação diferenciada.

Este adendo se faz extremamente necessário para compreendermos que a colonialidade “não pode ser entendida sem levar em conta as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu” (OLIVEIRA, 2010, p. 33). Esta afirmação nos leva a refletir sobre o quanto as relações de colonialidade nas esferas econômica, política e culturais não se findaram com a destruição do colonialismo. Pelo contrário, as marcas da colonização se mantêm e agem, ainda que com outras faces e configurações. Neste sentido, continuam invisibilizando as histórias e as vozes de sujeitos “Outros”, apagando identidades, promovendo a sobreposição ou subalternização de saberes considerados à margem dos padrões pré-estabelecidos como referência (WALSH, 2012). Desta forma, reverbera diretamente na hegemonia do controle de todas as formas de subjetividade, da cultura e da produção do conhecimento, uma questão que impacta diretamente no fenômeno social investigado nessa tese.

Um terceiro conceito que emerge dos estudos decoloniais e que baliza nossas reflexões é o conceito *de diferença colonial*. Introduzido por Mignolo (1999; 2000; 2003), entender este conceito é fundamental para pensarmos o projeto modernidade/colonialidade. O reconhecimento da diferença colonial nos permite olhar para as operações de exclusão e desumanização naturalizadas, imaginadas no bárbaro, no subdesenvolvido. Da mesma forma, nos permite olhar para os conhecimentos marginalizados produzidos a partir de outras lógicas, diferentes da modernidade ocidental, que se configuram por classificações epistêmicas, estabelecidas no bojo da colonialidade do poder. Sendo assim, exige o reconhecimento dos sujeitos subalternizados e inferiorizados, bem como de suas subjetividades, supondo o interesse por produções de conhecimento distintos da modernidade ocidental. Ou seja, daquilo que é produzido nas margens, fora da epistemologia eurocêntrica. Segundo Mignolo (2000, p. 8-9): “A diferença epistêmica colonial aponta para outra direção: ao pensamento a partir dos saberes relegados e subalternizados não como a busca do autêntico e do antiético, mas

como uma maneira de pensar criticamente a modernidade desde a diferença colonial.”.

A decolonialidade então emerge como contrapartida e nas margens da ordem moderno/colonial, oferecendo uma base teórico-cosmológica pluriversal a partir da América Latina para descentrar a universalidade eurocêntrica (Mignolo, 2005 p. 35). Trata-se de um compromisso político e epistêmico de transformação das estruturas atuais, de criar relações horizontais através de novos ordenamentos sociais. Parte do problema da desumanização e considera as lutas dos povos historicamente subalternizados, propondo estratégias de resistir e re-existir, sobretudo, de reconstruir radicalmente o estado de ser, do poder e do saber (OLIVEIRA & CANDAU, 2010). Como afirma Walsh (2014), o decolonial expressa um caminho de luta contínuo no qual se pode identificar, visibilizar e alentar lugares de exterioridade e construções alternativas. Em suas palavras: “Não vem de cima, mas de baixo, das margens e das fronteiras, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos que desafiam, interrompem e transgridem as matrizes de poder colonial.” (WALSH, 2016, p. 72).

Ao se debruçar sobre os estudos decoloniais, Sacavino (2016) vai dizer que a decolonialidade assume a “complexidade e a diversidade de vozes, sujeitos, projetos e lugares culturais” (p. 190). Neste sentido, está orientada a enfrentar as relações coloniais, intervindo na reconstrução das estruturas e sistemas de poder presentes em nossa sociedade (WALSH, 2014). Para tanto é preciso:

[...] la construcción de caminos- de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir com sentido o horizonte de(s)colonial. Me refiero a caminos que necesariamente evocan y traen a memoria una larga duración, a la vez que sugieren, señalan y requieren prácticas teóricas y pedagógicas de acción, caminos que en su andar enlacen lo pedagógico y lo decolonial. (WALSH, 2013, p. 24).

Ainda na direção do que afirma Sacavino (2016), acerca do enfrentamento das relações coloniais, Walsh (2014), adverte ser no âmbito das *pedagogias decoloniais*, que estes caminhos se constroem e se tornam possíveis de um modo “Outro.” Emerge aqui um quarto conceito central nos estudos decoloniais e que se conecta diretamente com as questões que nos propomos a analisar.

Oliveira (2016) ao se debruçar sobre a definição da educação decolonial, afirma que a pedagogia decolonial expressa o colonialismo que arquitetou a “desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia” (p. 4). Para o autor, esta perspectiva é pensada a partir da ideia de “uma prática política

contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monoracional” (idem). Nesse sentido, busca “visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade” (idem).

Na esteira dessas considerações, Walsh (2014) vai dizer ainda que a *pedagogia decolonial* é capaz de acionar práticas, metodologias, estratégias e maneiras de fazer que se entrelaçam e são construídas em resistência à colonialidade expressa na hegemonia da lógica epistêmica ocidental. Opera na insurgência, na afirmação, na re-existência, na rebeldia, na ruptura ao imaginar e buscar construir um mundo diferente. Em suas palavras:

Es un fenómeno, realidad y práctica de larga duración que siempre ha estado atravesado por lo político, lo epistémico, lo estético, lo espiritual, lo territorial y los dominios basados en la existencia. Interrogar al cómo también implica preguntar sobre el “con quién” y “desde dónde”, preguntas que ponen en escena la importancia de la relacionalidad y la relación, las pedagogías que atraviesan la memoria colectiva, el cuerpo, los sentimientos, formas de conocer y ser (humanas y otras) en la naturaleza, así como los campos socio-económicos, lo espiritual-ancestral, lo erótico, lo visual y sonoro, y la piel. Estas pedagogías, en esencia pedagogías decoloniales y su cómo es lo que más me interesa y atrae hoy; son orientación, propósito y proyecto a mi caminar y preguntar. (WALSH, 2014, p. 24-25).

Ao compreendermos que para enfrentar as relações coloniais de poder e decolonizar o sistema escolar está implícito o compromisso político-epistêmico com a transgressão, não podemos desconsiderar o quanto o reconhecimento e a legitimação de saberes “Outros”, produzidos por sujeitos subalternizados, ainda são invisibilizados, bem como sofrem resistência de toda ordem e fatores nos sistemas educacionais. É neste sentido que compreendemos também a centralidade do conceito *racismo epistêmico*, que pode ser definido como a deslegitimação de todo projeto que propõe uma “diversalidade epistêmica” (Oliveira, 2010). Ainda segundo o autor:

Se a colonialidade operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos, foi necessário operar também a negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados. Neste sentido, o racismo epistêmico não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico. Isto é, a operação teórica que, por meio da tradição de pensamentos e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimentos e como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade. (OLIVEIRA, 2016, p. 2).

Na esteira dessa reflexão e, contrapondo-se à lógica do racismo epistêmico, uma das proposições epistemológicas da decolonialidade é o questionamento da geopolítica do conhecimento, sendo esta construção entendida como estratégia modular da modernidade que reforça valores universais, invisibiliza vozes e sujeitos. (BALLESTRIN, 2013). Questionar, portanto, essa geopolítica como propõe a perspectiva decolonial, nos leva a refletir sobre os processos de produção de hierarquias do conhecimento que foram solidificadas por determinados países, regiões, raças e povos. Posto isso, passamos a considerar a trama de relações entre espaços, sujeitos, poder, saberes e elementos na produção de teorias universalmente legitimadas. Questão desafiadora para a problemática aqui investigada.

Ainda no que tange a pensarmos todo este alarmante histórico de negação dos conhecimentos produzidos por grupos considerados subalternizados, bem como a necessidade de pensarmos processos de descolonização do conhecimento, consideramos extremamente pertinente discutirmos aqui o que Santos (2010) chama de epistemicídio. Segundo o autor, o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo estas estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha abissal" (idem, p. 58), que confronta a monocultura da ciência moderna e a perspectiva que a universaliza como único pensamento válido. A divisão é tal que "o outro lado da linha" desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente (idem, p. 58). Trata-se de promover uma justiça cognitiva, componente indispensável da justiça social, que "não terá sucesso se basear-se apenas na ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico" (idem, p. 57). Deste modo, abrir espaços para refletir e pensar o campo da educação ancorado em uma lógica contra-hegemônica, que reconheça e promova a inter-relação dos saberes assumidos como científicos com outros saberes, considerados não científicos, promovendo aquilo que os decoloniais chamam de *giro decolonial* é fundamental quando questionamos a colonialidade do poder, do saber e do ser, presentes nos sistemas educacionais.

Diante dessas questões, Boaventura de Sousa Santos tem nos provocado a pensar caminhos e possibilidades concretas para um giro epistêmico/decolonial. Para tanto, o autor propõe a ecologia de saberes, numa perspectiva pós-abissal.

Na ecologia de saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca da credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos. (Santos, 2010, p. 57).

A ecologia dos saberes constitui-se, portanto, como um componente fundamental para confrontar e interrelacionar a monocultura da ciência moderna, tendo como base o reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, a autonomia e a articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles.

Tendo os conceitos aqui apresentados em nosso horizonte de referências teóricas, estabeleceremos algumas interlocuções com a perspectiva da educação intercultural crítica e da educação diferenciada, assumidas neste trabalho.

2.2

Educação intercultural crítica

Uma primeira questão que consideramos importante a ressaltar no âmbito dos estudos sobre a interculturalidade é o caráter polissêmico e as diversas leituras que esta perspectiva abarca (CANDAU, 2010): relacional, funcional e crítica. Muito mais do que uma descrição dessas vertentes, interessa-nos aqui fazer uma distinção entre uma interculturalidade que é “funcional ao sistema dominante” e outra que é concebida como “projeto político orientado à descolonização, transformação e criação” (WALSH, 2012, p. 156). Numa perspectiva funcional, a interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica (CANDAU, 2010). Dessa forma, configura-se como funcional ao sistema existente e não toca nas causas das assimetrias e desigualdades sociais e culturais (WALSH, 2012). Segundo Walsh (2009) a perspectiva funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais, o que a difere da interculturalidade crítica, perspectiva assumida neste trabalho, concebida como uma construção *de e a partir* das pessoas que sofreram uma história de submissão e subalternização.

Partimos da afirmação de Candau (2012) ao entendermos que a interculturalidade crítica, aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e que sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe o empoderamento daqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2012). Para tanto, a interculturalidade só terá significado, impacto e valor quando for assumida como um ato pedagógico-político que procura denunciar a dominação e anunciar outros caminhos, visando intervir na reconstrução das estruturas e sistemas de poder presentes em nossa sociedade (WALSH, 2012).

Candau (2016) afirma ainda que a interculturalidade crítica surgiu no âmbito da educação escolar indígena, mas depois foi ampliando seu universo de preocupações afetando atualmente a busca pela construção de escolas e currículos que respondam às demandas da realidade latino-americana atuais. Diante deste novo cenário, posto em decorrência deste universo de preocupações, é notório perceber a repercussão que a interculturalidade crítica tem ganhado no continente latino-americano, seja no âmbito das discussões dos movimentos sociais, seja nos textos das políticas públicas educacionais ou da produção acadêmica cada vez mais recorrente e insurgente.

A interculturalidade crítica é muito mais que um simples conceito de inter-relação. Trata-se de processos de construção de “conhecimentos Outros”, de uma “prática política Outra”, de um “poder social Outro” e de uma “sociedade Outra” (WALSH, 2012, p. 54). Desse modo, o uso de “Outro” não implica um conhecimento, prática, poder ou paradigma alternativo simplesmente, mas sim um pensamento, prática, poder e paradigma *de e desde* a diferença, desviando-se das normas dominantes e desafiando-as radicalmente, abrindo, assim, possibilidades para a descolonização (WALSH, 2012).

Nesta mesma direção, Oliveira (2016) afirma que esta perspectiva está inserida numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico, tal como vimos anteriormente, capaz de produzir novos conhecimentos e uma outra compreensão simbólica de mundo, sem perder de vista a colonialidade. Nas palavras do autor: “A interculturalidade representa a construção de um novo espaço epistemológico que promove a interação entre os conhecimentos

subalternizados e os ocidentais, questionando a hegemonia destes e a invisibilização daqueles.” (OLIVEIRA, 2016, p. 3).

Assim como o autor, entendemos que a interculturalidade crítica tem “um significado intimamente ligado a um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico” (p. 52). Por isso, exige uma pedagogia que visibilize e afirme as diferenças em seus aspectos histórico-político-sociais e de poder.

Na esteira da perspectiva decolonial, a interculturalidade crítica também parte do problema estrutural-colonial-racial onde a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, segundo a qual os brancos são considerados superiores aos indígenas e afrodescendentes (WALSH, 2012). A autora afirma ainda que:

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

Desse modo, apresenta maneiras e possibilidades de desvio e de desafio às normas dominantes, principalmente quando aponta possibilidades de descolonização da educação escolar, rompendo com o atual paradigma de escolarização, onde o sistema escolar ainda é pensado e gerido em um formato padronizado, branco, ocidental, descontextualizado e homogeneizador (CANDAUI, 2010).

Cabe aqui ressaltar que a interculturalidade crítica ganha força como parte do discurso político de luta e reivindicação, ou seja, como movimento de grupos afetados pelo desenvolvimento capitalista. Trata-se de uma condição de pensamento que desencadeia a construção de experiências de descolonização, uma vez que questiona de forma incisiva o modelo padronizado de sociedade já estabelecido socialmente. Segundo Walsh (2009, p. 22):

Recordar que a interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação.

Neste movimento de pensarmos processos de reinvenção da escola, rompendo com este modelo euro-usa-cêntrico ainda vigente, consideramos a

interculturalidade crítica “um elemento central” (CANDAU, 2016, p. 10). Posto isso, assumimos neste trabalho a definição proposta pelo Grupo de Estudos sobre Escola, Cotidiano e Culturas (GECEC) a despeito da educação intercultural:

A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos-individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva de afirmação da justiça social, econômica, cognitiva e cultural-, assim como da construção das relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2016, p. 347).

A definição acima reafirma sua concepção crítica, concebendo-a como um processo/ projeto pedagógico político que procura denunciar a dominação e intervir na reconstrução das estruturas e sistemas de poder presentes em nossa sociedade (WALSH, 2014). Caracteriza-se, portanto, como ferramenta dos sujeitos subalternizados e dos movimentos sociais, visando o empoderamento dos grupos socioculturais historicamente inferiorizados e invisibilizados por suas práticas culturais (OLIVEIRA, 2016; CANDAU, 2010).

Na esteira dessas reflexões, Candau (2005) aponta alguns desafios a serem enfrentados na construção de uma proposta de educação intercultural, na perspectiva crítica:

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

As colocações feitas pela autora sugerem o quanto a interculturalidade crítica deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica de questionamento ao racismo, à desumanização, à subalternização, à inferiorização e seus padrões de poder, visibilizando maneiras distintas de ser, viver e saber, que dialogue com as diferenças de forma simétrica e com equidade, sobretudo, que encoraje “modos Outros de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver” (WALSH, 2012, p. 175).

Destaco a interculturalidade crítica como uma condição política e de pensamento que desencadeia a construção de experiência de descolonização à medida que se propõe pensar a diferença a partir das relações de poder. Da mesma forma, sublinho a importância da interculturalidade crítica como um projeto

político social-epistêmico-ético e como ferramenta pedagógica, com uma práxis educativa encaminhada para o decolonial, por entender que esta parte da premissa de que todas as culturas têm o direito a se desenvolver e a contribuir, desde suas particularidades e diferenças (WALSH, 2005). Nesta mesma direção, Oliveira (2016, p. 10) afirma:

A interculturalidade crítica em educação requer a construção da diversidade como referência nas práticas pedagógicas, além disso, requer o reconhecimento da relação entre os diversos tipos de conhecimentos e a promoção de relações de solidariedade entre sujeitos e grupos diferentes culturalmente. Entretanto, para tal empreendimento, faz-se necessário o questionamento político das desigualdades sociais, das discriminações, do racismo, o questionamento dos currículos monoculturais, a promoção da afirmação do outro não ocidental como sujeito político e coletivo e a negação das diferenças como fator de desigualdades sociais.

Logo, a interculturalidade crítica se expressa como uma pedagogia decolonial partindo de um princípio contra-hegemônico de construção de um projeto “Outro” de educação e de escola. Tem como desafio fundamental desvelar e desnaturalizar as formas de colonialidade presentes no cotidiano de nossas sociedades e escolas. Reconhecê-las e nomeá-las (CANDAU, 2016).

Em linhas gerais, a importância que agrego à presença da perspectiva intercultural balizando este trabalho de pesquisa, vai ao encontro de algumas afirmações feitas por Candau (2012). Primeiramente por entender que a referida perspectiva deve ser concebida, hoje, como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática e com o reconhecimento dos diferentes grupos culturais que os integram, promovendo diálogos simétricos e afirmando a pluralidade epistêmica presente nos diversos grupos humanos. E, segundo, por percebermos algumas consonâncias que nos levam a afirmar que a perspectiva decolonial permite radicalizar a proposta da educação intercultural crítica, uma vez que esta é compreendida como um processo e projeto intelectual e político orientado à construção de modos outros de poder, saber e ser. Questões centrais nesta tese de doutorado.

2.3 Educação diferenciada

Nos últimos anos a perspectiva da “educação diferenciada” tem-se constituído como um aspecto fundamental no âmbito de diversas ações, projetos, Leis e Diretrizes Curriculares no Brasil, especialmente voltada para alguns grupos sociais específicos, a exemplo da população do campo e os chamados povos tradicionais.

Sob a égide do direito à diferença no espaço escolar, a educação diferenciada emerge de um contexto de demandas políticas dos movimentos sociais que buscam e sustentam a proposição de políticas diferenciadas, cujo objetivo consiste em não levar a mesma escola (hegemônica) a todos os lugares e populações, mas sim, escolas que respeitem e dialoguem com as especificidades do contexto sociocultural onde estejam inseridas.

Nesta trama social, diferentes atores têm pleiteado e assumido em seus discursos e em suas pautas políticas a “educação diferenciada” enquanto um direito conquistado no âmbito das políticas educacionais, porém longe ainda de ser efetivado. Entretanto, cabe aqui ressaltar que além de uma questão de direito, a educação diferenciada tem se constituído epistemologicamente como uma perspectiva de permanência no território. Neste sentido, reflete a luta das populações tradicionais em permanecer no território tradicional e em preservar seus modos de vida e suas práticas tradicionais, resistindo às “investidas do capital hegemônico”, combatendo a “desterritorialização, a alienação e a despossessão” (SOUZA & LOUREIRO, 2015, p. 15). Nesta concepção de educação, entende-se que os processos educacionais e os processos de lutas políticas estão intrinsecamente implicados, portanto, a luta precisa ser compreendida como aprendizagem na escola. A “educação diferenciada”, neste sentido, reconhece a epistemologia e a pedagogia do território e de outros espaços de formação, como o da militância, por exemplo. (CARVALHO, 2014).

Mas, apesar desta repercussão, tanto no âmbito dos movimentos sociais (a partir do momento em que os grupos, as comunidades e suas lideranças lançam mão deste dispositivo); da existência cada vez mais recorrente desta expressão nos textos das políticas públicas educacionais; quanto das abordagens sobre a temática nas produções acadêmicas é possível perceber poucos enfoques analíticos sobre a

referida perspectiva, o que considero ser de extrema importância para pensarmos os desafios e os dilemas que se apresentam na efetivação do direito a uma educação diferenciada, sobretudo, a importância da contribuição teórico-metodológica que esta pode nos trazer no sentido de pensarmos caminhos e processos de descolonização da educação escolar e/ou de “reinvenção da escola”, sob o olhar da interculturalidade crítica, como propõe Candau.

Desta forma, situaremos a perspectiva da “educação diferenciada” a partir das contribuições teóricas que emergem no contexto de análise de três experiências empíricas que demandaram políticas educacionais diferenciadas, a partir da reivindicação dos seus movimentos sociais, são eles: *a educação escolar indígena, a educação do campo e a própria educação escolar quilombola*.

Na literatura existente, seja no âmbito da educação escolar indígena, da educação do campo ou educação escolar quilombola, a educação diferenciada se apresenta e se estrutura pela afirmação das diferenças e pela negação desse modelo de escola vigente, uma escola branca, homogeneizadora, padronizadora, eurocêntrica, que silencia as diferenças e nega as diferentes racionalidades existentes. (CARVALHO, 2014; MAROUN, 2013; MIRANDA, 2012; SANTOS & GERMANI, 2016; MAROUN & CARVALHO, 2016; REIS, 2016; SOUZA & LOUREIRO, 2015). É pelo rechaço às práticas e ideias hegemônicas presentes na escola que esta se pretende construir numa perspectiva decolonizadora, à medida que busca romper com esse formato de escola branca e eurocêntrica.

Grupioni (2008) ao analisar as políticas de educação escolar indígena no Brasil afirma que a proposta de “educação diferenciada”, enquanto um direito dos grupos indígenas estruturou-se como uma política pública na passagem dos anos 80 para os anos 90. Esta ocorreu sob o contexto de mudanças dos direitos indígenas consagrados com a Constituição Federal de 1988. Foi neste período que o direito dos indígenas à escola e a processos de educação diferenciados entrou em pauta, emergindo assim, o discurso da “educação diferenciada”.

A autora ressalta ainda que as experiências de “educação diferenciada” desenvolvidas no Brasil são bastante diversificadas, assumem contornos próprios de etnia para etnia e até mesmo dentro de uma mesma etnia, apresentando características diferenciadas de uma reserva para outra. Neste sentido, não podemos falar em uma educação indígena diferenciada única no país justamente por causa dessa variedade sociocultural que cada grupo apresenta.

Troquez (2012) também analisou políticas educacionais voltadas para a educação escolar indígena, na direção da efetivação de uma “educação diferenciada”. Seus estudos apontam a construção de currículos diferenciados, o que para a autora, parece ter sido e ainda é um dos maiores desafios postos para a escolaridade dos indígenas. Neste sentido, afirma que a reivindicação principal advinda do movimento indigenista foi/é pelo reconhecimento e inclusão das culturas, línguas e identidades indígenas no currículo como elementos articuladores centrais da seleção, organização e distribuição do conhecimento, questões que perpassam todo o processo de escolarização.

A autora afirma ainda que, no Brasil, as elaborações do movimento em defesa das culturas de origem/locais nos processos escolares, tal como propõe a “educação diferenciada”, estiveram orientadas por pressupostos da educação popular. Aspecto este que pode ser percebido na perspectiva pedagógica formulada ou sintetizada por Paulo Freire (educação libertadora e autonomia), o que desponta como uma importante chave de análise para a discussão sobre a perspectiva da “educação diferenciada” e sua gênese. Outro importante exemplo que nos ajuda a entender o contexto político-pedagógico-epistêmico da “educação diferenciada” e que possui como vimos anteriormente, interlocuções com a educação escolar quilombola, é a educação do campo.

Marcado por mais de uma década de intensa luta por uma “educação diferenciada”, finalmente o movimento social do campo viu ser aprovado em novembro de 2010, o decreto (n. 7.352)¹⁸ que, dentre outros aspectos, recomenda no âmbito da educação do campo a elaboração de um projeto político pedagógico específico, que articule processos de investigação, desenvolvimento social e sustentável e o mundo do trabalho. Segundo Arruti (2011, p. 165) “ganha centralidade aqui, nesta recomendação, a atenção e importância que se deve dar ao vínculo entre terra, território e escola”.

Ainda de acordo com o autor, a “educação diferenciada” neste contexto, nasce em resposta à constatação de uma das maiores e mais importantes consequências da lógica urbanocêntrica presente ainda hoje nas escolas situadas em áreas rurais: a formação de uma juventude que não tem mais nenhuma empatia com o modo de vida de sua própria família, que vê o campo como o lugar do

¹⁸ Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA.

atraso, do subdesenvolvido e que deseja trocá-lo pela periferia urbana. A “educação diferenciada”, neste sentido, busca reconhecer e dialogar com a diversidade presente no campo e tem por objetivo criticar e reverter estes aspectos, enfatizando e incorporando à educação, a importância da terra e do território, da cultura e da identidade dos povos do campo (ARRUTI, 2011).

Já no que concerne especificamente ao contexto quilombola, a emergência da diferença no âmbito das políticas públicas para quilombos no Brasil é algo bem recente. Conforme já mencionado anteriormente, somente após a edição do decreto 4.887/2003 é que as comunidades remanescentes de quilombo ganharam reconhecimento em um sentido mais amplo. Segundo Arruti (2011, p. 285), este reconhecimento, cumpria-se, sobretudo: “Na medida em que as introduzia no rol das populações atendidas por políticas diferenciadas, ao lado dos povos indígenas e das populações tradicionais”. O autor, entretanto, chama atenção para um aspecto que é primordial ao pensarmos no debate que sustenta o direito desse grupo a políticas diferenciadas. Segundo Arruti (2011) o reconhecimento dos quilombos como um segmento diferenciado da sociedade nacional não leva de imediato a políticas com este caráter, pelo contrário. Em suas palavras:

Tal reconhecimento implica em um esforço e uma correção das políticas de redistribuição, na medida em que a diferença dos quilombos é traduzida em termos de um agravamento das condições gerais de pobreza e não exatamente em demandas ou necessidades diferentes. (ARRUTI, 2011, p. 289).

Duas leituras podem ser feitas dessa observação feita pelo autor: de um lado há o reconhecimento de que o histórico de escravidão e da exclusão sistemática dos serviços e recursos disponibilizados pelo Estado Nacional deve levar a uma política de acesso diferenciado a tais recursos hoje, a exemplo das políticas afirmativas existentes para a população negra de forma geral; de outro, o reconhecimento não só da exclusão imposta pelas classes dominantes da sociedade nacional, mas, sobretudo, a legitimação das “formas próprias e distintas de organização social e cultural destas outras parcelas da sociedade nacional”. (ARRUTI, 2011, p. 290).

Ainda de acordo com Arruti (2011), neste segundo caso, o reconhecimento não pode ser reduzido à simples redistribuição, ainda que a inclua. Trata-se, na verdade, de ultrapassar a visão do outro que o reduz ao pobre, ao deficitário, ao dominado, ao inferiorizado, para percebê-lo como, diferente culturalmente (idem).

É neste contexto que também se insere o debate sobre a perspectiva da “educação diferenciada” enquanto um direito mobilizador das ações e demandas vindas dos movimentos sociais, bem como definidor dos textos legais que a asseguram no âmbito das políticas públicas.

Na esteira dessa reflexão, compreendo que a discussão sobre uma educação escolar diferenciada para as comunidades quilombolas pressupõe pensar uma educação escolar em consonância com as especificidades socioculturais destes grupos, a exemplo das conquistas já existentes no âmbito da educação escolar indígena e da educação do campo. Sendo assim, a perspectiva da “educação diferenciada” não se resume apenas a inserir na escola a cultura local e fazê-la dialogar com a diversidade presente, há um processo que é anterior a este e que está centrado na autonomia dos grupos. A “educação diferenciada” está orientada a virar a história do “avesso”, descolonizá-la. Trata-se de uma perspectiva que entende a escola como um lugar de luta contra toda forma de expropriação da autonomia dos povos tradicionais, de superação e de rompimento com o histórico de subalternização dos seus conhecimentos dados como ilegítimos, invisibilizados.

Algo que se sobressai neste cenário é o que afirma Grupioni (2008). Para o autor, a perspectiva da “educação diferenciada”, parte do pressuposto que é preciso romper com esta ideia de escola que responde ao contexto nacional, mas não ao universo cultural e comunitário específico de cada povo ali presente. Dessa forma, faz-se urgente pensar e buscar um novo sentido para a escola, problematizando o modelo existente até os dias de hoje, na direção do que explicita Candau (2005) ao afirmar a necessidade de reinventarmos a escola.

Ao se debruçar sobre a problemática das escolas em áreas quilombolas, Arruti (2010) afirma que a “educação diferenciada” pressupõe:

Valorizar e validar as diversas formas de vida desses povos, que são constantemente inventadas e reinventadas. Algumas dessas formas de vida são forjadas pela sobrevivência, outras expressam as alegrias, as crenças e a simplicidade da vida. Assim, a escola ao catalizar das comunidades quilombolas as experiências, as vivências, os significados atribuídos nas suas representações cotidianas estará fazendo um movimento fundamental para o estabelecimento e fortalecimento de uma política curricular que legitima vozes historicamente negadas/silenciadas. (ARRUTI, 2010, p. 11).

As questões colocadas pelo autor chamam atenção para a necessidade de rompermos com os processos de invisibilidade sistemáticos, epistemicidas e de

hipervalorização de uma cultura hegemônica em detrimento da cultura local, que acontecem no espaço escolar. Para tanto, entende ser preciso repensar este espaço, promovendo uma interlocução com o seu contexto sociocultural de inserção, a fim de respaldar ações para uma escola quilombola diferenciada (ARRUTI, 2009). Para Ribeiro (2017) essa proposta de “educação diferenciada” questiona a pretensão universal dos conhecimentos que fazem parte dos currículos escolares, que se interligam à colonialidade do saber, do ser e do poder. A cultura passa então, a ser um elemento central.

Consideramos também importante no debate sobre a “educação diferenciada” ter presente que, ao mesmo tempo em que esta perspectiva ganhou mais espaço nas políticas públicas, sobretudo, na gestão do Governo Luis Inácio Lula da Silva, fortaleceu-se também a controvérsia de que as políticas de reconhecimento das diferenças são compreendidas como políticas que acabam por gerar processos de exclusão, na medida em que criam políticas diferenciadas para determinados grupos étnico-culturais. Aflora assim o discurso dos “guetos”, esvaziando o verdadeiro sentido político, antirracista, contra-hegemônico e emancipatório da “educação diferenciada”, discurso este muito comum quando estão em jogo as ações afirmativas. Nessa concepção, as políticas diferenciadas, geradas a partir das identidades sociais reivindicadas, alargam as distinções e os pré-conceitos entre os grupos, limitando estes ao acesso de bens socioculturais iguais para todos.

Outra importante consideração a fazer, até mesmo pelas controvérsias geradas em torno do debate sobre a perspectiva da educação diferenciada, é que esta não supõe romper com os conhecimentos “científicos”, considerados construídos universalmente, mas sim, desconstruir noções elitistas e imutáveis de cultura, forjadas na etnocêntrica tradição cultural europeia, para promover a inclusão de saberes oriundos de outras matrizes culturais. Uma perspectiva encaminhada para a articulação de diferentes epistemologias existentes nas mais distintas sociedades, a exemplo do que propõe a ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos. Neste sentido, a “educação diferenciada” é uma afirmação de sujeitos epistêmicos “Outros” e de conhecimentos “Outros”, no espaço escolar. É exemplo de uma nova concepção de política pública, que considera o cidadão (indígena, tradicional, do campo, quilombola ou não) como protagonista de seu plano de vida, não apenas como mero espectador ou usuário

dos serviços oferecidos pelo Estado. Aponta caminhos para um projeto de educação que tenha como referência valores históricos, culturais, sociais e econômicos das comunidades, onde o processo educativo se concretize por meio do diálogo e da articulação entre o conhecimento escolar e a realidade local. (REIS, 2016)

O que não podemos perder de vista neste debate sobre a “educação diferenciada” é que as experiências vivenciadas por alguns grupos até o presente momento revelam experiências fragmentadas e descontínuas; regionalmente desiguais e desarticuladas. Desta forma, entendemos que “educação diferenciada”, enquanto um projeto e/ou proposta de educação, ainda representa uma grande e complexa novidade no sistema educacional do país, o que sugere que esta esteja em processo de aprendizagem tanto para os grupos sociais, quanto para as escolas situadas em territórios tradicionais e suas respectivas secretarias, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, para que as escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial e sejam respeitadas em suas particularidades. Já no que concerne às suas contribuições epistemológicas e políticas é possível percebermos a apropriação cada vez mais segura e intensa desta perspectiva nos discursos que balizam os encontros, formações, projetos e ações advindos dos movimentos sociais, assumindo contornos e provocações que denotam cada vez mais sintonias com as perspectivas da educação popular, decoloniais e interculturais. Desse modo, assumem pedagogias que questionam constantemente as formas de subalternização, desumanização, opressão e os padrões de poder que invisibilizam as diferentes formas de saber e de ser. (CARVALHO, 2014; MARCONDES, 2017; FEITOSA, 2016).

Em linhas gerais, entendemos que, assim como as perspectivas decolonial/intercultural crítica, a “educação diferenciada” entende que a igualdade e a diferença se exigem mutuamente e que estas precisam estar articuladas com as práticas pedagógicas. Acredita que as práticas educativas não se esgotam na escola e devem estar relacionadas aos movimentos mais amplos, orientados à construção de sociedades “Outras”, antirracistas, mais justas e democráticas.

A análise do fenômeno social aqui investigado, a partir das lentes dos marcos teóricos abordados nesse trabalho, nos ajudará a compreender as marcas da colonialidade presentes na produção do conhecimento, os processos que

tangenciam as diferenças existentes no chão da escola, os mecanismos que reforçam as condições de subalternidades de determinados grupos, os processos de transgressão e de desobediência epistêmica que vêm acontecendo nas brechas decoloniais, nas fissuras... Questões que perpassam todo esse trabalho.

A experiência aqui investigada deriva de uma demanda comunitária acionada por uma política educacional específica, diferenciada e fragilizada em tempo tão algozes. A proposição de tais perspectivas teóricas, bem como a articulação de alguns conceitos apresentados aqui, de modo aproximativo, através de algumas categorias que as atravessam nos oferecem pistas importantes e suscitam diferentes questões para a análise dos dados empíricos que atravessam a presente tese.

3 Desenhando o campo

No ano de 2018 completaram-se 30 anos da inserção do artigo 68 na Constituição Federal de 1988, cuja designação prevê: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (art. 68 / ADCT / CF1988). Desde então, um “campesinato negro” (GOMES, 2015; NASCIMENTO, 1982) apossado por uma série de atores hegemônicos ligados ao capital se apropriou dessa “benesse” jurídica e a agenciou para defender seus territórios. Se antes de 1988, formaram-se quilombos e mocambos, nos dias atuais aonde o voraz agronegócio e seus congêneres- mineração, especulação imobiliária, grilagem, barragens hidrelétricas etc. - chegam, (re)nascem quilombos. Camponeses negros resistem e protagonizam ações contra esses grupos que tentam usurpar seus territórios (CIRQUEIRA, NOBRE & CARVALHO, 2018). Não por acaso, em toda extensão do espaço brasileiro, existem comunidades quilombolas. Dados dos movimentos sociais quilombolas indicam a cifra de mais de cinco mil quilombos ¹⁹espalhados por todas as regiões brasileiras. As comunidades se apropriam dos princípios jurídicos do art. 68 e, conseqüentemente, “ressemantizam”, a seu favor, o sentido de quilombo na atualidade. E se existe algo que marca a luta dessas comunidades nesses quase 30 anos do referido artigo de lei é justamente a diversidade de estratégias de enfrentamento, efeito dos inúmeros contextos de interpelação e conflito territorial com os quais se deparam (CIRQUEIRA, NOBRE & CARVALHO, 2018).

Dessa forma, a compreensão e o enfrentamento dos processos políticos que envolvem as lutas das comunidades quilombolas pelo reconhecimento de direitos sugerem retomar os vários entendimentos associados ao termo quilombo. Para tanto, contamos com uma ampla revisão bibliográfica brasileira que se debruça sobre o estudo dessa temática, colaborando com a contextualização desses grupos numa perspectiva histórica, antropológica e jurídica que se faz necessária.

No presente capítulo revisitamos os sentidos do termo quilombo no Brasil, com atenção especial ao seu significado na contemporaneidade. Apresentamo-lo

¹⁹ Fonte de pesquisa: Fundação Palmares.gov.

também no contexto de definição da categoria povos tradicionais, para então adentrarmos no processo de construção de políticas públicas que se consolidam a partir do reconhecimento das especificidades culturais desses povos, conferidas por seu pertencimento étnico. Contexto este de produção das políticas de reconhecimento das diferenças para quilombos no campo da educação.

3.1 Revisitando os significados de quilombo

“Eu sou negro, sertanejo e quilombola.”
(Seu Geraldo neguinho, Griô do quilombo Santa Rita do
Bracuí)

A expressão “sou negro, sertanejo e quilombola” que trago como epígrafe neste subcapítulo foi uma fala de “seu” Geraldo neguinho, morador do quilombo Santa Rita do Bracuí tecida em uma das muitas conversas que tivemos enquanto caminhávamos pela comunidade. A fala de seu Geraldo expressa, da forma mais literal possível, a afirmação de Arruti (2008, p. 1), quando ele diz: “Não é possível falar dos *quilombos* sem adjetivá-los”. Terra de pretos, mocambos, comunidades negras rurais ou urbanas, terras de santo ou santíssimo... Trata-se de um objeto aberto, em disputa. (ARRUTI, 2008, 2009; MOURA, 1996).

A formação dos quilombos em território brasileiro não se restringe exclusivamente aos territórios surgidos a partir das fugas dos escravos (SANTOS, 2014). Embora tenha essa origem histórica, o conceito de quilombo passou a ser usado também para conferir direitos territoriais, ou seja, designar a situação dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos no Brasil fazendo referência a terras que resultaram da compra por negros libertos; da posse pacífica por ex-escravos de terras abandonadas pelos proprietários em épocas de crise econômica; da ocupação e administração das terras doadas aos santos padroeiros ou de terras entregues ou adquiridas por antigos escravos organizados em quilombos (FIGUEIREDO, 2008; O'DWYER, 2002).

Na esteira dessas ressemantizações, conferimos primeiramente a importância da Constituição Federal de 1988 que instituiu, através do Artigo 68²⁰, os direitos das comunidades quilombolas. Esta representa um marco para o reconhecimento dos direitos étnicos das comunidades quilombolas, antes marginalizadas, formando assim um novo cenário na relação do Estado e da sociedade brasileira com esses povos, bem como propiciando a este grupo uma identidade histórica, jurídica e política (TROQUEZ, 2012; GRUPIONI, 2008; CARPENEDO, 2011). Podemos afirmar que esse foi o ponto de partida para as discussões jurídicas, no sentido do reconhecimento das comunidades negras rurais, que passaram a ser referidas como quilombo, assumindo um significado bem diferente deste historiográfico que citamos anteriormente, que era o de grupos formados por escravos fugidos (ARRUTI, 2009).

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

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

²⁰ Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecido o direito à propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos (art. 68 / ADCT / CF1988).

étnico (FIGUEIREDO, 2008), retomando a concepção de terra de uso comum atrelado às questões culturais e étnicas que envolvem autoafirmação como comunidade remanescente de quilombo caracterizada pelos traços culturais diferenciadores, definidos como:

Uma memória coletiva do grupo nunca deixando de transmitir de modo seletivo e de interpretar, transformando determinados fatos e determinados personagens lendários, por meio de um trabalho do imaginário social, em símbolos significados da identidade étnica. (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 1998, p. 12).

No ano de 1994, a Fundação Cultural Palmares²¹ assumiu a concepção de *comunidade remanescente de quilombos*, “produzida a partir da categoria comunidades negras rurais” (ARRUTI, 2006 apud FIGUEIREDO, 2008, p. 50). No entanto, foi apenas no ano de 2003, a partir do decreto n°4887/2003²² que foi concedido a essas populações o direito a autoatribuição como critério para identificação das comunidades quilombolas, tendo como fundamentação a Convenção de 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)²³, que prevê autodeterminação dos povos indígenas e tribais. Dessa forma, as comunidades passam a ser entendidas institucionalmente, embora ainda com o termo *aos remanescentes de quilombo*, através das seguintes características:

[...] grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida, sendo atestada sua caracterização mediante autodefinição da própria comunidade e considerando-se terras ocupadas as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. (Decreto n° 4887, 2003 apud VIDEIRA, 2008, p. 62).

Na contemporaneidade, compreendemos que os quilombos fazem parte dos “novos movimentos sociais”, citado por Alfredo Wagner (ALMEIDA, 2008), “como possuindo raízes locais profundas, consciência ambiental, agrupando-se em torno das mesmas reivindicações, através de um critério político-organizativo” (p. 2). Apresentam ainda características muito peculiares: além de espírito associativo e de nacionalidade, possuem vocábulos, mitos, danças próprias,

²¹ Criada em 1988 pelo Governo Federal, a Fundação Cultural Palmares é a primeira instituição pública voltada para promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira, entidade vinculada ao Ministério da Cultura (MinC).

²² Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

²³ Disponível em <http://www.cpisp.org.br/indios/html/legislacao/55/convencao-169-da-organizacao-internacional-trabalho.aspx>

crenças de cunho holístico-ecológico-religioso e de liderança. Apresentam profundas raízes históricas, visíveis nas tradições culturais e religiosas, sentimento coletivo e de organização e um forte vínculo com o território ocupado.

Para além de um passado escravista, os quilombos são territórios étnicos no Brasil em busca do fortalecimento de suas identidades, recriadas pelas memórias das lutas dos seus antepassados. Logo, possuem uma epistemologia que é de resistência e ancestralidade (CARVALHO, 2014). Não se trata de um grupo social estagnado no tempo, pelo contrário, sua existência enquanto um fenômeno social resulta justamente da capacidade desses grupos manterem uma relação com os demais segmentos da sociedade.

De acordo com a Fundação Cultural Palmares²⁴ (FCP), há atualmente no estado do Rio de Janeiro 32 comunidades quilombolas. Dessas 32 comunidades, apenas 4 possuem o título coletivo de suas terras, são elas: Campinho da Independência (Paraty), Santana (Quatis), Preto Forro (Cabo Frio) e Marambaia (Mangaratiba). Segundo dados da Comissão Pró-índio²⁵ de São Paulo, em nível nacional, apenas 6% da totalidade estimada pelo movimento social (5.000 comunidades), estão tituladas. Longe de ser um processo linear, tampouco assegurado, é importante ressaltarmos o quanto o processo de titulação é desfecho incerto e, recentemente, cada vez menos favorável. Haja visto a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3.239/2004 ajuizada pelo Partido Democratas (DEM) contra o Decreto 4.888/2003 mencionado anteriormente.

²⁴ Criada em 1988, a Fundação Cultural Palmares é uma instituição pública vinculada ao Ministério da Cultura que tem a finalidade de promover e preservar a cultura afrobrasileira. Fruto do movimento negro, foi o primeiro órgão federal criado para a valorização das manifestações de matriz africana, sua preservação a proteção e disseminação da cultura negra. Informações retiradas do site: http://www.palmares.gov.br/?page_id=95.

²⁵ Disponível em: <http://www.cpis.org.br>



Figura 10 – Mapa de localização das comunidades quilombolas estado do Rio de Janeiro

Fonte: Koinonia (2010).

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

Em linhas gerais, consideramos a importância do que afirma Almeida (2010), acerca da organização política e da luta pela diferença vivenciada a partir do reconhecimento desse tipo de identidade coletiva que se objetiva em movimentos dos seus direitos étnicos, um conjunto de termos que antes, na nossa

história, designavam apenas identidades de uma referência historicista (ALMEIDA, 2010). Essa passagem traz uma nova dimensão para o conceito de tradicional, questão fundamental para pensarmos as políticas públicas que incidem sobre esses sujeitos, tal como discutiremos a seguir.

3.2

Os quilombos enquanto povos de comunidades tradicionais

O povo que planta e pesca,
Canta, dança, faz festa, no seu pedaço de chão
Abastece a sua mesa,
Agradece a natureza em qualquer religião.
Seu lugar seu oratório,
Tirar o seu território é calar a tradição.
(Luis Perequê)

A poesia de Luis Perequê²⁶ que nos remete as formas de vida e de organização dos povos tradicionais ilustra a importância do território quando nos referimos às identidades coletivas. Desse modo, consideramos que uma aproximação da definição da categoria “povos tradicionais”²⁷, a exemplo do conceito de quilombo, feita anteriormente, faz-se extremamente necessária por compreendermos que esta classificação lhes confere direitos diferenciados no âmbito das políticas públicas, sobretudo direitos territoriais, o que reverbera também no campo da educação.

²⁶ Cantor, compositor e violonista, Luís Perequê é também um mobilizador cultural em Paraty. Criou o movimento Defeso Cultural, apoiado pelo músico Gilberto Gil, que trabalha pelo fortalecimento da cultura popular e caçara da cidade, em suas manifestações tanto tradicionais quanto contemporâneas. É também fundador do Silo Cultural, centro de referência de pesquisa e valorização da cultura paratiense. Como artista, Perequê, em seus mais de 30 anos de carreira, elegeu como um de seus temas o modo de vida dos moradores da cidade histórica do Rio de Janeiro e as mudanças sofridas pelo município com o turismo e a construção da estrada Rio-Santos. Disponível em: <http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/luis-pereque>

²⁷ Por meio do Decreto 6.040/2007, instituiu-se a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs), que define esses povos como grupos culturalmente diferenciados, que possuem formas próprias de organização social. Esses grupos ocupam e usam, de forma permanente ou temporária, territórios tradicionais e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica. Para isso, são utilizados conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. Entre os PCTs do Brasil, estão os povos indígenas, os quilombolas, as comunidades de terreiro, os extrativistas, os ribeirinhos, os caboclos, os pescadores artesanais, os pomeranos, dentre outros. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/segurancaalimentar/povosecomunidadestradicionais>

De acordo com o Decreto no 6.040/2007 são considerados povos e comunidades tradicionais aqueles que ocupam e usam territórios e recursos naturais para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica. Em sua vida cotidiana utilizam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, expressando a relação direta que essas comunidades desenvolvem com o seu território.

Segundo dados do Fórum de Comunidades Tradicionais de Angra, Paraty e Ubatuba (FCT)²⁸, existem, atualmente, no Brasil, aproximadamente 4,5 milhões de famílias que pertencem a 26 povos e comunidades tradicionais. Esses povos se reconhecem como culturalmente diferenciados, com formas próprias de organização social.

Ao se debruçar sobre a sociogênese do conceito de povos tradicionais e seus subsequentes usos políticos e sociais, Little (2002) afirma:

No contexto das fronteiras em expansão, o conceito surgiu para englobar um conjunto de grupos sociais que defendem seus respectivos territórios frente à usurpação por parte do Estado-nação e outros grupos sociais vinculados a este. Num contexto ambientalista, o conceito surgiu a partir da necessidade dos preservacionistas em lidar com todos os grupos sociais residentes ou usuários das unidades de conservação de proteção integral, entendidos aqui como obstáculos para a implementação plena das metas dessas unidades. Noutro contexto ambientalista, o conceito dos povos tradicionais serviu como forma de aproximação entre socioambientalistas e os distintos grupos que historicamente mostraram ter formas sustentáveis de exploração dos recursos naturais, assim gerando formas de co-gestão de território. Finalmente, o conceito surgiu no contexto dos debates sobre autonomia territorial, exemplificado pela Convenção 169 da OIT, onde cumpriu uma função central nos debates nacionais em torno do respeito aos direitos dos povos. Assim, o conceito de povos tradicionais contém tanto uma dimensão empírica quanto uma dimensão política, de tal modo que as duas dimensões são quase inseparáveis (LITTLE, 2002, p. 22-23).

Compreendermos ser fundamental essa associação entre as dimensões empírica e política impregnada no conceito de povos tradicionais, sobretudo, para entendermos por um lado, o contexto de formulação da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais²⁹, e, por outro, os importantes desdobramentos que estas trazem no âmbito das experiências de luta por uma educação diferenciada vivenciada pelas comunidades

²⁸ Emerge frente à necessidade de se promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento e garantia dos seus direitos territoriais.

²⁹ Instituída pelo Governo Federal em fevereiro de 2007, esta nasce da premissa de se promover o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade e suas formas de organização.

tradicionais situadas na região Sul-Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, contexto de inserção do quilombo Santa Rita do Bracuí. Tal afirmação se justifica por entendermos que a educação quilombola, indígena e caiçara na perspectiva da “educação diferenciada” está diretamente relacionada à luta territorial. (CARVALHO, 2014; MARCONDES, 2017).

Segundo Carneiro da Cunha (2009) “povos e/ou populações tradicionais” é uma categoria abrangente, pouco habitada, com alguns membros e candidatos à entrada. Além disso, possui uma existência administrativa: o Centro Nacional de Populações Tradicionais³⁰, um órgão do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama). Com tudo isso, demanda todo um processo de autoconstituição interna (regras de conservação, lideranças e instituições legítimas) e externa (alianças com organizações externas, dentro e fora do governo). Todo esse processo, bem como os seus desdobramentos, reverberam diretamente nas relações sociais e modos de vida desses grupos, bem como em suas relações com o território.

A autora chama atenção ainda para a necessidade de avançarmos de uma perspectiva meramente descritiva, embora “em extensão”, para uma definição analítica dessa categoria. Em suas palavras:

Populações tradicionais são grupos que conquistaram ou estão lutando para conquistar (prática e simbolicamente) uma identidade pública conservacionista que inclui algumas das seguintes características: uso de técnicas ambientais de baixo impacto, formas equitativas de organização social, presença de instituições com legitimidade para fazer cumprir suas leis, liderança local e, por fim, traços culturais que são seletivamente reafirmados e reelaborados (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 300).

O esforço dessa definição analítica nos coloca diante de uma questão importante. Segundo Carneiro da Cunha (2009), a categoria povos e/ou populações tradicionais é ocupada por sujeitos políticos que estão dispostos a conferir-lhe substância, a ter o controle sobre o território. Posto isso, podemos afirmar que a categoria povos tradicionais compreende a formação de sujeitos por meio de novas práticas. Tais considerações nos advertem sobre o erro que é pensarmos nesses grupos como isolados no tempo e no espaço. Pelo contrário, esses sujeitos possuem uma visível representatividade na esfera social e política,

³⁰ Para mais informações sobre o órgão acessar: <http://www.mma.gov.br/desenvolvimento-rural/terras-ind%C3%ADgenas,-povos-e-comunidades-tradicionais>

sobretudo, exercem um papel importante na disputa por políticas públicas diferenciadas que contemplem as demandas e especificidades deste grupo. (CARVALHO, 2014)

Contudo, embora tenham direitos constitucionalmente garantidos, o que ainda presenciamos, sobretudo no cenário político atual, é um panorama de violação desses direitos. O próprio Estado ao mesmo tempo em que reconhece, burocratiza os processos legislativos, administrativos e jurídicos referentes à sua garantia. Além disso, a pressão dos órgãos ambientais, somada a (in) consequente especulação imobiliária coloca em risco a reprodução social das comunidades tradicionais, a cultura, que garante a diversidade da sociedade brasileira e o patrimônio cultural (material e imaterial) do país, bem como a sua própria sobrevivência.

No que tange especificamente às demandas quilombolas, no âmbito das políticas fundiárias, principal campo de luta dos quilombos, poucas são as comunidades que possuem o título coletivo de suas terras em nível nacional. Além disso, a demarcação e a titulação de suas terras são processos cada vez mais incertos e menos favoráveis, adiando assim, o sonho da autonomia sobre seus territórios (CARVALHO, 2014). Já no que concerne ao reconhecimento dos seus direitos no campo da educação, nota-se ainda um cenário marcado pela invisibilidade e pelo silenciamento da cultura desses povos e suas especificidades no contexto das escolas situadas em seus territórios, bem como o não cumprimento das legislações específicas, que garantem o direito desses grupos a uma “educação diferenciada”. Uma espécie de “descompasso entre o universo de políticas e direitos constituídos para esses sujeitos de direitos e a sua efetiva implementação.” (RODRIGUES, 2010, p.2).

Diante do exposto, é importante termos em mente que com o processo de luta das comunidades remanescentes de quilombo, alguns avanços ocorreram a respeito da consciência de direitos da população quilombola, entre eles: direito às identidades étnico-raciais, a terra, ao território, ao modo de vida tradicional e à educação. Mas, qual educação? Trataremos este tema no próximo subcapítulo.

3.3 Aportes sobre a Educação Escolar Quilombola

“A discussão da EEQ para nós já dura mais de 20 anos.”
(Ronaldo dos Santos, liderança do quilombo Campinho da
Independência)

No Brasil, as implicações políticas e epistemológicas da relação entre educação e cultura(s) (HALL, 1997) podem ser percebidas, sobretudo, no âmbito das chamadas políticas educacionais afirmativas, voltadas às diversidades e/ou ao reconhecimento das diferenças. As buscas pela construção de processos educativos culturalmente referenciados intensificam-se e diferentes atores sociais, políticos e de políticas, assumem esse debate.

Mas, não há como falar dessas políticas sem mencionarmos o momento político complexo que estamos atravessando. Tomando emprestada a máxima do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, um momento de “incerteza entre o medo e a esperança”, de “incertezas abissais”³¹, que não deixam dúvidas quanto à arquitetura de um golpe contra o Estado de Direitos. Um período marcado por retrocessos de toda ordem, afetando diretamente os direitos sociais. Tal constatação traz implicações que reverberam diretamente na promoção de políticas públicas contra-hegemônicas, como é o caso das políticas de reconhecimento das diferenças, atingindo diretamente os grupos minoritários, movimentos e coletivos sociais.

Nesse cenário político instaurado, percebe-se que os povos tradicionais e do campo, por exemplo, se configuram como obstáculos à mercantilização da terra, aos avanços da monocultura e do capitalismo de uma forma geral. Questões estas, implicitamente vinculadas à luta política e simbólica em torno da educação, uma vez que é cada vez mais recorrente percebermos a formulação de projetos de lei que visam projetar sobre a escola a mesma lógica mercantilista, monocultural, homogeneizadora e acrítica.

Contrapondo a toda esta lógica, Carpenedo (2011) afirma que as políticas educacionais que nascem da premissa do reconhecimento das diferenças representam uma conquista que resulta de inúmeras iniciativas e lutas de movimentos e organizações sociais. Entretanto, chama atenção para o quanto

³¹ Conceitos utilizados pelo autor em artigo publicado na Revista Eletrônica Carta Maior do dia 25/10/16.

ainda é necessário avançar. Essa constatação desloca a ideia de que essas conquistas foram delegadas pelo Estado ou pela situação política, para a afirmação de que estas resultam de importantes movimentos de lutas. Desse modo, é fundamental compreendermos como essas políticas educacionais foram se constituindo em forma de leis e pareceres como garantia de manter as tradições culturais, os costumes e modos de vida historicamente construídos.

Podemos citar como exemplo dessas políticas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012), nova modalidade de educação no Brasil. Esta iniciativa, em conjunto com outras ações e circunstâncias³² - ainda que atualmente algumas se encontrem em estado de extinção-, contribuiu/ contribui para a ampliação do debate público e acadêmico acerca da educação escolar em comunidades quilombolas, subsidiando reflexões no intuito de trazer legitimidade para a entrada de seus saberes, culturas e tradições nos currículos escolares (CARVALHO, 2016).

Segundo dados do relatório da Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica, produzido pelo INEP em 2015 (relatório mais recente), a educação escolar em áreas remanescentes de quilombo esteve e, em certa medida, é contemplada também na modalidade de educação do campo, com a qual comunga em princípios e questões comuns³³. Entretanto, por existirem elementos distintivos importantes, atrelados aos direitos étnicos desses grupos, ou seja, traços culturais que os diferenciam, foi preciso negar este viés homogeneizante das populações rurais, como até então era concebido na educação do campo, e iniciar uma agenda pública e política sobre as especificidades das comunidades quilombolas que deveriam ser contempladas, também no campo da educação.

Diante deste reconhecimento acerca das especificidades destes grupos, segmentos dos movimentos sociais negros iniciam, a partir da década de 1980, uma série de debates onde já se discutia a função social das escolas que atendem essas comunidades. Com base nesta premissa, o I Encontro Nacional Quilombola

³² Como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) criada em 2004, atual Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), desde 2011.

³³ Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), inclui, entre as populações do campo, os quilombolas.

que ocorreu no ano de 1995³⁴, apresentou em sua pauta as primeiras demandas por uma educação escolar quilombola, calcada na pedagogia dos seus territórios.

Mas foi a partir da gestão do governo do Presidente Luis Inácio “Lula” da Silva, que houve uma intensificação dessas políticas sociais, com a criação de inúmeros programas e ações que visavam/visam contemplar as comunidades quilombolas. Estas se deram, especialmente, a partir de 2003, com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), como a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), o Programa Cultura Afro-Brasileira, o Programa Comunidades Tradicionais, a Agenda Social Quilombola (ASQ), Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) Quilombola, Programa Nacional de Alimentação Quilombola (Pnaq), Projetos de Educação, como o “Quilombola, venha ler e escrever”, Chamada Nutricional Quilombola, Programa Saúde da Família Quilombola e o Programa Brasil Quilombola (PBQ), além de programas mais abrangentes, que atendem não apenas as comunidades quilombolas como também um público diversificado, como o Programa Luz para Todos, Programa Fome Zero, entre outros. Ainda no que tange à promoção de políticas criadas neste período, Oliveira (2013) afirma que foi também neste momento político que se introduziu a temática da diversidade nos programas e ações governamentais, o que trouxe visibilidade às políticas contra-hegemônicas.

Com base nesses princípios, foram sancionadas algumas leis e normativas que sustentam o debate sobre o direito a uma educação escolar diferenciada para as comunidades quilombolas, dentre estas destacamos: a *Lei Federal nº. 10639 / 2003*, cuja orientação consiste em que a Educação Básica adote nos conteúdos programáticos o estudo da história e da cultura afro-brasileira; a *Convenção 169 da OIT* (Organização Internacional do Trabalho), promulgada pelo decreto 5.051, de 2004, que garante o direito a uma educação apropriada às diferenças das populações étnicas; o *Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações Tradicionais* (decreto 6.040, 2007), que aponta para a necessidade de se produzir modalidades de educação adequadas aos modos de vida das populações tradicionais; e a *Resolução nº 7 de 2010 do CNE* (Conselho Nacional de Educação), que avança na garantia de uma educação diferenciada ao mencionar a

³⁴ O I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas foi realizado durante a Marcha zumbi dos Palmares de 17 a 20 de novembro de 1995 em Brasília-DF onde foi criada a Comissão Nacional Provisória das Comunidades Rurais Negras Quilombolas.

necessidade de respeito por parte das escolas que atendem às populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, para com suas peculiaridades e modos de vida. Além disso, esta mesma resolução recomenda a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos (CARVALHO, 2016).

Na esteira dessas políticas, não podemos deixar de mencionar que o Programa Brasil Quilombola³⁵ criado no ano de 2006, citado anteriormente, possui oito linhas de atuação das quais duas são relativas à regularização fundiária, duas ao tema do desenvolvimento local e sustentável e quatro são relativas à educação. No que tange a esta última, seu objetivo consiste em “ampliar e qualificar a oferta de educação básica, contemplando as especificidades da história, vivência, tradições, cultura e a inserção no mundo do trabalho, próprios das populações quilombolas.” (SEPPPIR, 2013 p. 40).

Desta forma, as ações dirigidas às comunidades quilombolas incidem/incidem no apoio à formação de professores de educação básica, na distribuição de material didático para o Ensino Fundamental, na ampliação e melhoria da rede física escolar e na capacitação de agentes representativos das comunidades. Assim, podemos dizer que as ações educacionais se distribuem entre aquelas não formais e aquelas formais, relacionadas ao funcionamento das escolas em áreas quilombolas.

Em 2009 ocorreram iniciativas importantes no quadro das políticas públicas para quilombos no campo da educação. Alguns importantes indicadores de tais iniciativas foram: a implementação de *diretrizes estaduais* (como as do Paraná e do Mato Grosso do Sul) e mesmo *municipais* (como a de Santarém-PA) sobre o tema; a incorporação das comunidades quilombolas no *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (2009), em cujas ações programáticas constam apoiar o desenvolvimento de políticas públicas destinadas a promover e garantir a educação em direitos humanos às comunidades quilombolas e aos povos indígenas, bem como às populações das áreas rurais e ribeirinhas, assegurando condições de ensino e aprendizagem adequadas e específicas aos educadores e

³⁵ O Programa Brasil Quilombola foi lançado em 12 de março de 2004, com o objetivo de consolidar os marcos da política de Estado para as áreas quilombolas, constituindo a Agenda Social Quilombola, que agrupa as ações voltadas às comunidades em várias áreas: acesso a terra, saúde, educação, saneamento básico, eletrificação, entre outras (Disponível em: <http://www.sepppir.gov.br/comunidades-tradicionais/programa-brasil-quilombola>)

educandos e a consolidação de ações afirmativas de inclusão da população afrodescendente e de reconhecimento dos direitos quilombolas no *Programa Nacional de Direitos Humanos* (Decreto nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009, atualizado pelo Decreto nº 7.177 de 12 de maio de 2010).

Outros importantes marcadores desse processo de construção das políticas se deram no ano de 2010. Em maio se realizou a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) na qual se discutiu a necessidade de formulação de políticas específicas na educação para atender às especificidades das comunidades quilombolas, visto que a Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes não contemplavam tais demandas. Essa pauta exigiu a formação de um Grupo de Trabalho de Educação Quilombola no Conselho Nacional de Educação (CNE) com vistas à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

No dia 13 de julho de 2010, a Câmara de Educação Básica do CNE publicou a resolução nº 4/2010³⁶, definindo Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. A Resolução institucionaliza a Educação Escolar Quilombola como modalidade de educação, cuja definição é a seguinte:

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

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

No ano de 2011, outro importante documento produzido foram os textos do *Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE) 2011-2020* que visa implementar políticas específicas para a formação de professores para as comunidades quilombolas; expandir as matrículas de Ensino Médio destas; e ampliar a Educação Escolar Quilombola por meio de uma visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural e, por fim, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola* (BRASIL, 2012), aprovadas e anunciadas pela presidenta Dilma Rousseff, no dia 21 de novembro de 2012, em cerimônia no Palácio do Planalto, em alusão ao dia

³⁶ Para mais informações, acessar:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992

Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Esta última traz em seu texto a seguinte recomendação quanto à organização do ensino ministrado nas instituições educacionais inscritas em suas terras e/ou que atendam estudantes quilombolas:

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

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

Deste contexto de formulação da política de educação escolar quilombola, que hoje se encontra sob a coordenação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), bem como do conjunto de legislações que esta considera é importante ressaltarmos que estas se desdobram em duas importantes esferas de atuação que, ao menos em tese, deveriam se complementar: as políticas de financiamento voltadas para a atenuação das desigualdades físicas e estruturais, relacionadas à distribuição de recursos financeiros para as escolas situadas em comunidades quilombolas e legislações específicas que subsidiam ações para uma escola diferenciada, que dialogue com as especificidades dos territórios tradicionais das comunidades remanescentes de quilombo, contrapondo a hegemonia da forma escolar dominante (ARRUTI, 2009; CANÁRIO, 2006).

De acordo com o relatório do Censo Escolar publicado no ano de 2016, há 2.371 estabelecimentos escolares localizados em áreas remanescentes de quilombos (as chamadas escolas quilombolas), somando um total de 246.804 alunos. Estes representam, respectivamente, apenas 1,2% do total de estabelecimentos de educação básica no país e apenas 0,45% das matrículas nesse nível. Concentram-se com mais incidência na região Nordeste, condizente a porcentagem de comunidades certificadas nessa região (63,7%) e em estabelecimentos municipais em geral responsáveis pelas etapas iniciais da educação básica. Deste montante, apenas 135 estabelecimentos (6%) estão

localizados na área urbana, concentrando 21,2% das matrículas. Os estados com mais estabelecimentos são Maranhão, Bahia, Pará e Minas Gerais. No Rio de Janeiro foram contabilizadas 9 escolas declaradas como quilombola³⁷.

TABELA 1
Número de estabelecimentos e matrículas em área remanescente de quilombos, por localização e dependência administrativa, segundo a região geográfica (2013)

Região geográfica	Estabelecimentos e matrículas em área remanescente de quilombos									
	Estabelecimento ^{1,2}					Matrícula ³				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	2.235	1	118	2.099	17	227.430	202	38.160	187.513	1.555
Brasil (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Norte (%)	17,4	-	24,6	17,0	11,8	13,8	-	10,6	14,6	2,3
Nordeste (%)	63,7	100,0	34,7	66,0	70,6	67,7	100,0	60,3	69,2	71,3
Sudeste (%)	11,7	-	26,3	10,9	11,8	10,6	-	18,9	8,9	7,1
Sul (%)	2,8	-	3,4	2,7	5,9	3,3	-	1,2	3,6	19,4
Centro-Oeste (%)	3,8	-	11,0	3,4	-	4,6	-	9,0	3,8	-

Fonte: MEC/Inep/Deed. Sinopses Estatísticas disponíveis em: <www.inep.gov.br> (planilha 3.3).

Notas: ¹ O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma etapa/modalidade de ensino.

² Estabelecimentos em atividade.

³ O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

Figura 11 – Quantitativo de escolas quilombolas no Brasil

Fonte: MEC/INEP (2015).

Ao fazer uma análise sobre estes dados, consideramos pertinente refletir sobre dois aspectos: o primeiro é que a maioria dessas escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombo, chamadas genericamente de “escolas quilombolas”, inclusive em documentos oficiais, são estabelecimentos regulares, que atendem não apenas estudantes quilombolas, mas também não quilombolas. (ARRUTI, 2010); o segundo, é que, embora, grande parte das comunidades quilombolas esteja situada em zonas rurais, percebe-se que “há estabelecimentos atendendo a estudantes quilombolas fora de seus territórios, muitos em áreas urbanas, o que demanda uma investigação com maior acuidade a respeito da procedência do aluno” (Carril, 2017, p. 553). No que concerne a este segundo, consta no Censo (IPEA, 2015) que, além dos estabelecimentos declarados em áreas remanescentes de quilombos, outros 552 devem receber estudantes oriundos dessas áreas, totalizando-se 2.787 estabelecimentos, de acordo com a classificação das DCN para a educação escolar quilombola.

No que tange ao número de matrículas nestas escolas, os dados apontam que o Ensino Fundamental regular corresponde a 68,5% das matrículas, enquanto o médio limita-se a 5,9% (ensino regular). A EJA representa 11,1% das matrículas,

³⁷ Informação ainda não encontrada.

pouco superior à participação desta modalidade no total geral das matrículas da educação básica, 7,5% (Inep, 2013), conforme podemos verificar na tabela abaixo:

TABELA 2
Número de matrículas em escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos na educação básica, por etapas e modalidade de ensino, segundo a região geográfica (2013)

Região geográfica	Total	Modalidade					
		Ensino regular				Educação especial	EJA
		Educação infantil	Ensino fundamental	Ensino médio	Educação profissional		
Brasil	227.430	32.650	155.860	13.492	124	22	25.282
Brasil (%)	100,0	14,4	68,5	5,9	0,1	0,0	11,1
Norte	31.478	4.417	23.202	843	-	20	2.996
Nordeste	154.046	22.956	100.942	9.740	124	.	20.284
Sudeste	24.004	3.662	17.542	1.903	-	.	897
Sul	7.427	696	6.488	85	-	2	156
Centro-Oeste	10.475	919	7.686	921	-	.	949

Fonte: Inep (2014).

Elaboração: Ninsoc/Disoc/Ipea.

Obs.: 1. O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

2. Ensino fundamental: inclui matrículas das turmas do ensino fundamental de 8 e 9 anos.

3. Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial e integrada à educação profissional de nível médio.

Figura 12 – Quantitativo de matrículas em áreas quilombolas no Brasil

Fonte: MEC/Inep (2015).

Segundo o documento de orientação de preenchimento do Censo Escolar³⁸, a implementação de políticas de educação escolar quilombola tem como objetivo elevar a qualidade da educação oferecida às comunidades, respeitar a matriz cultural destes povos e promover o acesso, a permanência e a conclusão dos alunos. Entre as ações do Ministério da Educação, o documento cita a formação continuada de professores, ampliação e melhoria da rede física escolar e produção e aquisição de material didático para a educação escolar quilombola. Afirma ainda que o Censo Escolar representa uma importante ferramenta de identificação e caracterização de escolas em áreas com a presença de comunidades remanescentes de quilombos, de modo a fornecer informações para a formulação, monitoramento e avaliação das políticas.

Outra consideração trazida pelo documento refere-se à situação de vulnerabilidade comum à população quilombola. Posto isso, escolas públicas localizadas em áreas com a presença de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, tem fator de

³⁸ O Censo Escolar é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC, em parceria com os governos estaduais (Secretarias Estaduais de Educação) e prefeituras municipais.

ponderação de repasse dos recursos do Fundo Nacional da Educação Básica (Fundeb) e do Programa Nacional de Educação Escola (Pnae), diferenciados³⁹.

Ao realizarmos uma leitura mais minuciosa no que tange à abordagem do relatório em si, do que dos dados quantitativos propriamente ditos, é interessante percebermos que o documento inicia-se apresentando uma pertinente discussão acerca da tensão existente entre igualdade e diferenças, dialogando com a legislação existente, o que assegura o direito das populações tradicionais a políticas públicas diferenciadas fazendo menção às especificidades étnicas, territoriais e culturais dessas comunidades. Em seguida, apresenta dados de matrícula, condições físicas dessas escolas e de suas respectivas comunidades, formação do corpo docente, merenda escolar, números de evasão e repetência associadas a gênero e raça, entre outras informações. Não há, porém, qualquer informação sobre experiências vivenciadas pelos estados brasileiros no que tange às orientações das DCNEEQ. Ou seja, o documento sequer menciona possíveis propostas de reformulações curriculares nas escolas classificadas no Censo do INEP como Escolas Quilombolas, no sentido de reconhecerem a cultura, bem como as especificidades do território no qual se encontram inseridas, no âmbito de seus projetos políticos pedagógicos.

A ausência dessa informação nos remete a algumas questões importantes para pensarmos a política. Questões estas já pontuadas por Arruti (2011) ao discutir sobre políticas de terra e educação para quilombos. Primeiramente, o autor chama atenção para o trânsito entre duas formas de se pensar a educação escolar quilombola: aquela que busca ampliar e melhorar as condições da rede de educação nestas comunidades; e aquela que tende a falar em uma educação pensada a partir e para as especificidades socioculturais desta população. Uma educação diferenciada, a exemplo dos projetos consolidados no âmbito da Educação Escolar Indígena e da Educação do Campo (ARRUTI, 2011, p. 292). Em segundo lugar, o autor adverte-nos que estar classificada no Censo, como escola localizada em áreas identificadas como de comunidades remanescentes de quilombo, beneficiando-se da política de educação escolar quilombola existente,

³⁹ Em relação a cada Estado é calculado um valor por aluno/ano, com base na estimativa de receita do Fundeb no respectivo Estado, no número de alunos da educação básica (regular, especial, EJA, integral, indígena e quilombola) das redes públicas de ensino estaduais e municipais, de acordo com o Censo Escolar mais atualizado e nos fatores de ponderação estabelecidos na Lei 11.494/2007 para cada uma das etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica.

não implica necessariamente na existência de qualquer diferenciação em sua forma física, processos pedagógicos, gestão, composição e formação dos professores ou nos materiais didáticos utilizados. Arruti (2011) afirma ainda que:

A classificação é atribuída no momento do preenchimento de formulário pelo diretor/a da escola, o que nos coloca o problema desta classificação não se dar nem por autoatribuição da comunidade, nem pelo reconhecimento prévio e oficial desta comunidade e seu território pelo Estado brasileiro. Temos exemplos interessantes de como isso produz variações importantes no computo geral, seja pela simples negação de que a escola seja quilombola, mesmo quando se trata de comunidade de notoriedade nacional, como acontece na Ilha da Marambaia (RJ), seja, ao contrário, quando tal classificação da escola ocorre sem ela encontre correspondência em uma comunidade quilombola. (ARRUTI, 2011, p. 293).

Tais considerações nos interpelam a pensar até que ponto as políticas de reconhecimento das diferenças têm, de fato, contemplado as diferenças, ou se não representam mais uma tentativa assimilacionista da cultura das minorias étnicas à cultura hegemônica, dita universal e dominante. Leva-nos a questionar, no plano prático, que tipo de relações tem firmado com aquilo que orienta as suas diretrizes:

Uma proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas. Isso significa que o próprio projeto político- -pedagógico da instituição escolar ou das organizações educacionais deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolve a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças. (BRASIL, 2012, p. 26).

Os questionamentos aqui apresentados vão ao encontro do que diferentes pesquisas e trabalhos acadêmicos localizados em nosso levantamento bibliográfico apontam. Soares (2012), por exemplo, ao se debruçar sobre o contexto de implementação da política de educação escolar quilombola no estado do Paraná, afirma que embora se tenha avançado na elaboração de políticas educacionais específicas para se contemplar as especificidades desse grupo, o que ainda se presencia é um abismo entre a cultura quilombola e as práticas pedagógicas das escolas situadas em seus territórios. Para a autora, a educação escolar quilombola, enquanto uma modalidade de educação do ensino regular, no contexto paranaense, ainda se encontra silenciada e inócua. A escola em territórios quilombolas ainda está longe de ser diferente.

Oliveira (2012) ao analisar a política de educação quilombola, tomando como questão central a representação do negro no currículo pedagógico implantado numa escola localizada em área de remanescentes de quilombo do Vale do Ribeira-SP, constata que o currículo atual não atende as demandas rurais e quilombolas. Os conteúdos, imagens e representações utilizadas estão distantes de uma perspectiva crítica, histórica e atual. Para o autor, é notável a omissão institucional sobre o tema.

Ferreira e Castilho (2014) ao trazerem resultados de uma revisão sistemática realizada com o objetivo de conhecer os estudos desenvolvidos sobre a temática educação quilombola, afirmam que apesar dos avanços no que concerne à promoção de políticas educacionais para este grupo, a escola está muito aquém das necessidades das comunidades quilombolas em suas especificidades. Neste sentido, continua com suas características predominantemente excludentes, onde seus currículos se baseiam no modo de vida urbano, de classe média e “branca”.

Carril (2017), por sua vez, adverte que a formulação de uma proposta pedagógica para a educação quilombola certamente carece de pesquisas que envolvam aqueles saberes comunitários e um intercâmbio de conhecimentos entre diversas áreas. Entretanto, essa possibilidade, no atual momento, encontra limites nos diversos fatores dados pela própria cultura institucional e na organização das práticas pedagógicas nos cursos de formação de professores.

Todos esses aspectos ressaltados invocam a importância de compreendermos qual é o papel social, mencionado logo no início deste capítulo, a respeito das escolas situadas nos diferentes contextos socioculturais. Nas palavras de Arruti (2011, p. 165):

É contra tal lógica (de educação escolar) que se defende a proposição de uma política diferenciada, cujo objetivo não deve ser mais levar a mesma escola para todos os lugares e populações, mas criar uma escola que reconheça e dialogue com essa diversidade.

A afirmação de Arruti (2011) expressa o que afirmam Ferreira e Castilho (2014), embora haja importantes legislações que contemplem os direitos das comunidades quilombolas no campo da educação, a realidade concreta no “chão” das escolas situadas em seus territórios ainda requer efetividade para que se possa realmente discutir a existência de “um ensino democrático, inclusivo, antirracista

e emancipatório, considerando as especificidades dentro de um país tão multicultural” (idem p. 22).

Ainda na esteira dessas reflexões, considerando todos os aspectos trazidos até aqui, não podemos perder de vistas algumas ponderações sob o risco de não sustentarmos um discurso ingênuo e superficial acerca da formulação e atuação dessas políticas. A primeira é a afirmação feita por Maroun (2013) quanto à relação das diretrizes e das demais ações com as realidades locais serem complexas e pouco lineares, embora consideremos também o quão recente são estas políticas. Como afirma a autora os textos das políticas já são, por si mesmo, resultado de disputas que, muitas vezes, expressam posições concretas e experiências locais (MAINARDES, 2006 apud MAROUN, 2013). Nesse caso, “depois de definidos os textos das políticas, a aplicação destas estará submetida a reinterpretações e novas disputas, que poderão vir a refletir outros embates locais” (MAROUN, 2013, p. 82). A segunda é que as políticas de reconhecimento das diferenças emergem de um processo desencadeado por questões que tendem a desafiar o chão da escola. Nesse sentido, encontram enfrentamentos e resistências não apenas burocráticas, bem como ideológicas. São caracterizadas por pressões e conflitos, se modificam, são reinterpretadas, têm contradições, logo podem gerar resultados diferentes do esperado (MAINARDES, 2006). Ainda de acordo com o pensamento de Mainardes (2006), entendemos que as políticas públicas voltadas para as comunidades quilombolas são marcadas pela presença do ordenamento do estado, o que leva as comunidades a terem que se adequar e a apreender as categorias que estão em jogo. Entretanto, é interessante pensarmos, sobretudo, dentro do nosso contexto de análise, que as políticas não são apenas o que está previsto na lei, as políticas são também todas essas dinâmicas, jogo de forças, interpretações feitas pelo local, pelo modo como as populações tradicionais lidam com elas.

Posto todas essas questões e sua importância no contexto de análise da possibilidade e efetividade dessas políticas no “chão” da escola que prossigo aterrissando do processo macro, para uma experiência localizada, da micropolítica no espaço de uma escola inserida em território quilombola. Para tanto, faz-se necessário apresentarmos os caminhos metodológicos para essa excursão empírica.

4 Caminhos metodológicos: as trilhas da investigação

No presente capítulo apresento o caminho metodológico escolhido para a realização da pesquisa, bem como as trilhas investigativas aqui percorridas.

No campo das pesquisas em educação a definição por um método de investigação mostra-se como uma das tarefas mais importantes. Essa escolha deve estar diretamente relacionada à natureza e aos objetivos da pesquisa, assim como também às condições estruturais que dispõe o pesquisador para responder às suas questões de investigação e apreender o seu objeto de estudo. Em suma, deve haver uma tessitura coerente em todo o delineamento do planejamento e execução de estudo.

Mas, falar de caminhos metodológicos implica também (re)pensar as trilhas que se entrecruzam e, por vezes, até se fecham para que outras se abram no percorrer da investigação. Durante esse processo, a emergência de novas tarefas, mudança de eixo no desenho da tese, novas perguntas.... No trajeto realizado, a certeza de que, por mais que me sobreviessem angústias e inseguranças acometidas pela incerteza da direção a tomar, eu não estava sozinha. Trazia comigo a acolhida e a solidariedade dos meus principais interlocutores, sujeitos dessa pesquisa, que me traziam/trazem conforto e confiança necessária para prosseguir, bem como suas vozes, narrativas, protagonismos e marcas de lutas que empregam todo um sentido as minhas análises e, por conseguinte, a minha própria escrita.

Atrelado a todo esse misto de sentimentos, uma súbita desesperança afluída por um cenário político-social desanimador. Tantos retrocessos e perdas de direitos já consolidados e outros que vinham se consolidando, parecem culminar numa certa paralisia momentânea, corroborando para aquilo que chamo de crise do/a pesquisador/a no percurso da pesquisa. Uma espécie de refluxo, não da experiência observada, mas do meu ponto de vista, do que eu pressupus que fosse encontrar, mas não encontrei. Refiro-me aqui a própria forma como a questão quilombola vem sendo tratada no âmbito das políticas públicas no cenário político atual. A falta de atenção dada às demandas das populações quilombolas pode ser percebida no âmbito da experiência aqui analisada, o que corroborou também para um descompasso da consolidação da política de educação escolar

quilombola dentro do município de Angra dos Reis. Quando digo isso, não me refiro apenas às experiências no campo da educação, mas da luta quilombola como um todo.

Nessa encruzilhada de questões que se sobressaem e me povoam o pensamento me dou conta de que quando alguma coisa parece inviabilizar a pesquisa é preciso nos perguntar sobre qual falso pressuposto esta estava, possivelmente, baseada e entender que essa constatação não desconstitui a minha tese. Trata-se de um movimento de idas e vindas necessárias onde é preciso termos em mente que o campo não nos dá uma inverdade, somos nós que temos que entendê-lo do jeito que ele se coloca. Outro processo bastante complexo.

Estar diante de uma nova situação, como aconteceu com o meu campo empírico, levou-me a compreender o equívoco que é pensar o problema investigativo enquanto um processo em curso que vai se realizar, para defini-lo como um fenômeno que está acontecendo. E que acontece com diferentes momentos, e que está dentro de um contexto mais amplo. Reconhecer esse movimento de idas e vindas e suas implicações nas minhas escolhas metodológicas é extremamente importante. Dentro do fazer etnográfico, por exemplo, minha opção de abordagem nessa pesquisa de doutorado, esse movimento de idas e vindas não significa necessariamente um obstáculo, mas sim, um elemento que se acrescenta ao problema mais amplo.

Posto isso, para que essa pesquisa tomasse corpo, foi necessário abandonar alguns objetivos previamente delimitados no início dessa investigação e apresentados em um momento inicial. Para uma melhor compreensão do meu leitor acerca dessas questões, considero ser de extrema importância apresentar alguns antecedentes dessa pesquisa, antes de apresentarmos a experiência empírica da inserção em campo, a metodologia aplicada na prática da coleta de dados, bem como no tratamento destes.

4.1

Alguns antecedentes de pesquisa

Precisamos iniciar essa explanação lembrando o cenário político nacional existente quando se iniciaram os primeiros debates sobre a proposição de uma

escola quilombola na comunidade de Santa Rita do Bracuí. Ano de 2010, vivíamos a transição entre o segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva e da presidenta Dilma Roussef, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT). Apesar dos desafios no que tange à promoção das políticas públicas de caráter contra-hegemônico propostas desde o segundo mandato do Governo Lula, vivíamos no período daquela gestão, um cenário político favorável que vinha se preocupando em consolidar políticas diferenciadas para os quilombos. Podemos citar como exemplo a promoção do Plano Nacional de Cultura⁴⁰ - PNC (Lei 12.343/2010) que estabelecia em seu plano de metas o fomento de 15 mil Pontos de Cultura até o ano de 2020. Apesar de não serem destinadas apenas às comunidades quilombolas, reconhecemos a importância que essa política pública teve nos territórios tradicionais dessas comunidades ao contribuir para o movimento de “insurgência” dos quilombos em relação a um projeto “Outro” de educação e de escola, atrelado a múltiplas e diferenciadas possibilidades de práticas educativas (CARVALHO, 2016).

Durante as observações que realizei em minha pesquisa de mestrado realizada no quilombo Campinho da Independência, pude constatar que a chegada do Ponto de Cultura Manoel Martins, desenvolveu um novo parâmetro de organização no território, sobretudo, significou um marco fundamental que veio legitimar o debate sobre uma educação diferenciada na comunidade.

Nesse mesmo período, outras importantes políticas públicas começavam a ganhar corpo e a se sustentar dentro de um cenário de visibilidade e conquistas dos movimentos sociais em geral, com especial atenção ao movimento social quilombola/campesinato/indígena, dentre elas:

- I. **O Decreto nº 6040**, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.
- II. **A Resolução CNE/CEB nº 2**, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

⁴⁰ É a entidade cultural ou coletivo cultural certificado pelo Ministério da Cultura. Os Pontos de Cultura são uma base social capilarizada e com poder de penetração nas comunidades e territórios, em especial nos segmentos sociais mais vulneráveis. Trata-se de uma política cultural que, ao ganhar escala e articulação com programas sociais do governo e de outros ministérios, pode partir da Cultura para fazer a disputa simbólica e econômica na base da sociedade.

- III. A **resolução nº 4/2010** que institucionaliza a Educação Escolar Quilombola como modalidade de educação no Brasil.
- IV. A **Resolução nº 7 de 2010 do CNE** (Conselho Nacional de Educação), que avançou na garantia de uma “educação diferenciada” ao mencionar a necessidade de respeito por parte das escolas que atendem às populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, para com suas peculiaridades e modos de vida.
- V. O **Decreto nº 7352** de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera.
- VI. A **Convenção 169/2004** da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

No contexto local, foi também no ano de 2010 que, quatro jovens lideranças quilombolas do Bracuí ingressaram no curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ⁴¹. O curso se constituiu a partir da demanda de diferentes movimentos sociais, propiciado com recursos de outra importante política educacional, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)⁴². A partir de então, inaugurou-se um novo ciclo no histórico de luta da comunidade por uma educação calcada na pedagogia do seu território, uma educação quilombola. Voltaremos a abordar a temática das políticas públicas para quilombos, bem como este novo ciclo vivenciado pela comunidade, a partir do ingresso de suas lideranças na universidade, com mais profundidade nos capítulos à frente. No momento, consideramos esse adendo extremamente importante para contextualizarmos a conjuntura que fomentou os primeiros debates sobre uma educação escolar quilombola na comunidade pesquisada, tendo como respaldo o conjunto de legislações existentes acerca deste direito.

Tendo em vista todo esse cenário aparentemente favorável, jamais imaginávamos, ao menos naquele momento, que viveríamos um golpe tão bem articulado que colocaria em voga o retrocesso de tantas conquistas já alcançadas,

⁴¹ Convênio PRONERA/UFRRJ. Curso especial voltado para assentados de áreas de Reforma Agrária e Povos Tradicionais – estados RJ, SP e ES.

⁴² O Pronera tem como objetivo ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

apesar do enfraquecimento da questão quilombola, desde o final do segundo mandato do governo Dilma Rousseff por meio da diminuição das verbas e da ênfase que era dada à questão, no governo anterior. Dessa forma, muito otimistamente, pressupomos que as primeiras ações vivenciadas pela comunidade Santa Rita do Bracuí na retomada do diálogo com a escola local e com a Secretaria de Educação do município de Angra dos Reis, bem como seus desdobramentos, resultariam no processo de implementação da política de educação escolar quilombola, que seguiria avançando na medida do possível e estabelecendo-se, institucionalmente, dentro do cenário municipal. O que não aconteceu. Não da forma como pressupomos, mas da forma como foi e está sendo possível acontecer.

Dado o cenário que encontrei no campo e suas (re)configurações ao longo do trabalho empírico (discorreremos sobre estes nos capítulos posteriores), foi preciso que eu abandonasse algumas perguntas norteadoras na pesquisa e reformulasse as minhas questões segundo as pistas que o próprio campo me apresentava. O que implicava também repensar alguns dos meus procedimentos metodológicos, dentre eles: as observações do cotidiano escolar e as entrevistas com o corpo docente da escola.

Na conjuntura atual, a percepção de que padecemos da falta de rumo, da desordem social e da consolidação do desmonte das políticas públicas tem sido uma tônica da situação no Brasil. O conjunto de fatos e acontecimentos que temos vivenciado cotidianamente afeta a confiança na democracia e, por conseguinte, a dimensão das conquistas sociais, a exemplo dos enfrentamentos que as comunidades quilombolas voltam a sofrer mesmo após a conquista de alguns direitos em diferentes instâncias. Um dos exemplos mais significativos nesse contexto foi a Ação Direta de Inconstitucionalidade 3.239/2004 (ADI), ajuizada pelo Partido Democratas (DEM) contra o Decreto 4.888/2003 assinado pelo então presidente Lula da Silva, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes de quilombos. Sob a alegação de inconstitucionalidades, chama atenção, sobretudo, a contestação do critério de autoatribuição fixado no decreto. Embora a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) no dia 08 de fevereiro de 2018, julgando por maioria constitucional o decreto signifique um alento novo, do ponto de vista prático

significa pouco. Haja visto a problemática do desaparecimento das verbas e da falta de prioridade no que tange às políticas públicas para quilombos, o que reverbera diretamente na descontinuidade e extinção dessas políticas. No plano prático, essa é uma informação que remete à perda da importância dessas questões no plano do atual Governo Federal repassada para outros governos, tanto estaduais quanto municipais, corroborando assim para novos enfrentamentos vivenciados pelas comunidades quilombolas, dentro e fora dos seus territórios.

Na esteira dessa problemática, considerando que o tema das políticas públicas para quilombos, tal como a política de educação escolar quilombola, ainda não estava consolidado em governos anteriores, mas em consolidação, essa informação acaba tendo repercussões para baixo, desarticulando processos, fragmentando e favorecendo a descontinuidade das experiências já existentes.

Posto isso, a definição do meu objeto não poderia deixar de levar em conta esse contexto mais amplo, ou seja, um processo em curso não é autônomo. Ele depende de processos mais amplos para funcionar. Tal realidade traz para dentro da minha pesquisa, novos questionamentos que demandam deslocamentos de olhares, tarefas e de caminhos metodológicos.

4.2 Sobre o percurso etnográfico do campo

A presente pesquisa se caracteriza como de abordagem qualitativa. Trata-se de um estudo etnográfico numa vertente interpretativista e culturalista da etnografia de Geertz (1989), ou seja, de descrição densa. Parte da premissa que a realidade é uma construção social de modo que os fenômenos são compreendidos dentro de uma perspectiva histórica e holística onde tudo está inter-relacionado.

É nesse sentido que a antropologia e o seu método de observação participante vem trazendo novas perspectivas de estudos, à medida que embasa a descrição dos sujeitos e dos fenômenos sociais e culturais a eles relacionados. Por meio da etnografia, há uma reconstrução e uma análise do que é observado, isso é, há uma transformação das categorias nativas do objeto de estudo em questão, em categorias de análises que fazem sentido ao pesquisador e a seus pares (GEERTZ, 1989).

Ainda de acordo com Geertz (1989) é através da prática da etnografia que os pesquisadores estabelecem relações, selecionam informantes, transcrevem textos, levantam genealogias, mapeiam campos, mantêm um diário, entre outros, sem, contudo, fazerem uma descrição de regras. Pelo contrário, o sentido da etnografia pelo olhar de Geertz é alcançar o conjunto de símbolos que determinam as ações por meio de uma descrição densa. Logo, reduzir o fazer etnográfico a uma técnica é um erro. Este diz respeito à descrição, observação e trabalho de imersão em campo. Sendo assim, devemos tratá-lo como opção teórico-metodológica que supre perguntas e/ou problemas provenientes da teoria antropológica que, nessa pesquisa, articula-se com o campo das pesquisas em educação.

No que se refere a este último, entendemos, tal como Dauster (1997, p. 41), a importância dessa articulação para “a aprendizagem de uma outra linguagem, de um outro código que possibilita outras dúvidas sobre os fenômenos tidos como educativos dentro e fora da escola”. Uma questão cara para o problema investigativo sobre o qual estamos nos debruçando.

Diante dos desafios postos na construção de aproximações entre o campo e sua dinâmica e as exigências de um rigor metodológico, o presente estudo valeu-se de diferentes fontes, instrumentos e técnicas de coleta de informações. No que tange aos procedimentos técnicos, estes se desenvolveram através de três etapas conjugadas: uma etapa que compreendeu o levantamento bibliográfico e documental; o ingresso propriamente no campo através da observação participante; e a realização de entrevistas semiestruturadas. Discorreremos sobre essas etapas de forma a explicitar o modo como a pesquisa foi organizada.

❖ Levantamento bibliográfico

Nosso ponto de partida no levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa foi a revisão bibliográfica realizada por Arruti & Cardoso (2011) sobre a incidência da temática quilombola na produção acadêmica registrada no Banco de Teses e dissertações da Capes, no período compreendido entre 1990 a 2011. Justificamos o olhar atento para este período, por entender que dentro dele é possível observar os primeiros apontamentos para o avanço da discussão sobre a educação escolar quilombola. Tal constatação se deve ao fato de, neste período, terem sido incluídas as especificidades sociais e históricas das comunidades

quilombolas entre os temas relativos à diversidade cultural, adotados nos conteúdos curriculares em geral, e ao se formular uma política educacional diferenciada para essas comunidades, a exemplo do que já acontecia no plano da educação escolar indígena.

A partir desta primeira imersão iniciamos a seleção de artigos científicos, relatórios de pesquisas e estudos, teses, dissertações no campo da educação que compreendiam o período de 2012 a 2016⁴³, bem como Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de estudantes quilombolas, com especial atenção aos trabalhos das jovens lideranças da comunidade de Santa Rita do Bracuí, produzidos no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ. Acerca desta última produção localizamos apenas 1 artigo publicado por ABBONIZIO, DE SOUZA & RAMOS (2016) na Revista E-Curriculum da PUC-SP e os trabalhos de TCC de RAMOS (2013) e ALMEIDA (2013) que nos foram cedidos pelos próprios autores⁴⁴.

No que tange à incidência de trabalhos levantados é possível perceber um aumento significativo da produção acadêmica relativa ao tema da educação escolar quilombola entre os anos de 2012 a 2016 se comparado à produção levantada anteriormente por Arruti & Cardoso (2011) no período de 1990 a 2011. Os autores localizaram um total de 12 de teses de doutorado e 58 dissertações de mestrado referentes ao tema da educação em comunidades remanescentes de quilombo, enquanto o período que compreende os anos posteriores, ou seja, de 2012 a 2016 identificamos um total de 32 teses de doutorado e 96 dissertações de mestrado. Um aumento de produção que pode ser observado, sobretudo, a partir de 2012, ano de promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), onde começam a surgir às primeiras experiências de educação escolar quilombola em diferentes estados brasileiros, com destaque aos estados do Paraná, Minas Gerais e Bahia.

Deste montante levantado selecionamos alguns trabalhos de dissertações e teses privilegiando as investigações que aterrissavam mais especificamente nas experiências de construção e implementação da política de EEQ, nos cenários municipais e estaduais (CRUZ, 2012; NORONHA, 2013; MAROUN, 2013; CARVALHO, 2014; MARCONDES, 2017; SOARES, 2012, 2008). Dentre os

⁴³ Informamos que as publicações referentes aos anos 2017 e 2018 ainda não se encontravam disponíveis no banco da Capes no momento do levantamento bibliográfico.

⁴⁴ Não localizamos no banco de TCC da UFRRJ as produções referentes aos formandos da LEC no ano de 2013.

autores selecionados, destacamos o trabalho de SOARES (2012, 2008) mulher quilombola, professora universitária e pesquisadora da temática.

Outro referencial teórico que se destaca é ARRUTI (2009, 2010, 2011, 2017). O autor vem transitando entre análises sobre como o tema da educação tem sido trabalhado no conjunto das políticas públicas federais direcionadas às comunidades quilombolas, diagnósticos e problematizações acerca das políticas relativas à definição e infraestrutura das escolas quilombolas.

De uma forma geral, cabe aqui ressaltarmos o quanto os trabalhos selecionados ainda denotam um cunho muito mais expressivo de denúncia do que de anúncio no que tange às experiências de implementação da política de educação escolar quilombola vivenciadas em alguns estados e municípios, em território nacional.

❖ **Análise documental**

Na interface com todo esse material bibliográfico selecionado, sistematizamos informações e registros em fontes diversas, documentos produzidos por instâncias governamentais e não governamentais, como: projetos técnicos; relatório antropológico; legislações, decretos, normas, comunicações, atas de encontros e reuniões; relatórios produzidos pela comunidade; produção local (comunitária); cartografias sociais da comunidade pesquisada; Projeto Político Pedagógico da escola investigada; e-mails, materiais e notas produzidas e publicadas em sites especializados e geridos por instituições ligadas aos movimentos sociais⁴⁵ (*Observatório Quilombola/Koinonia; Preservar é resistir: em defesa dos territórios tradicionais*) em páginas geridas pelos próprios movimentos sociais e comunidades quilombolas: (*blog do Fórum de comunidades tradicionais: quilombolas, indígenas e caiçaras de Angra, Paraty e Ubatuba*), bem como na página gerida pela escola pesquisada (*blog da Escola Áurea Pires da Gama*). Ressaltamos a importância dessas fontes para a pesquisa, uma vez que, ao serem alimentadas com bastante frequência foi possível termos acesso a um acervo significativo de notas, relatórios de encontros e reuniões, fotos, vídeos, ações desenvolvidas, documentos produzidos, entre outros. Como afirma Ludke &

⁴⁵ Ongs, entidades representativas como a Fiocruz que financia o Observatório de Povos Tradicionais,

(1986), nas pesquisas em educação, a análise documental pode se constituir como ferramenta útil na abordagem de dados, “seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 38).

Outra importante consideração acerca desse procedimento metodológico é o que nos advertem SILVA; DAMACENO; MARTINS, SOBRAL E FARIAS (2009, p. 3). Para as autoras, enquanto “produto de uma sociedade”, precisamos ter em mente que os documentos não devem ser vistos como “produções isentas, ingênuas”. Estes “traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço” (p. 3). Sendo assim, entendemos que uma abordagem qualitativa do referido procedimento metodológico, enfatizando a importância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais, pode atribuir um significado relevante em relação a um problema de investigação.

❖ **Etnografia virtual ou *etnografía em línea***

Reconhecemos ser cada vez mais crescente o uso das tecnologias como uma importante aliada na elaboração de dados durante processos investigativos. Ainda que a nossa pretensão nesse trabalho não seja fazer uma análise minuciosa dos espaços virtuais utilizados, entendemos que estes podem nos fornecer uma diversificação e complexificação de discussões bastante pertinentes no empreendimento metodológico. Trata-se de aproximações metodológicas entre o método etnográfico *offline* e a etnografia em contextos eletrônicos ou em linha como afirma Ardèvol, Bertrán, Callén & Pérez (2003).

Desde diferentes perspectivas teóricas, vários estudos têm utilizado o método etnográfico virtual como estratégia de investigação para estudar temas como identidade e sociabilidade. A etnografia virtual (Ardèvol et alli, 2003 apud Hine, 2000) permite corroborar para o estudo das relações virtuais, de modo que a internet não é entendida apenas como um meio de comunicação, mas também um artefato cotidiano na vida das pessoas, um lugar de encontro que permite a formação de comunidades, grupos mais ou menos estáveis e a emergência de uma nova forma de sociabilidade (ARDEVOL et alli, 2003).

Considerando essa característica exclusiva dos ciberespaços no contexto de sociedades cada vez mais virtuais, onde as relações não estão restritas e limitadas em uma comunidade presencial, reconhecemos a sua relevância ao constatar que os atores sociais que compõem o cenário investigado se utilizam cada vez mais desses espaços como canais, não apenas de sociabilidade, mas também de organização e planejamento (calendários, pautas de encontros, debates, denúncias, encaminhamentos de ações, propostas e estratégias de luta).

A comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí, nosso campo empírico, possui um grupo restrito no aplicativo WhatsApp da *Associação de Moradores (ARQUISABRA)*, que tem por objetivo fazer os encaminhamentos mais específicos de interesse e responsabilidade da Associação. Um grupo do *Quilombo Santa Rita do Bracuí (QL)* que é mais geral, de comunicação entre os moradores da comunidade (lembrando que a comunidade é formada por relações de parentescos, dessa forma, além das comunicações mais formais, são trocados também assuntos do cotidiano, brincadeiras entre si, mensagens viralizadas pela internet); um grupo chamado *Educação Quilombola* composto apenas por lideranças comunitárias, alunos e egressos da LEC e alguns pesquisadores parceiros, que desenvolvem ou desenvolveram algum trabalho na comunidade.

Além destes grupos formados e administrados pelas próprias lideranças e pelos demais quilombolas de Santa Rita do Bracuí, a comunidade, por intermédio da sua associação, faz parte também de grupos externos, formado por diferentes coletivos e atores sociais, dentre eles: O grupo *FOFEC* (Fórum Fluminense de Educação do Campo) composto por educadores/as, universidades, representantes de diferentes órgãos e lideranças comunitárias, pastorais, sindicatos... Atores que militam pela educação do campo e pelas questões do movimento camponês de uma forma geral; o grupo *coletivo educação diferenciada*, formado por lideranças quilombolas, caiçaras, indígenas, movimentos sociais do campo, pesquisadores parceiros, professores universitários, educadores/as populares, comunidade escolar, representantes de secretarias de educação, abrangendo toda a região Angra, Paraty e Ubatuba; o grupo *educação diferenciada restrito* que seleciona a participação dos atores no grupo. Trata-se de um espaço virtual do coletivo de povos tradicionais de acesso exclusivo aos componentes do Fórum de Populações Tradicionais e pesquisadores parceiros das comunidades. Neste grupo não há representantes de órgãos públicos como secretarias, escola ou qualquer outro

agente do estado. Nele questões e problemáticas são discutidas e encaminhadas de forma restrita como bem sugere o nome do próprio grupo.

Destaca-se neste contexto, outro importante grupo que foi fundamental para a apreensão de dados na presente pesquisa, uma vez que se configurou como um espaço de debate sobre a proposição de uma escola quilombola na comunidade, bem como para os encaminhamentos deste processo. Trata-se do grupo *GT PPP (EMAPG)*- Grupo de trabalho do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Áurea Pires da Gama, constituído pela comunidade escolar, lideranças do quilombo Santa Rita do Bracuí, representantes da Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, 2 professoras universitárias das instituições UFRRJ e UFF (Angra dos Reis) que coordenavam os processos de formação na escola (falaremos sobre os processos mais a frente).

Dos grupos aqui elencados, participo (em alguns de forma mais ativa, em outros menos) de 5 deles: *Educação Quilombola*; *FOFEC*; *Coletivo educação diferenciada*; *Educação diferenciada restrito* e *GT PPP (EMAPG)*. Além dos destaques já informados acerca de cada um destes, considero relevante informar que o grupo *Educação Quilombola* foi pensado, bem recentemente, por uma das lideranças do quilombo Santa Rita do Bracuí, estudante da atual turma da Licenciatura em Educação do Campo e responsável, no momento, pela pauta da educação escolar quilombola na comunidade. A ideia da formação do grupo era/é, a partir da necessidade de se retomar a conversa sobre a escola quilombola e, com a escola, montar uma equipe de mediadores/as parceiros/as para então, definir uma agenda para uma primeira conversa, visando (re)estabelecer ações, estratégias e definição de algumas pautas para a retomada deste diálogo. Por incompatibilidade nas agendas dentre outros fatores de ordem pessoal dos componentes, o encontro ainda não aconteceu. Ainda assim, as comunicações continuam sendo feitas.

Para além dos grupos no whatsapp, os espaços virtuais de elaboração e compartilhamento coletivo de documentos como a ferramenta Google drive; os recursos de comunicação e partilhas da plataforma Gmail; Messenger, Facebook foram também de extrema relevância para a apreensão de dados e informações que serão trazidas ao longo das nossas análises.

❖ Observação participante

No que tange à observação participante, entendemos que esta privilegia a apreensão daquilo que Santos (2014) chama de “elementos que não podem ser alcançados por meio da fala ou da escrita”. Elementos estes que são próprios da dinâmica das relações entre os diferentes atores sociais que compõem o cenário investigado. Como afirma Melucci (2005), não se trata somente de obter disponibilidade do ator social, mas de apoderar-se de chaves interpretativas que são estranhas ao mundo do pesquisador.

Dubet (1996) afirma que a principal característica da observação participante é a inserção do pesquisador no sistema de relações sociais, políticas e culturais da organização ou comunidade que se investiga. Dessa forma, considera a dimensão subjetiva do pesquisador uma condição *sine qua non* para a constituição de significados e, conseqüentemente, para a obtenção de dados que expressem, com mais espontaneidade e naturalidade, as intenções e opiniões de seus informantes.

As primeiras reflexões sobre o tema da educação escolar quilombola no quilombo Santa Rita do Bracuí já estavam no meu horizonte de preocupações desde o ano de 2011, ano em que cheguei à comunidade para desenvolver um trabalho de campo como bolsista de Iniciação Científica. O problema investigativo, entretanto, foi se definindo a partir do ano de 2013 quando a comunidade despontava para um novo momento no histórico de relação com a escola local. Iniciavam-se ali as primeiras proposições para a discussão da educação escolar referenciada pelas DCN's para a Educação Escolar Quilombola.

Tendo em vista esse percurso no campo, considerando esses dois momentos de imersão, não no sentido de um afastamento do campo entre um momento e outro, mas sim do deslocamento do olhar sobre ele quanto ao problema investigativo, esta pesquisa baseou-se em uma observação participante que contou com um trabalho de campo ocorrido entre março de 2011 e julho de 2018. Dentro desse período informado, a partir da definição do problema no âmbito dessa pesquisa de doutorado, baseou-se em uma observação realizada entre novembro de 2013 e junho de 2018.

O lócus empírico dessa pesquisa se dá em dois contextos diferentes, porém correlacionados também histórica e socialmente, são estes: a comunidade Santa

Rita do Bracuí e suas organizações sociais e a Escola Municipal Áurea Pires da Gama situada dentro do território quilombola. Simbolicamente falando, uma espécie de território dentro de outro território. Cabe aqui ressaltar que no período em que comecei minhas reflexões sobre a educação escolar no quilombo Santa Rita do Bracuí a escola ainda estava sob a responsabilidade de uma outra direção escolar. Da mesma forma, no que se refere ao governo municipal.

Mas antes de detalharmos a experiência do trabalho de campo, cabe aqui retornarmos a alguns aspectos abordados logo no início desse capítulo metodológico onde trago alguns precedentes da pesquisa que justificam a mudança no percurso realizado.

No movimento necessário de idas e vindas do fazer etnográfico provocado, sobretudo, pelas dinâmicas próprias do campo, o que implicava diretamente na minha proposta metodológica, um dos espaços em que tive que repensar meu “roteiro” de observações foi a escola. No intuito de perceber as implicações da implementação da política de educação escolar quilombola no cotidiano da escola (currículo, PPP, relações, etc.) propus, em um primeiro momento, realizar observações mais contínuas do ambiente escolar: salas de aula, sala de professores, encontros eventuais, reuniões de planejamento, recreio, entre outros que por ventura pudessem se destacar como relevantes. Ocorre que as intercorrências provocadas pela transição de governos no município de Angra dos Reis, somada a uma sequência de acontecimentos sofridos pela escola e na escola, corroboraram para a descontinuidade do “Projeto Redescobrimo o Quilombo Santa Rita do Bracuí” e das formações que vinham acontecendo como desdobramento da proposta política/metodológica empreendida neste. Além dos longos períodos de greve dos/as professores/as, desde o ano de 2015, mesmo ano em que a escola se autodeclarou quilombola, foram registradas cerca de 10 invasões sistemáticas à escola. Invasões com ataques de vandalismo com e sem furtos, depredação do prédio escolar, tentativas de incêndio; assaltos a professores na saída do turno da noite; um sequestro relâmpago de uma professora também no turno da noite e roubos de carros dos professores. Em razão desse cenário de violência e insegurança, professores/as da escola tiveram de pedir afastamento de seu exercício por problemas de saúde ocasionados frente ao medo e ao desgaste emocional que vinham sofrendo cotidianamente com as invasões. Durante algumas dessas invasões, as salas dos/as professores/as, secretaria, refeitório e

biblioteca sofreram muitos atos de vandalismo (armários destruídos, equipamentos, merenda escolar, livros, material de uso dos alunos, entre outros). Um cenário muito delicado.

A última dessas invasões sofridas aconteceu no dia 06 de junho de 2018, um dia antes da audiência pública na sede da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) de Angra dos Reis sobre a reparação da escravidão do Quilombo de Santa Rita do Bracuí e formação da Comissão da Verdade da escravidão negra de Angra dos Reis. A escola foi invadida, depredada, quebraram materiais escolares e ameaçaram professores e funcionários com frases pichadas pelas paredes e quadros. Além de ameaças aos professores e funcionários, a diretora da escola, que é uma mulher negra, sofreu xingamentos racistas e ameaças de morte. Por conta do ocorrido, a mesma ficou afastada durante um certo tempo da escola, vindo a pedir exoneração do cargo meses depois.

Diante da configuração do campo, minha estratégia então foi trabalhar com todos os registros que fiz durante as observações realizadas no período de 2 anos enquanto acompanhava, no espaço escolar, as formações realizadas no âmbito do “Projeto Redescobrimo o Quilombo Santa Rita do Bracuí”. Esses registros foram feitos em reuniões, atividades que aconteceram envolvendo escola e comunidade, seminários, fóruns, plenárias, entre outros momentos. Período este que contempla desde os primeiros debates sobre a proposição de uma escola quilombola, até a autodeclaração da escola Áurea Pires da Gama como quilombola, no último censo escolar de 2015. Após esse período retorno à escola de forma mais esporádica, por ocasião de alguns encontros e reuniões envolvendo lideranças quilombolas, universidades parceiras, representantes da SME e equipe técnico-pedagógica da escola. Nessa ocasião, escola e comunidade juntamente com os parceiros envolvidos já encaminhavam as primeiras discussões acerca do Projeto Político Pedagógico da escola quilombola, baseado na construção coletiva de uma cartilha referenciada na história e na cultura local. Havia, portanto, um indicativo de continuidade das formações presenciais que aconteceriam como desdobramento do projeto, com 100 horas de carga horária, durante o ano de 2016. Com a descontinuidade do projeto, as formações também não ocorreram. Retornaremos a todas essas questões aqui mencionadas em capítulos posteriores.

As observações realizadas na escola, no que concernem às formações com professores, direção, equipe pedagógica, lideranças quilombolas (Arquisabra) e

comunidade no âmbito do Projeto, ocorreram entre novembro de 2013 e dezembro de 2015. Período de início e término das formações. No ano de 2014 observei 7 encontros contabilizando um total de 56 horas. Em 2015 participei dos 4 encontros de formação que foram realizados, contabilizando um total de 24 horas de observação. Ao todo foram 80 horas acompanhando as formações presenciais, dentro do período informado. Essa observação foi complementada com momentos de espera e conversas na sala dos professores, da direção, no refeitório (já que almoçávamos na escola), com as idas ao pátio da escola, à quadra, à horta da escola produzida por uma professora em parceria com uma das lideranças quilombolas, habilitado em Agroecologia dentro da Licenciatura em Educação do Campo.

Além das formações presenciais, essa pesquisa contou com momentos de observação em outras diferentes atividades que também faziam parte deste mesmo cronograma no âmbito da parceria escola-comunidade: reuniões de planejamento e encaminhamento das formações; visitas guiadas ao quilombo; idas a algumas secretarias e órgãos municipais; visitas ao Sistema Agro Florestal Pedagógico com roteiro montado pela comunidade; encontros da Educação de Jovens e Adultos (EJA); rodas de jongo; aulas-campo de professores da Escola Áurea Pires da Gama; plenária para votação da escola quilombola; Seminário Mulheres em Movimento: o sindicato e a questão racial no combate ao racismo (embora não fosse uma atividade da escola, mas sim do SEPE do município de Angra dos Reis, contou com a colaboração da SME também do município em parceria com a comunidade); encontros comemorativos reunindo escola e comunidade realizadas na residência de dona Marilda e, por fim, a reunião do Pré-Fórum Fluminense de Educação do Campo que se deu no dia 21 de julho de 2018 na Escola Áurea Pires da Gama reunindo lideranças do Bracuí, lideranças do Campinho, responsáveis pela coordenação do FOFEC na região, representantes da escola e da SME de Angra dos Reis. Acho importante ressaltar que, embora o FOFEC não tivesse nenhuma relação com a escola em si, a escola se dispôs a sediar o encontro e se fez presente na discussão através da participação de duas pessoas da equipe técnica-pedagógica: a coordenadora e a diretora substituta. A presença de ambas foi de extrema importância no encontro, uma vez que puderam trazer as demandas da escola para o centro da discussão, incorporando-a como uma demanda pertinente também ao FOFEC. Percebia-se na fala angustiada da orientadora

pedagógica a necessidade de a escola ser apoiada pelo Fórum em suas pautas políticas, uma vez que reconhece ser preciso extrapolar os muros da escola na luta pelo seu reconhecimento enquanto quilombola. Nas palavras da orientadora pedagógica: “Essa luta é histórica, basta a gente ver a história oficial de Angra dos Reis que invisibiliza a história dos quilombos” (Julho de 2018).

No que tange ao período de observação na comunidade, esta ocorreu entre o ano de 2011 e 2018. As idas ao campo contaram com observações mais pontuais, com viagens de ida e volta no mesmo dia, a fim de observar alguns eventos e/ou participar de algumas reuniões, e idas mais demoradas, com o intuito de observar o cotidiano da comunidade ou algum evento mais prolongado. Houve um período em que minhas estadias eram tão constantes que, por vezes, esquecia-me que tinha uma casa e que teria que retornar. A essa altura a familiaridade com a comunidade já era grande. Mesmo na condição de pesquisadora sentia que a minha presença já não era algo que causava estranheza, desconforto. A imersão de anos no local acompanhando o cotidiano da comunidade (festas, batizados, mutirões, sepultamentos, cerimônias religiosas, entre outros), seus espaços de lutas, bem como as ações realizadas no território, fizeram de mim, aquilo que a comunidade chama de pesquisadora-parceira.

Todas as vezes que viajava a campo ficava hospedada na casa de dona Marilda, uma das principais lideranças femininas da comunidade e zeladora da escola local. Teve apenas uma viagem ao Bracuí (a primeira de todas), que fiquei, juntamente com outras duas amigas pesquisadoras, hospedada na Pousada Bracuhy que, embora localizada dentro do território, pertence a um “imigrante”. Desse dia em diante, a convite da própria Marilda, passamos a nos hospedar em sua residência e a assim conviver diretamente com a nossa anfitriã e sua família. Sem dúvida uma experiência ímpar e fundamental para compreendermos o contexto de formação da comunidade, os laços de parentesco, as divisões dos sítios familiares, sobretudo, para a convivência com a própria comunidade. Foram muitas horas de conversas informais que ganhavam a noite na varanda da casa de dona Marilda e seu esposo Valmir.

Os primeiros dias na comunidade foram de uma importância imensurável para as relações que seriam estabelecidas posteriormente. Ser apresentada no quilombo por ninguém menos que dona Marilda foi fundamental para esse processo. Recordo-me das primeiras idas às residências de figuras importantes da

comunidade. Homens e mulheres que são referências na luta e na história do quilombo Santa Rita do Bracuí. Uma dessas pessoas é seu Zé Adriano, um dos Griôs e jongueiros mais antigos da comunidade. Na ocasião, eu e outra amiga pesquisadora, que estava desenvolvendo seu projeto de doutorado na comunidade, já havíamos sido avisadas por dona Marilda que seu Zé Adriano não gostava de dar entrevistas. Ao sairmos de casa fomos advertidas: “Nada de caderno, nada de gravador” (outubro de 2012). Assim fizemos. Rodeado por algumas filhas e netos que se faziam presentes no momento, seu Zé Adriano apareceu na sala com aquela presença forte e voz alta. Ainda sob o efeito daquele encontro, sentamos no chão da sala e passamos algum tempo ouvindo falar. Ele não perguntou o que fomos fazer ali e nós, tampouco, também o dissemos. Apenas dona Marilda quem disse: “Seu Zé! Trouxe as meninas para te conhecer” (junho de 2011). Ele apenas sorriu e coçou a cabeça. Em seguida, começou a falar sobre vários assuntos, contar vários ‘causos’ de épocas passadas que, por vezes, se misturavam às questões do presente. Nós esperávamos que em algum momento ele fosse falar do jongo dos mais velhos, principalmente os chamados jongos de demanda⁴⁶, mas o assunto não surgiu. Da única vez que nos arriscamos a perguntar, na verdade a provocá-lo sobre, ele falou um pouco sobre o jongo, mas especificamente sobre alguns pontos e o que eles queriam dizer, mas quanto ao jongo de demanda ele apenas sorriu e disse: “O jongo de demanda era naquela época né?” (Outubro de 2012). Uma espécie de segredo dos mais velhos que pode estar ligado ao “jongo de caráter enigmático ou mágico” (MAROUN, 2013). Ou como afirma Dona Marilda, aos “pontos de demanda e pontos de feitiço” (outubro de 2012). De acordo com Maroun (2013, p. 122), trata-se da “memória de um jongo que existia antes do seu renascimento na comunidade, representada pela experiência dos velhos jongueiros ainda vivos e/ou pelo discurso construído em torno dele, a partir de sua reinvenção”.

⁴⁶ Jongo de demandas é onde são testadas as habilidades do jongueiro em decifrar o jongo ou “desamarrar o ponto” e responder a altura à demanda lançada.

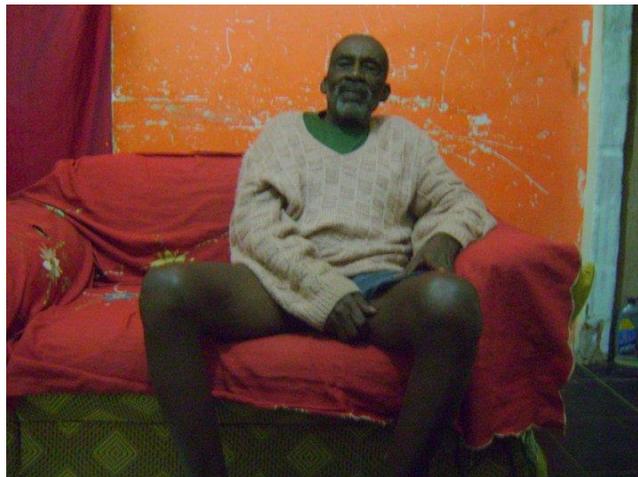


Figura 13 – Seu Zé Adriano em sua residência
Fonte: Carvalho (2011).

Outra ilustre figura do quilombo que visitamos foi seu Jorge Martins, mais conhecido como Guaxe passarinho. Tocador de acordeom, um dos principais articuladores do grupo de folia de Reis⁴⁷ da comunidade e jongueiro, seu Guaxe também é um dos moradores mais antigos do quilombo. Na primeira vez que fomos a sua residência, encontramos ele e sua esposa na empreitada de preparação de uma mariscada. Seu Guaxe havia passado a noite inteira catando mariscos na praia, eram baldes e mais baldes deles. Cabia a nós nos aventuramos naquela empreitada juntamente com eles, enquanto ouvíamos suas muitas histórias. Recentemente, em minha última ida ao campo, no final do ano de 2018, ao descer pelo quilombo na companhia de Raísa, filha de dona Marilda, retornando de uma atividade, pude escutar lá de longe um acordeom tocando. Quando nos aproximamos, vimos que era seu Guaxe quem tocava. Entramos pelo seu quintal adentro e ficamos paradas, ouvindo-o tocar seu instrumento. Ele que havia acabado de receber alta depois de muitos dias internados em função de uma possível amputação em uma de suas pernas, contou-nos sobre a felicidade de estar de volta e não ter que realizar o procedimento. A perna estava cicatrizando e ele se recuperava aos poucos. Disse ainda que como forma de comemoração ia oferecer uma grande roda de jongo e sanfona para “todo mundo dançar a noite inteira” (novembro, 2018).

⁴⁷ Folia de Reis, Reisado, ou Festa de Santos Reis é uma manifestação cultural religiosa festiva e classificada, no Brasil, como folclore; praticada pelos adeptos e simpatizantes do catolicismo, no intuito de rememorar a atitude dos Três Reis Magos — que partiram em uma jornada à procura do esconderijo do Prometido Messias (O Menino Jesus Cristo) — para prestar-lhe homenagens e dar-lhe presentes.



Figura 14 – Seu Guaxe passarinho
Fonte: Carvalho (2018).

Todas as vezes que saíamos com dona Marilda pelo quilombo era um dia sem hora para voltar. Às vezes saíamos pela manhã e só voltávamos bem no cair da tarde. Os pés inchados, o cansaço batendo, eram caminhadas longas de uma residência a outra, como a de dona Celina, sua irmã, uma das mais antigas Griôs e jogueira da comunidade. Sua casa fica do outro lado do rio Bracuí. Para chegarmos lá é preciso subir todo o quilombo e atravessar a cachoeira. Uma caminhada que, apesar de distante, reserva-nos uma experiência rica, não apenas pela beleza local, mas pela própria estadia receptiva na casa da Griô. Dona Celina, tal como dona Marilda é uma fonte inesgotável de saber, de conhecimento. Conhece todas as histórias da comunidade, desde os tempos dos Breves, antigos proprietários da fazenda Santa Rita do Bracuí. Sua relação com o jongo e como ela percebe sua identidade quilombola a partir dele é algo impressionante de se ver, de ouvi-la contar: “Eu sou quilombola porque eu sou jogueira!” (Outubro, 2014). Sua fala expressa como o jongo, enquanto um elemento cultural passa a ser um instrumento também de formação política (MAROUN, 2013).



Figura 15 – Dona Celina e seu filho na festa de Santa Rita
Fonte: Carvalho (2014).

A caminho da residência de dona Celina, mas cá do outro lado do rio, bem perto da igreja de Santa Rita do Bracuí, fica a casa de dona Olga, griô, jongueira, irmã do falecido seu Geraldo neguinho. Dona de uma autoestima única e muito festeira, dona Olga é a quilombola que faz a melhor cachaça de jenipapo do quilombo. Lembro-me de um dos seus aniversários em que passei na comunidade fazendo trabalho de campo. Quando caiu a noite, os jovens puxados por dona Marilda e Emerson Ramos subiram o quilombo com os tambores de jongo e a roda foi feita no seu quintal, bem em frente a sua varanda. A comunidade inteira estava sem luz na ocasião, coisa muito comum, sobretudo, durante o verão. Mesmo assim, a roda de jongo foi até tarde da noite e ela dançou girando sua saia, incansavelmente como sempre faz em todas as rodas de jongo.



Figura 16 – Dona Olga
Fonte: Carvalho (2017).

Outro importante momento, importantes na verdade, pois foram 4 anos acompanhando as celebrações, foram as festas de Santa Rita do Bracuí. A comunidade inicia a semana da festa com as novenas e as ladainhas que ainda são rezadas por dona Celina, em latim. As missas que recebem devotos de diferentes paróquias, além de visitantes quilombolas e não quilombolas são celebradas fazendo alusão à cultura africana e quilombola. Adornos e indumentárias próprios da cultura afro, tambores de jongo, comida quilombola e a tradicional feijoada do quilombo enriquecem ainda mais os 2 dias de festa na igreja de Santa Rita do Bracuí. Cabe aqui ressaltar a importância desse processo de ressignificação vivenciada pela comunidade, uma vez que o culto a Santa Rita na comunidade é proveniente da época dos Breves. Na ocasião, o fazendeiro José de Sousa Breves, cuja esposa se chamava Rita, mandou fazer uma santa com o seu nome e obrigou os escravizados que ali viviam a cultuá-la. Assim, por muito tempo, os remanescentes do quilombo Santa Rita do Bracuí cultuaram uma santa branca que, embora imposta a eles em um determinado momento da história, tornou-se até os dias atuais, a santa de devoção de grande parte dos moradores da comunidade. Hoje, a partir dessa “ressignificação”, Santa Rita do Bracuí ganha no imaginário social, de uma parcela da comunidade, uma identidade negra, com traços e motivos quilombola.



Figura 17 – Santa Rita black pintada na parede da antiga sede da Arquisabra
Fonte: Carvalho (2014).



Figura 18 – Padre e comunidade após a realização da Missa Afro do quilombo
 Fonte: Arquivo da comunidade, 2017.



Figura 19 – Momento de celebração da Missa Afro do quilombo
 Fonte: Carvalho (2017).



Figura 20 – Festa de Santa Rita do Bracuí
 Fonte: Carvalho (2017).



Figura 21 – Roda de jongo apresentada durante a festa de Santa Rita
Fonte: Carvalho (2012).

Retornando ao significado afetivo e político da casa de dona Marilda, todo esse tempo de convivência também me fez entender aquele espaço como uma espécie de polo de encontros. Sempre muito receptiva e de acolhimento caloroso, sua casa vive constantemente cheia de familiares e amigos. Com muita frequência recebe visitas de figuras públicas e comuns. Alguns políticos renomados, como a deputada Jandira Feghali, deputado Flávio Serafini, entre outros; professores e pesquisadores de diferentes instituições de ensino, vindos de toda parte do Brasil e até de fora dele. Tive o prazer de construir várias redes, de conhecer muitos colegas de profissão e pesquisadores que vinham se debruçando sobre a mesma temática que eu ou temáticas que dialogam com o campo da educação. Alguns de passagens rápidas e pouco expressivas. Outros de passagens mais demoradas e que muitas vezes retornavam com familiares e alunos. Lembro bem de um dos motoristas da UFRRJ que nos levava para o quilombo no período das formações. Eu sempre pegava uma carona com eles de Seropédica até o Bracuí. Ele fazia questão de acompanhar o grupo e participar de todas as atividades que

aconteciam. Juntamente com seu Valmir, esposo de dona Marilda, andava pelo quilombo enfiando-se mato adentro curioso para conhecer o território local. Retornava das suas andanças sempre com as sacolas cheias de frutas e raízes. No final da tarde, após as atividades do Sistema AgroFlorestal, do qual ele também participava, tomávamos um bom café, preparado por seu Valmir e estendíamos a conversa por horas, na varanda de dona Marilda. Tudo aquilo respirava educação. As histórias que eram contadas, as lendas de dona Marilda, as memórias... A forma como seu Valmir nos ensinava a plantar, a lidar com a terra, a se atentar com a presença de animais no local, como as cobras, espécie muito comum naquela região.



Figura 22 – Residência de dona Marilda
Fonte: Carvalho (2016).

Nessas muitas idas e vindas, o cotidiano revelava tantas coisas a mim enquanto pesquisadora. As formas como se organizavam politicamente e comunitariamente, além dos enfrentamentos já mencionados anteriormente, as dificuldades que enfrentavam e enfrentam com a precariedade dos serviços públicos oferecidos e alguns que nem chegam à comunidade, como é o caso da demanda por um posto de saúde. As relações de parentescos, a resignificação da devoção a Santa Rita do Bracuí, numa perspectiva afrocentrada, a presença dos lugares de memória... O território de Santa Rita do Bracuí mostrava-me, naquele momento, ser algo muito além do que uma base material para a reprodução da

comunidade e suas práticas. Mostrava ser um território vivo, potente, de extrema importância imaterial, de conhecimentos Outros, de histórias e sujeitos subversivos e (re)existentes histórica e socialmente. Ao final do dia, quando voltávamos para a casa de dona Marilda e colocava-me a descansar ficava a pensar em todas essas questões, na efervescência daquele território em diferentes aspectos. De posse do caderno de campo, que não deveria ser visto em mãos ao sair pela a comunidade, eu me questionava: Como não levar esses saberes para a escola? Como não dialogar com esse conhecimento? Com esse território? Com as lutas aqui existentes? Com as demandas do território? Como não compreender a pedagogia que é própria do território? Como? Naquela ocasião, a escola situada no território estava sob a coordenação de outra gestão, totalmente fechada para a comunidade no sentido de dialogar com a cultura local e com a luta do território. O distanciamento era perceptível. Quantas vezes eu presenciei as lideranças da comunidade sendo atendidas no portão da escola, sem qualquer reconhecimento de suas importâncias na comunidade, de suas representatividades, inclusive para a construção de parcerias com a escola, não havia qualquer forma de acolhimento. Foi um longo período até a chegada da próxima gestão. Discorreremos sobre esses momentos um pouco mais a frente.

Além das idas que tinham por finalidade a observação do cotidiano da comunidade e suas organizações sociais, participei no decorrer desse período de atividades diversas, tanto dentro quanto fora do território, desde que suas lideranças também estivessem participando. Foram atividades de cunho político, formativo, festivo e até mesmo de ritos de despedidas mediante a perda de pessoas queridas que não esperavam perder. Muitas dessas atividades eu tomava conhecimento por intermédio das próprias lideranças através dos grupos no whatsApp da comunidade.

Internamente, foram feitas observações nos seminários realizados pelos estudantes da LEC no âmbito da metodologia tempo-comunidade proposta pelo curso; na consulta pública realizada pela Superintendência (SUPPIR) onde se reuniram comunidades quilombolas situada em toda a região Sul-fluminense; encontros de jongueiros do Pontão Jongu-Caxambú; 4 anos consecutivos de celebração da festa de Santa Rita do Bracuí; reuniões fechadas entre lideranças da Arquisabra; reuniões abertas entre Arquisabra e demais moradores da comunidade; reuniões do INCRA com a comunidade realizada na casa de dona

Marilda para discutirem e deliberarem algumas questões sobre a delimitação do território; reunião com integrantes do Fórum de Populações Tradicionais de Angra, Paraty e Ubatuba também realizada na casa de dona Marilda.

Ainda internamente participei de 2 atividades realizadas pelo Cinequilombo⁴⁸, 7 visitas de grupos de Ong's, escolas públicas e particulares que foram vivenciar a experiência do Turismo de Base Comunitária (TBC)⁴⁹, que hoje conta com um roteiro de visita que prioriza além dos lugares físicos do território, os espaços de formação política da comunidade, o que inclui a luta pelo território, bem como por uma educação diferenciada; noites do jongo, um evento organizado pela juventude jongueira da comunidade; encontro de *Mulheres Negras Tereza de Benguela* realizado no dia da mulher negra; mutirões de colheita e despolpa da Juçara; farinhada nos núcleos familiares.

Já externamente participei da defesa do trabalho de conclusão de curso de um dos licenciandos da comunidade, Marcos Vinicius de Almeida, filho de dona Marilda, na UFRRJ, campus Seropédica; cerimônia de formatura das quatro jovens lideranças quilombolas também na UFRRJ, campus Seropédica; audiência pública realizada pela Secretaria de Defesa dos Direitos Humanos na Alerj (RJ), presidida pelo deputado estadual Flávio Serafini e Marcelo Freixo, ambos do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), em prol dos direitos violados das comunidades tradicionais; Encontros promovidos pelo Observatório de povos Tradicionais (FIOCRUZ), no quilombo do Campinho em Paraty, como o Universidade Livre; Seminário de educação diferenciada; 2 encontros do Fórum Fluminense de Educação do campo que aconteceram no quilombo Campinho da Independência em Paraty e em Angra dos Reis, respectivamente; roda de conversa com alunos da licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF) de Angra dos Reis; Encontro sobre educação diferenciada promovido pelo Fórum de Populações Tradicionais em parceria com o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Diferenciada (NEPEDif) do Colégio Pedro II, campus Humaitá, realizado no Pouso da Cajaíba (comunidade caiçara); participação como

⁴⁸ Projeto do Ministério da Cultura com o nome de Cine mais Cultura. Foi realizada na comunidade sobre a coordenação de Raísa Francisco e Fabiana Ramos a oficina do Cine mais Cultura em 2010. No ano seguinte, em 2011, se iniciou o Cine Quilombo na comunidade de Santa Rita do Bracuí, cuja proposta pedagógica era a de promover um cine debate. O primeiro filme exibido foi *Narradores de Javé*.

⁴⁹ O Turismo Cultural de Base Comunitária reúne as potencialidades turísticas da comunidade. Trata-se de uma importante estratégia para a promoção do desenvolvimento local sustentável.

avaliadora na apresentação dos trabalhos integrados dos jovens quilombolas e caiçaras matriculados na segunda turma da LEC-UFRRJ, campus Seropédica; Encontro da Rede de Jovens Jongueiros Jongu/Caxambu também na comunidade do Bracuí.

Toda essa imersão no campo me proporcionou anotações que somaram aproximadamente 3 cadernos de campo, mais de 120 horas de áudios gravados em encontros, conversas informais, entrevistas, vídeos, registros fotográficos, relatorias... (todos devidamente autorizados). Um vasto e rico material registrado e documentado. Segue abaixo alguns registros desses diferentes momentos de observação-participante:



Figura 23 – Dia de mariscos na casa de seu Guaxe Passarinho
Fonte: Carvalho (2011).



Figura 24 – Aulas-campo dos alunos na comunidade
Fonte: Carvalho (2015).



Figura 25 – Cine-quilombo
Fonte: Carvalho (2014).



Figura 26 – Mutirão de colheita da juçara
Fonte: Carvalho (2016).



Figura 27 – Roda de capoeira da comunidade
Fonte: Carvalho (2018).



Figura 28 – Visita de universitários da UFF a comunidade
Fonte: Carvalho (2017).



Figura 29 – Seminário promovido pelo SEPE de Angra de combate ao racismo com participação da escola e da comunidade (CARVALHO)
Fonte: Carvalho (2017).



Figura 30 – Escola, comunidade, representantes do Sepe, da SME e pesquisadores-parceiros no Seminário de combate ao racismo
Fonte: Carvalho (2017).



Figura 31 – SAF Pedagógico
Fonte: Carvalho (2014).



Figura 32 – SAF Pedagógico
Fonte: Carvalho (2014).



Figura 33 – Criança quilombola do Bracuí durante o SAF
Fonte: Carvalho (2014).

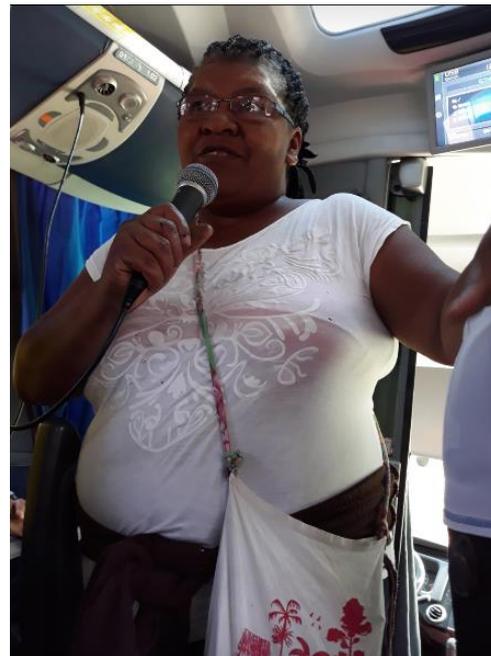


Figura 34 – Dona Marilda apresentando a comunidade para alunos e Geografia da UERJ
Fonte: Carvalho (2018).



Figura 35 – Alunos de Geografia da UERJ
Fonte: Carvalho (2018).



Figura 36 – Pré-FOFEC realizado na Escola Áurea Pires da Gama
Fonte: Carvalho (2018).

❖ Entrevistas

No que tange ao uso das entrevistas como procedimento metodológico, consideramos pertinente a afirmação de Duarte (2004) acerca da sua importância quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados,

em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Em suas palavras:

[...] se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (p. 215)

No âmbito da presente pesquisa, optamos pelas entrevistas de caráter semiestruturada, realizadas em dois momentos diferentes pensados de acordo com a possibilidade de agendas dos sujeitos entrevistados: de setembro a novembro de 2017 e, posteriormente, de março a dezembro de 2018. O objetivo foi conhecer as trajetórias, as motivações dos sujeitos na luta por uma escola quilombola; além de identificar os conflitos, tensões e estratégias de organização que orientaram suas ações no âmbito deste processo. Para tanto, realizamos entrevistas com 3 das 4 jovens lideranças quilombolas que fizeram parte da primeira turma da Licenciatura em Educação do Campo, principais articuladores da luta pela escola quilombola, que são: Marcos Vinicius de Souza, Fabiana Ramos e Luciana Adriano. A quarta liderança, não entrevistada é Angélica Pinheiro que veio a falecer de forma muito inesperada durante esse processo.

Apesar de não ter dado tempo de entrevistar a jovem Angélica, essa pesquisa abarca muitos registros de campo de ocasiões em que a jovem esteve presente, bem como registros de conversas informais tidas diretamente com ela. Angélica foi uma das primeiras pessoas da comunidade que conheci. Desde então, nosso contato era bastante próximo. Foram muitas as situações e ocasiões em que estivemos juntas. Falarei sobre as jovens lideranças um pouco mais a frente.

Além dos licenciados na primeira turma da LEC, outras duas importantes lideranças entrevistadas, ambos, à frente da pauta sobre a escola e sobre a educação na comunidade foram: Emerson Ramos, licenciado na segunda turma de Educação do Campo da UFRRJ e Raísa Francisco, filha de dona Marilda, aluna do curso de Pedagogia na UFF de Angra dos Reis. Além das jovens lideranças, outros importantes interlocutores entrevistados nesse trabalho foram, dona Marilda Francisco e seu esposo Valmir Vitorino.

Na esteira de apresentação desse grupo entrevistado, considero importante fazer dois adendos: o primeiro é que todas essas lideranças participaram/participam ativamente de todo o debate sobre a luta pela escola quilombola, bem como do processo de consolidação da política de EEQ no local. O segundo é que quando me proponho a falar sobre a comunidade, faço isso a partir da representatividade dessas lideranças, ou seja, da Associação de Moradores do Quilombo, a Arquisabra. São essas lideranças que vêm protagonizando diferentes lutas políticas no interior da comunidade, bem como fora desta, tanto em nível municipal quanto nacional, em articulação com o movimento social quilombola (CONAQ e ARQUILERJ).

Outras duas importantes interlocutoras também nessa pesquisa são as duas professoras universitárias que coordenaram o projeto de extensão na escola⁵⁰, voltado para a formação dos professores, a partir de uma demanda apresentada pelas lideranças comunitárias. As referidas professoras fazem parte do corpo docente das Universidades UFRRJ (Seropédica) e UFF (Angra dos Reis). Uma delas foi professora/orientadora de algumas das lideranças do Bracuí na licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ e também coordenadora do curso em questão. Ambas foram de grande importância na parceria entre a escola e a comunidade, contribuindo e orientando quanto ao processo de implementação da política de educação escolar quilombola na escola local, a pedido da própria comunidade.

Como dito anteriormente, em razão dos motivos justificados quanto a minha entrada na escola, não foi possível realizar as entrevistas com todos os sujeitos do cenário escolar, elencados como interlocutores nessa pesquisa. São eles: a direção escolar e os/as professores/as. Desse universo apenas 1 professor de história e a orientadora pedagógica da escola, minha principal interlocutora neste espaço. No que tange à orientadora, considero importante ressaltar que além da entrevista, tivemos a oportunidade de compartilhar de diferentes momentos e espaços onde o tema da escola Áurea Pires da Gama ganharam centralidade. Recentemente participamos do Pré-FOFEC, como dito anteriormente, e

⁵⁰ Projeto de Extensão “Redescobrimdo o Quilombo Santa Rita do Bracuí”. O objetivo do projeto foi fortalecer as propostas dos quilombolas de Santa Rita do Bracuí junto à EM Áurea Pires da Gama, caminhando no sentido da implementação de uma educação diferenciada e referenciada nos valores e nas práticas culturais quilombolas que possam dialogar com a diversidade existente no contingente da escola.

compomos juntas uma mesa de debate realizada pelo Núcleo de Educação de Adultos da PUC-RIO (NEAD-PUC/Rio)⁵¹ cujo tema foi *Pedagogias Decoloniais*. Um espaço onde pudemos compartilhar as nossas pesquisas abordando as experiências do Quilombo Santa Rita do Bracuí e suas lutas pela educação quilombola, em interlocução com o referencial teórico decolonialidade/colonialidade. A referida orientadora da Escola Áurea Pires da Gama é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRRJ com pesquisa centrada na linha dos estudos decoloniais/étnico-raciais onde também tivemos a oportunidade de compor a turma de uma mesma disciplina, oferecida pelo programa no ano de 2016. Ocasão onde também participei como colaboradora do grupo de pesquisa da qual a mesma faz parte.⁵²

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, minhas interlocutoras foram: Eliana Oliveira e Norielem Martins, ambas da Gerência da Assistência de Diversidade- Departamento de Diversidade e Inclusão, contexto de inserção da escola Áurea Pires da Gama no município.

Tendo apresentado um pouco dessa excursão empírica durante o fazer etnográfico, abordaremos, de forma mais sistematizada, a análise dos dados coletados ao longo desse percurso realizado.

⁵¹ Para mais informações sobre o Nead, acessar: <http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/entidades/nucleo-de-educacao-de-adultos-da-puc-rio-nead>

⁵² Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC-UFRRJ) coordenado pelo professor Dr. Luiz Fernandes de Oliveira.

5

Passado e presente no processo de formação do quilombo Santa Rita do Bracuí

“Deram a nossa liberdade, mas não ficou do nosso jeito. Deram a nossa liberdade, mas não deram os nossos direitos”.
(Ponto de jongo de ‘seu’ Manoel Moraes, griô do quilombo Santa Rita do Bracuí)

Nesse capítulo, apresento a comunidade quilombola Santa Rita do Bracuí e seu processo de formação associando pesquisa histórica retirada de fontes documentais com a tradição oral da comunidade expressa pelos mais velhos, guardiões da memória dos seus antepassados. Enfocamos também a continuidade dessa história ressignificada, paulatinamente, a partir das mudanças sofridas no parâmetro de organização política da comunidade que se dá, principalmente, a partir da formação da Associação dos Remanescentes do Quilombo Santa Rita do Bracuí (Arquisabra). Consideramos essa apresentação fundamental para a compreensão das lutas travadas pela comunidade, bem como das estratégias de resistência e (re)existência política do grupo frente ao poder público local. Abordaremos lutas que apontam para uma “aposta de (re)construção” de um sentido “coletivo de pertencimento e de ser” (WALSH, 2012, p. 68), que reverberam também na luta por uma educação diferenciada.

Santa Rita do Bracuí, “*sem h*” e “*com i*”⁵³ é uma comunidade remanescente de quilombo localizada as margens da Rodovia Rio-Santos, região Sul Fluminense do estado do Rio de Janeiro, no município de Angra dos Reis. Segundo dados oficiais do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), publicado no ano de 2016, bem como dados do relatório Cadastro Único (CADÚnico) de 2010, o quilombo Santa Rita do Bracuí é composto por 129 famílias, contabilizando um total de 362 moradores, aproximadamente. O território, em processo de regularização, é formado por um segmento “principal” e oito segmentos chamados “ilhas”. O segmento “principal” possui área de 594.1992 hectares e perímetro de 19.124,97 metros. Quanto às “ilhas” não há informações sobre as suas extensões nos dados oficiais.

⁵³ Forma como é apresentada pelas lideranças da comunidade ao corrigirem a grafia adotada a partir da chegada da imobiliária que veio expulsá-los de suas terras (Bracuhy).

A comunidade possui ainda os seguintes títulos: certidão de testamento do Comendador José de Souza Breves (sobre quem discorreremos um pouco mais a frente); autos do inventário (1º volume, fls. 139 registrado no Cartório do 1º Ofício de Piraiá, estado do Rio de Janeiro); certidões de compra e venda entre particulares.

A história do quilombo Santa Rita do Bracuí, passando pelo período colonial até os dias atuais, concebida aqui como um *passado presente*, demonstra a centralidade da luta pela terra e pelo reconhecimento de sua identidade étnica enquanto quilombola, em um contexto de disputa por poder e processos de invisibilidade que se perdura até os dias atuais, onde ganha novos contornos e enfrentamentos. Um cenário que nos remete tão diretamente quanto emocionalmente ao ponto de jongo de seu Manoel Moraes, Griô da comunidade Santa Rita do Bracuí, que abre o presente capítulo: “*Deram a nossa liberdade, mas não ficou do nosso jeito. Deram a nossa liberdade, mas não deram os nossos direitos*”. É sobre esse cenário de *passados presentes* que discorreremos adiante.

Abaixo imagens de localização do território quilombola e da principal estrada do quilombo.

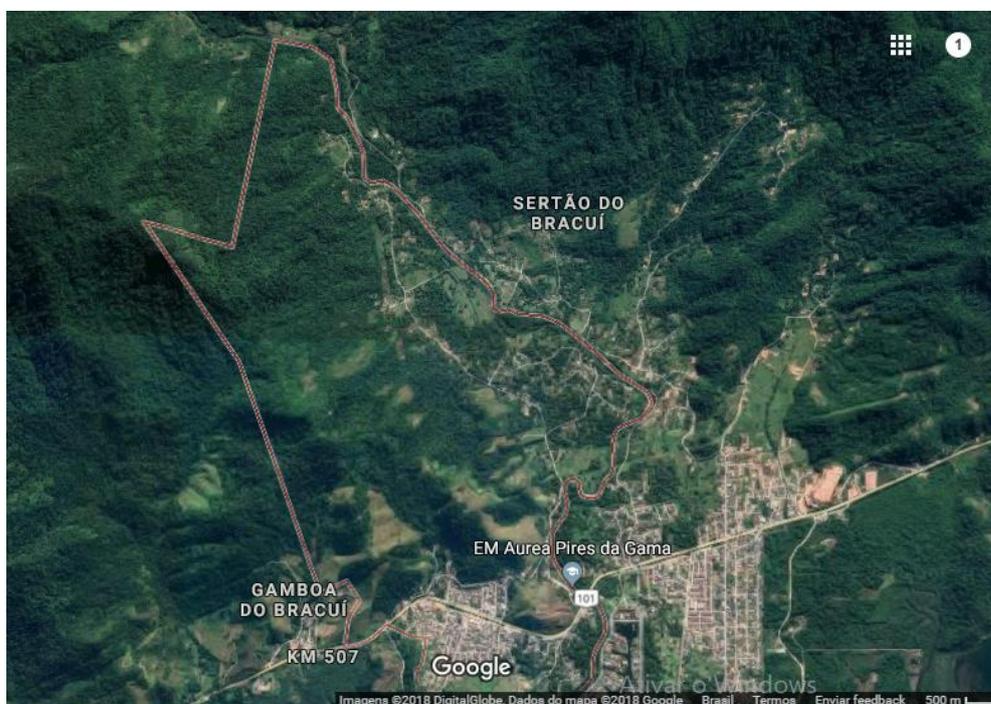


Figura 37 – Imagem de localização do quilombo

Fonte: Google Maps.



Figura 38 – Estrada de Santa Rita

Fonte: Carvalho (2015).

5.1

Tempos passados [...]

Segundo Mattos e Abreu (2009), diferentes grupos hoje, em diversas partes do mundo, reivindicam políticas de reparação baseados na memória de experiências de violência e opressão historicamente reconhecidas como contrárias ao que estabelecem as convenções universais de direitos humanos. As autoras afirmam ainda que, essas reivindicações envolvem não apenas direitos a reparações materiais e simbólicas, como também ao que se convencionou chamar de “dever de memória”. Ou seja, envolvem também a luta para que determinados acontecimentos não sejam esquecidos ou silenciados pela violência, para que continuem presentes na memória de grupos e nações, registrados na memória pública do país.

Ainda no que tange à importância e reconhecimento da memória, compreendida aqui como a presença do passado no presente, que em sentido amplo inclui o próprio conhecimento historiográfico, Mattos e Abreu (2009) frisam que as memórias não podem ser ignoradas ou descartadas como falsas. Produzidas a partir de certos referenciais do passado, elas fazem parte e organizam o sentido da vida dos narradores; dão origem a identidades sociais

coletivas, construídas e transformáveis ao longo do processo histórico. Possibilita entender como os grupos significam seu passado, seu presente e seu futuro. Em outras palavras, permite às sociedades e aos grupos, situarem-se simbolicamente no tempo. É exatamente dentro dessa perspectiva de esquecimentos e silenciamentos construídos a partir de uma experiência histórica de opressão que as autoras afirmam se situar a história, memória e trajetória do Quilombo Santa Rita do Bracuí:

Descendentes de escravos, através de uma fabulosa tradição oral e de memórias familiares, não visibilizadas antes através dos canais locais e regionais de divulgação e reconhecimento, constroem hoje sua identidade como remanescentes de quilombo, como forma de luta pelo território e patrimônio cultural que constituíram historicamente. (MATTOS & ABREU, 2009, p. 6)

Como consta no relatório antropológico da referida comunidade: “No Bracuí, memória e história aproximam-se para acertar as contas com o passado”. (MATTOS & ABREU, 2009, p. 7). Um passado marcado pelo tráfico de escravos, pela escravidão e luta pela terra e território. Um processo invisibilizado historicamente, mas vivo na memória e na tradição oral de seus protagonistas. Dona Marilda Francisco, liderança da comunidade e nossa interlocutora nesta tese de doutorado, constantemente faz memória das histórias contadas por sua mãe sobre este período. Histórias como a do “negro fujão”, do “cacho de banana verde que ficou maduro dentro da roda de jongo dos escravizados” e tantas outras que compõe este acervo infindável das memórias de dona Marilda, demonstram o quanto este passado se encontra tão presente na memória dos mais velhos da comunidade.

Negro sou eu. Sou negro sou trabalhador. Sou pobre mais vencedor. Tiro da terra o sustento. No pó busco o lamento. De um povo forte e sofredor. Que com força e muita fé não se entregou. Deixando para mim esta magia. De uma amarga soberania. De um Povo feliz que contava e sorria. Mesmo depois de muita dor. Muitos não entendiam. Como pode sofrer tanto desde raiar ao anoitecer do dia. Muitos pensavam, agora se acabou. Suas crenças se enterrou. Mas o negro se levantou. Abraça suas histórias. Novas leis eu formou. E pro Quilombo voltou. Não pra ser como fujão. Mas juntos de todos os irmãos continuar a LIBERTAÇÃO. (Poema de Marilda Francisco em memória aos tempos do cativo)

O quilombo Santa Rita do Bracuí resulta da antiga fazenda de Santa Rita do Bracuí, adquirida pelo comendador José de Souza Breves em 1829, irmão de Joaquim Breves, conhecido na região como o Rei do café no Brasil Império (LOURENÇO, 2010).

Segundo o relatório antropológico da comunidade (MATTOS & ABREU, 2009), a extensa fortuna dos Souza Breves foi construída ao mesmo tempo em que se expandia a economia do café por todo o Vale do Paraíba e do litoral Sul-Fluminense, a partir da década de 1830. Donos de inúmeras fazendas ao longo destas regiões, os Breves “compunham uma das famílias mais ricas do Brasil Imperial”, somando além de propriedades, “cerca de 6000 escravos”. (MATTOS & ABREU, 2009, p. 10). A construção do referido patrimônio, se deu, pela extensa produção de café em suas fazendas, sobretudo, pela prática do tráfico ilegal de africanos que fez da família Breves uma das maiores proprietárias de pessoas escravizadas do período imperial (LOURENÇO, 2010).

“Entre os domínios de José de Souza Breves”, ligada ao mar de Angra dos Reis, evidencia-se a antiga Fazenda Santa Rita do Bracuí, origem do território do quilombo, conforme já explicitado. Na direção do acúmulo de capital territorial e humano da família Breves, Mattos & Abreu (2009) afirmam o quanto as terras do Bracuí exerceram um papel fundamental no abastecimento de mão de obra para as fazendas de café e cana-de-açúcar. Além da produção de aguardente que servia como moeda de troca no comércio de escravos na Costa Atlântica da África, durante muitos anos, a fazenda serviu como um “porto seguro” para o desembarque de africanos após a primeira proibição do tráfico atlântico, em 1831. Registros históricos evidenciam que, em meados do século XIX, as terras do Bracuí continuavam sendo usadas para os negócios ilícitos dos irmãos Breves, embora o Estado Imperial tivesse decidido proibir o tráfico atlântico de escravos no ano de 1850 (MATTOS & ABREU, 2009, p. 13). Segundo consta no relatório:

Santa Rita do Bracuí estava entre aquelas propriedades organizadas para receber africanos recém-chegados da travessia atlântica, no período do comércio ilegal de africanos. Após 1830, barracões e fazendas do litoral recriavam as estruturas outrora destruídas pela lei de 7 de novembro de 1831 nas maiores cidades. Canoas, barracões para quarentena e locais de “engorda” dos recém-chegados conformavam as estruturas de recepção de africanos novos na ilegalidade. Indivíduos especializados em se comunicarem com as diferentes nações africanas, chamados *Línguas*, em sua maioria escravos ou ex-escravos, vinham nos tumbeiros ou esperavam em terra a carga humana, junto com os demais sujeitos do empreendimento negreiro. Além deles, outros homens transportavam por terras os “*negros novos*” para quarentena ou para serem distribuídos pelas fazendas da região. São esses sujeitos, ainda em grande parte desconhecidos pela historiografia, que faziam funcionar o tráfico de africanos na clandestinidade, segundo o relatório Alcoforado, dinamizando o funcionamento das fazendas receptoras de escravos no litoral brasileiro. (ALCOFORADO, 1853 apud MATTOS & ABREU, 2009, p. 17)

Cabe aqui ressaltar que com a proibição do tráfico, a Fazenda Santa Rita chegou a ser vasculhada diversas vezes pela polícia da Corte em busca dos chamados “negros novos”, entretanto, os irmãos Breves conseguiram driblar a polícia imperial e manter escondido o tráfico de escravos tanto na Fazenda Santa Rita, quanto na Marambaia, locais estratégicos na região sul fluminense, por darem acesso ao mar (RAMOS, 2013).

Na segunda metade do século XIX, o litoral sul da província do Rio de Janeiro apresentava um crescente abandono, enquanto a região do Vale do Paraíba Fluminense ainda lucrava com o comércio de café. Uma das razões apontadas no relatório antropológico da comunidade como responsável por ter afetado, em curto prazo, a região Sul é justamente o fim do tráfico de africanos, gradativamente consolidado na primeira metade da década de 1850. Ainda de acordo com o relatório, a estrutura do tráfico clandestino teve que ser desmontada, ou simplesmente abandonada. Com isso, as fazendas que as englobavam eram deixadas a cargo dos seus moradores, em sua maioria escravos e libertos. Para as autoras do relatório, Mattos e Abreu (2009), “esse parece ter sido o destino da fazenda de Santa Rita do Bracuí após o fim do tráfico atlântico de escravos”. (p. 19)

Com a abolição da escravidão, e, por conseguinte, a decadência da fazenda, “abandonada à sorte de seus habitantes” (LOURENÇO, 2010, p. 126), o então fazendeiro e importante escravagista José de Souza Breves, que era viúvo e não tinha herdeiros diretos, registrou no dia 29 de setembro de 1879, em cartório, o inventário de seus bens afirmando a doação daquelas terras, que se encontraria em “lastimável estado de penúria”, acompanhada de cartas de alforrias, às pessoas ex-escravizadas que ali permaneceram e trabalhavam (TESTAMENTO⁵⁴, 1887 apud MATTOS et al., 2009). Conforme consta no 1º volume, às fls. 157v/161:

“[...] Declaro que a Fazenda de Santa Rita do Bracuí, na Comarca de Angra dos Reis, tenho conservado de propósito para della fazer uma applicação caridosa e com inteira satisfação para a expor por que desejo. Attendendo eu a lastimável estado de penúria que se observa n’aquelle logar, deixo em benefício das pessoas alli residentes e que já são meus agregados gratuitos, e todos moradores – para não ficarem privados dos meios de subsistência, o usufruto por três gerações da parte da dita fazenda [...] Declaro que extinta a sucessão de direitos dos meus agregados e libertos, isto é, passadas as três gerações que a lei concede, essas terras serão de pleno direito d’aquelles que existirem”. (CADÚnico comunidades quilombolas e indígenas, 2010)

⁵⁴ TESTAMENTO de José Breves, v.1, folhas 157 (verso) a 161.

Todavia, apesar do documento comprobatório da doação, as terras da antiga fazenda Santa Rita do Bracuí nunca foram oficialmente declaradas como de posse dos descendentes de pessoas escravizadas, antepassados dos atuais moradores da comunidade. Por conseguinte, a ausência de documentação legal favoreceu a realização de diversos negócios ilegais em torno daquele território. De acordo com Abbonizio, Souza e Ramos (2016), relatos dos mais velhos do quilombo evidenciam que, por volta de 1904-1905, alguns antigos moradores, acreditando assinar o documento de legalização da posse, teriam assinado a venda de suas terras a uma “certa pessoa”, cujos herdeiros irão “protagonizar diversos outros conflitos em períodos mais recentes” (p. 397). Essa “certa pessoa” da qual os mais antigos se referem é Honório Lima, um homem que teve importante influência política e militar em Angra dos Reis, conhecido historicamente como um dos primeiros grileiros das terras da Fazenda Santa Rita do Bracuí. Honório Lima forjou o documento de posse das terras da fazenda ao cadastrá-las em seu nome. Realizou o pagamento dos impostos da terra na Coletoria de Angra dos Reis, loteando a fazenda, em seguida. De acordo com Ramos (2013), iniciava assim, a luta da comunidade Santa Rita do Bracuí, para que seu território não fosse desmembrado e vendido. As marcas desse legado de invisibilidade na história oficial de Angra dos Reis podem ser vistas ainda nos dias de hoje, quando nos deparamos com a existência de uma Escola Estadual e uma rua, ambas chamadas, Honório Lima, em homenagem ao referido grileiro.

A partir dessa breve contextualização histórica, vamos adentrar no que chamamos de *tempos presentes* chamando atenção para a esteira de acontecimentos que chegam à comunidade neste segundo momento que se dá, sobretudo, a partir da sua reafirmação identitária, reverberando diretamente no processo de luta *do e pelo* território quilombola.

5.2

[...] Em tempos presentes

Assim como no caso Quilombo Campinho da Independência, trazido logo nas páginas iniciais deste trabalho, um grande marco que chega nesta esteira de

ameaças à comunidade Santa Rita do Bracuí já em tempos recentes é, sem dúvida, a construção da BR-101, conhecida como Rio-Santos, no início da década de 1970. Pensada e construída pelo regime militar, sob a égide do discurso perverso do progresso, sem qualquer diálogo com as comunidades tradicionais locais, a estrada “cortou o quilombo ao meio”, como afirmam os mais velhos da comunidade (outubro, 2016). Outra função da BR-101 seria a de evacuação da população residente em caso de acidente nas usinas nucleares instaladas em Angra dos Reis a partir de 1972 (ABBONIZIO et ali., 2016).

Como consequência do modelo desenvolvimentista de sociedade que chega ao local, trazendo consigo a industrialização da região, bem como um projeto de turismo predatório desenfreado, muitas famílias foram desapropriadas de suas casas e terras em condições de extrema violência, sendo arrastadas para os morros do centro de Angra dos Reis, onde, de forma precária, muitas subsistem até os dias atuais.

A chegada da “intervenção do progresso” (RAMOS, 2013, P. 6) no cotidiano da comunidade, trazida pela Rio-Santos trouxe também a empresa Bracuhy Administração, Participações e Empreendimentos Ltda, responsável por grandes empreendimentos imobiliários na região, como o Condomínio Bracuhy. Afirmando ter propriedade sobre o território, a empresa inicia sua construção na parte litorânea da antiga fazenda, realizando um processo de deslocamento dos moradores, expulsando-os, incendiando as suas casas, arrasando suas lavouras, além de outros tipos de coerção, afim de que abandonassem a área de interesse imobiliário, não muito diferente da forma como é hoje.

Seu Zé Adriano, griô e um dos moradores mais antigos do quilombo, nos contou durante algumas conversas realizadas na sala de sua casa sobre os enfrentamentos que viveram na ocasião. Um deles, recordado por seu Zé Adriano com muita repulsa, foi a questão da água extraviada do rio Bracuí para favorecer o abastecimento do condomínio Bracuhy. Este mesmo episódio da água extraviada é narrado por ele durante a gravação do documentário “*Bracuí velhas lutas, novas histórias*”, produzido pelo LABHOI-UFF, wqx no ano de 2011. No vídeo, o griô começa relatando a violência sofrida com a chegada da empresa que alegava ter a posse das terras. Termina a sua fala trazendo um ponto de jongo como forma de linguagem que expressa a resistência dos quilombolas frente a essa luta pela defesa da terra e do território que se dá, historicamente: “[...] *ê de cacunda, de*

cacunda. O tatu cavuca terra. Inda vorta de cacunda”. Em seguida ele decifra o ponto colocado:

Isso aí naturalmente o sujeito bate bate bate pra querer tomar o que é seu, por exemplo, vamos dizer assim né! Mas se a razão é sua. O que é seu é seu. Então pode rodar o que for que volta pra sua mão. É seu. Ninguém pode tomar. (Seu Zé Adriano, PASSADOS PRESENTES, 2011)

Aqueles que resistiram à expropriação das terras sofreram ameaças de todos os tipos, como ainda sofrem, ainda que indiretamente. A parte de cima da antiga fazenda, ou a área de sertão, como é conhecida, também foi alvo de inúmeras ações de grilagem, invasão, desmatamento e aliciamentos para que lotes fossem vendidos por preços irrisórios (MATTOS et al., 2009). Segundo o laudo antropológico da comunidade:

De acordo com a cadeia de sucessão e escritura, no ano de 1973, os quatro filhos do general Honório Lima, na condição de transmitentes, vendem suas partes relativas à área da Fazenda para a adquirente Lydia dos Santos, que neste mesmo ano a repassa para a Casa Construtora e Administrativa S.A. No ano de 1974, verifica-se nova titularização, na qual a referida Casa Construtora transmite as terras da fazenda para os adquirentes Renato Agostini Xavier e Kleber Galainho pela empresa Bracuhy, Administração, Participações e Empreendimentos Ltda. (MATTOS, ABREU et al, 2009, p. 63)

Em 1978, assessorados pela Pastoral da Terra, os moradores de Santa Rita do Bracuí, entraram com uma ação ordinária de reivindicação das terras, através da Federação de trabalhadores na agricultura do Rio de Janeiro, órgão responsável pela defesa e pelos interesses da categoria da Reforma Agrária (FETAG/RJ). O então advogado da FETAG⁵⁵ entrou com um processo contra a empresa Bracuhy Administração Empreendimentos e Participação Ltda defendendo a tese de posse imemorial. Entretanto, encontrou muitas dificuldades em comprovar que os moradores que ocupavam a terra, naquele momento, eram os descendentes legítimos dos herdeiros dos Breves, já que no testamento, pouquíssimos legatários possuíam sobrenomes. Apenas cinco famílias conseguiram comprovar. Desse modo, a ausência de uma legislação que defendesse o direito coletivo impediu que o reconhecimento fosse extensivo às outras famílias. A empresa, por sua vez, apresentou uma escritura de 320 alqueires de terra comprados do herdeiro do testamenteiro do Comendador Breves que, no início do século XX havia registrado aquelas terras em seu nome, alegou a ausência de comprovação de

⁵⁵ Edival Passos.

descendência dos moradores, bem como a questão do uso fruto dos descendentes que, conforme constava no testamento, deveria ser exercido por três gerações. Assim, a sentença foi favorável à empresa Bracuhy Administração Empreendimentos e Participação LTDA (ABREU, MATTOS et al, 2009; RAMOS, 2013, SOTERO, 2012).

É principalmente, a partir desse período, que as terras da antiga fazenda Santa Rita do Bracuí passaram a serem invadidas. Entre os anos 1980 a 1990 verifica-se o crescimento desenfreado da especulação imobiliária decorrente dos projetos turísticos para o município de Angra dos Reis. A decadência do ciclo econômico mais profundo na venda de bananas da região, que desde 1975 os vinham assombrando, desestimulou os moradores que viviam da venda do produto agrícola. Segundo o relatório da comunidade, “de acordo com os moradores antigos, o pouco dinheiro de que dispunham para comprarem os produtos de primeira necessidade, que não produziam na fazenda, era proveniente da venda de bananas para comerciantes externos” (MATTOS, et al., 2009, p. 71). Sem alternativas, os remanescentes começaram a vender suas terras para grileiros, por valores bem baixos. Dessa forma, “no início da década de 1990 a comunidade já se encontrava repleta de sitiantes, especuladores e invasores, com os quais os antigos moradores as duras penas tentavam conviver” (idem).

Os novos habitantes, chamados pelos nativos de “imigrantes” (categoria designada para os que vêm de fora) introduziam práticas que surpreendiam os lavradores como mudança nas construções das casas que destoam totalmente das construções locais (casas com muros, casas de veraneios), a reivindicação do asfalto, carros em alta velocidade, etc.



Figura 39 – Rio Bracuí
Fonte: Carvalho (2011).



Figura 40 – Placas de proibição aos acessos da comunidade colocada pelos imigrantes
Fonte: Carvalho (2011).



Figura 41 – Residência de moradores quilombolas
Fonte: Carvalho (2014).



Figura 42 – Casas de veraneio instaladas na comunidade
Fonte: Carvalho (2017).



Figura 43 – Propriedade de imigrantes na comunidade
Fonte: Carvalho (2014).

Decorrente de todo esse cenário instaurado, o perfil econômico dos moradores da comunidade também se transforma. Uma das principais fontes de renda das famílias passou a ser, como ainda são, os empregos em baixas condições salariais no âmbito dos empreendimentos turísticos, entre eles, o afamado Marina Porto Bracuhy, localizado dentro de seu território original (SOTERO, 2012). Outra forma de empregabilidade muito comum passou a ser o trabalho de empregada doméstica em casas de famílias, nos condomínios de luxo da cidade.

No ano de 1995, um jovem quilombola morador da comunidade chamado Leandro da Silva Ramos, que na ocasião tinha apenas 15 anos de idade, teve acesso a um artigo de jornal que discorria sobre a comunidade quilombola Campinho da Independência aonde descendentes de escravos libertos vinham lutando pela titulação de suas terras, que só aconteceu no ano de 1999. Imediatamente, Leandro identificou as semelhanças de situações vivenciadas em ambas às comunidades no tocante a luta pela terra e a constituição do grupo enquanto negro e rural. O jovem, na ocasião, tomou um ônibus e seguiu para Paraty no intuito de conhecer a comunidade do Campinho. Leandro afirma que foi muito bem recebido no local e que foi ali, conversando com as lideranças da comunidade que finalmente conheceu e entendeu o que era o artigo 68 e o que vinha a ser um remanescente de quilombo. Logo, o jovem percebeu que, diante das semelhanças de situação, Santa Rita do Bracuí poderia seguir o mesmo caminho trilhado pelo quilombo do Campinho. Deu-se início, desta forma, a aproximação entre ambas às comunidades.

O Leandro chegou aqui na comunidade falando pra todo mundo: Olha a gente é um quilombo. A gente é quilombola! Eu fiquei pensando que raio de quilombola é esse que esse menino tá falando gente? A gente não sabia né? Então se a gente hoje é um quilombo é graças também ao Leandro e ao Campinho. (Marilda Francisco, fevereiro de 2016).

A partir de então, para além da atribuição da posse de terra com documentos oficiais de doação feita pelo escravagista José de Souza Breves, a comunidade inicia um novo momento em seu histórico de luta, ao lançar mão dos dispositivos legais existentes, via “luta quilombola”. A aprovação do ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) de 1988, que garante por meio do Artigo 68 a propriedade definitiva e o título da terra foi determinante para que a comunidade

de Santa Rita do Bracuí se fortalecesse diante de suas características, que definem o grupo quanto a sua identidade étnica e cultural:

[...] o processo histórico de formação da comunidade, marcado pelo tráfico atlântico de escravos, pela escravização e por um processo de territorialização e luta pela terra que se inicia ainda no século XIX; a vigorosa tradição oral, que atualiza cotidianamente a memória do tráfico negreiro, do cativo e da luta pela terra; a defesa de um patrimônio cultural imaterial próprio, em torno do jongo e de outras expressões culturais como o calango, a folia de reis e as festas de Santa Rita e São José; a construção simbólica e social do território – em torno de lugares de memória (patrimônios materiais), de práticas comunitárias e da própria história do grupo - garantia fundamental de sua reprodução física, social, econômica, histórica e cultural. (MATTOS, et al., 2009, p. 3).

A tradição oral no Bracuí, ressaltada pelas autoras do relatório antropológico da comunidade, constitui uma das mais importantes bases da identidade étnica do grupo e de manutenção de seu território. Para além das memórias do tráfico negreiro, a lembrança da antiga produção de cachaça também está presente nas falas dos remanescentes, confirmada também pelos resquícios arqueológicos encontrados nas ruínas do velho engenho, dentro do território da comunidade. Outro elemento ressignificador dessa memória, além de instrumento político, histórico e cultural da comunidade é o jongo, patrimônio imaterial do Brasil desde 2005⁵⁶. Como afirmam MATTOS, et al., (2009, p. 48):

Se até pouco tempo tudo parecia indicar que o jongo permaneceria apenas nas lembranças dos mais velhos, nos últimos 15 anos presenciou-se uma significativa revalorização dessa expressão festiva na comunidade. Os mais jovens mobilizaram-se na reconstrução do jongo, reaprenderam os pontos com os mais velhos e encontram ali um importante canal de mobilização de suas lutas e histórias.

Percebe-se assim, que o processo de autoatribuição enquanto comunidade remanescente de quilombo e de construção de sua respectiva identidade quilombola ocorreu em Bracuí de forma cruzada a outro processo: o de reavivamento do jongo.

O projeto “*Pelos Caminhos do Jongo*”⁵⁷, iniciado em 2005 e extinto há alguns anos, que oferecia oficinas de jongo para crianças e jovens quilombolas, representou uma experiência sistematizada e significativa de educação quilombola e de autoafirmação para a comunidade. As crianças e jovens que antes se

⁵⁶ O título de Patrimônio cultural do Brasil foi conferido ao jongo a partir do decreto do governo federal (n. 3.551, de 4 de agosto de 2000), que permite considerar, como patrimônio da nação, manifestações culturais imateriais, ou seja, saberes e formas de expressão, musicais e festivas, dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira

⁵⁷ Para uma leitura aprofundada sobre o processo de reavivamento do jongo na comunidade sugiro a leitura de Maroun, 2013.

envergonhavam da sua condição étnica, passaram a se reconhecer dentro daquele pertencimento identitário (MAROUN & CARVALHO, 2017). Hoje o jongo é considerado um elemento de resistência da comunidade. Entre os moradores é muito comum ouvir: “Somos uma comunidade de resistência jongueira” (outubro de 2015). Bracuí hoje é uma das comunidades jongueiras de maior destaque na representação do jongo do Sudeste no âmbito do Pontão de Cultura Jongo/Caxambu⁵⁸.

No ano de 1999, a Fundação Cultural Palmares (FCP) reconheceu a comunidade negra rural do Bracuí como remanescente de quilombo da extinta fazenda de Santa Rita do Bracuí. Para tanto, como etapa concomitante e/ou posterior à certificação, foi realizado o laudo antropológico da comunidade (BRAGATTO, 1999) que ressaltou, além do histórico de escravidão e permanência na terra, elementos sobre a apropriação do grupo na autoatribuição quilombola como: a ancestralidade comum, a prática do jongo, a tradicional festa em homenagem à padroeira da comunidade, Santa Rita do Bracuí (MAROUN & CARVALHO, 2016), entre outros.

O ano de publicação do laudo antropológico de Bracuí coincidiu com o ano da titulação da comunidade quilombola vizinha, o quilombo Campinho da independência. Iniciou-se, a partir de então, um diálogo mais afinado entre as duas comunidades, o que trouxe uma referência para o quilombo Bracuí sobre os próximos passos indispensáveis ao processo de titulação definitiva do seu território quilombola.

Como afirmam Maroun e Carvalho (2016), se inicialmente o diálogo com Campinho inseriu-os nos trâmites fundamentais para a reivindicação de suas terras como quilombolas, foi em razão da reafirmação de sua identidade jongueira que Bracuí iniciou a luta por seus direitos. Segundo seu Valmir, uma das lideranças da comunidade: “Se nós somos quilombolas hoje é por causa de Campinho e do Délcio” (VALMIR, 2016).

Délcio Bernardo, pessoa a quem ‘seu’ Valmir se refere é um importante interlocutor neste trabalho, não apenas pelo seu protagonismo enquanto mediador

⁵⁸ O Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu é um programa desenvolvido pela Universidade Federal Fluminense (UFF), desde o ano de 2008, em parceria com dezesseis comunidades jongueiras da região sudeste. Constitui-se como um campo de investigação sobre a cultura e a identidade negra e sobre a construção de um projeto coletivo de salvaguarda de um bem registrado como Patrimônio Cultural do Brasil. Disponível em: <http://www.laboep.uff.br/projetos/em-andamento/59-pontao-de-cultura-do-jongo-caxambu>

na comunidade do Bracuí, mas também pelo seu trabalho e militância enquanto educador popular, jongueiro e um dos fundadores do Movimento Negro de Angra dos Reis, o Yla Dudu. Délcio é funcionário concursado na Prefeitura Municipal de Angra, alocado atualmente na Secretaria de Cultura, mas já esteve, em gestão municipal anterior, a frente de coordenações específicas dentro da secretaria de educação, setor com que mantém diálogos até hoje.

Ao mencionar a importância do Délcio, neste contexto de luta e formação identitária, a liderança do Bracuí traz à tona o importante papel da sua mediação no reavivamento e na consolidação do jongo na comunidade. Além de ser um forte elemento de reafirmação identitária, o jongo também teve um papel fundamental na organização política de Bracuí. Em 2005, para a elaboração do projeto “Pelos Caminhos do Jongo”, a necessidade de um diálogo interno maior e de uma organização política mais concisa começou a ficar evidente para os próprios moradores. Estes passaram a se reunir com mais frequência e organicidade, debater sobre as demandas do grupo, reconhecendo que, para terem acesso a determinadas políticas, precisavam se organizar no formato de uma associação de moradores (MAROUN & CARVALHO, 2016).

Dessa forma, com vistas a se organizarem em torno da reivindicação do título definitivo da terra, foi criada, em 2005 a Associação dos Remanescentes de Quilombo de Santa Rita do Bracuí (ARQUISABRA). Iniciava-se, a partir de então, uma nova forma de organização política da comunidade. Segundo Ramos (2013), a Arquisabra significava naquele momento “um importante instrumento de organização da luta da comunidade por políticas públicas, em especial a luta pelo título da terra” (p. 9).

A chegada da Associação possibilitou também o fortalecimento das parcerias já vinculadas anteriormente com o movimento negro Ylá Dudu e com a Associação dos moradores do quilombo do Campinho (AMOQC) – Paraty – RJ. Consolidou também outras importantes parcerias e representações estaduais e nacionais, como com a Coordenação Nacional Quilombola (CONAQ); Associação Quilombola do Estado do Rio de Janeiro (AQUILERJ); ONGs de assessoria a Comunidades Quilombolas (Koinonia⁵⁹), entre outras.

⁵⁹ Fundada em 1994, KOINONIA Presença Ecumênica e Serviço é uma organização sediada no Rio de Janeiro (RJ), com atuação nacional e internacional. Trata-se de uma entidade ecumênica de

Outra importante conquista que chega por intermédio das contribuições da Arquisabra é o desenvolvimento de vários projetos na comunidade, nas áreas diferentes de políticas públicas, educação, saúde, eventos culturais, esporte, meio ambiente e agricultura, o que oferecia à comunidade um extenso currículo proponente. Dentre eles, destacam-se: O Prêmio Cultura Viva no âmbito do Projeto Pelos Caminhos Jongo; O Projeto de Rede Juçara; o Cine quilombo; Projeto Horto Comunidade; Sistema Agroflorestal e Revitalização da Agricultura Familiar; projeto Nas Ondas da Mata Atlântica; Turismo de Base Comunitária (TBC); Projeto Passados presentes: memória negra no Sul Fluminense; Projeto Jongo, calangos e Folias; Projeto Redescobrimo o quilombo Santa Rita do Bracuí (sobre o qual discorreremos adiante), e, recentemente, o Projeto de leitura itinerante, Arca das Letras. Além disso, culminou na idealização de um espaço chamado pelas lideranças de “casa de estuque” ou “sede da comunidade”. Um local pensado para reuniões, realização de práticas culturais, promoção de encontros com os diferentes grupos que chegam ao Bracuí. Uma construção financiada inicialmente pela Fundação Banco do Brasil, através de recursos provenientes de um edital de fomento, e que depois passou para a responsabilidade da empresa Eletronuclear que, por questões de ordem burocrática como compra de material, prestação de serviço, entre outras, a obra não foi finalizada. Tempos depois, em razão da estrutura já comprometida pela não finalização da obra, a sede desabou durante um forte temporal na região.



Figura 44 – Certificação das terras do Bracuí

Fonte: https://www.angra.rj.gov.br/noticia.asp?vid_noticia=25241&IndexSigla=imp

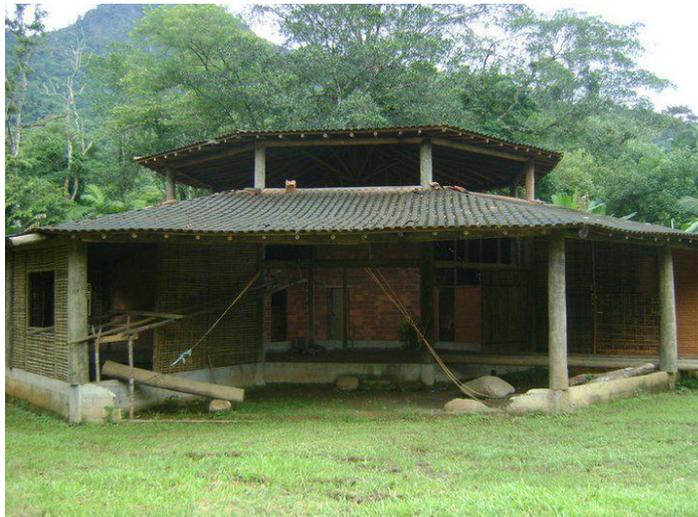


Figura 45 – Construção inicial da sede

Fonte: Carvalho (2012).



Figura 46 – Ruínas da Sede após o temporal

Fonte: Arquivos da comunidade.

Nos meandros deste processo de enfrentamentos cotidianos que decorrem das experiências de violência e opressão vivenciadas pela comunidade historicamente, a questão dos moradores de fora que vem se instalar no território é algo preocupante. O território de Santa Rita do Bracuí hoje, além de casas de veraneios e sítios, é ocupado em grande parte, por moradores não quilombolas. Com isso, é cada vez mais recorrente e comum perguntarmos aos moradores do local pela existência da comunidade quilombola e eles afirmarem não existir nenhum quilombo ali, apesar do reconhecimento da comunidade pela Fundação Palmares.

Lembro bem da minha primeira ida ao campo, acompanhada de outra pesquisadora que, na ocasião desenvolvia um projeto de pesquisa de doutorado na comunidade. Cerca de 300 metros após descermos na Rodovia Rio-Santos, aceitamos uma carona que ia em direção da estrada principal do quilombo, caminho que nos conduziria até a residência de dona Marilda, onde íamos nos hospedar. As caronas eram uma prática muito comum até pouco tempo no local, hoje, com o fenômeno da violência que devasta o município de Angra dos Reis, sobretudo, as regiões mais afastadas, como é o caso do bairro Santa Rita de forma geral, já não presenciamos com tanta frequência as caronas, exceto em se tratar de alguém conhecido.

Retornando, a primeira ida ao campo, em conversa com o motorista durante o trajeto, perguntamos sobre a suposta comercialização de terras no local, perguntas do tipo: Se era fácil? Quem vendia? Apesar de não ser tão necessária a resposta afirmativa do motorista, uma vez que as placas de vendas estavam espalhadas por diversos imóveis e terrenos no local, chamava-nos atenção naquele momento o fato dele afirmar que ali não existia um quilombo: “Aqui tem uns índios lá na parte de cima, mas esse negócio de quilombo não existe não, moça” (março 2011).



Figura 47 – Placa de venda de sítio na estrada do quilombo
Fonte: Carvalho (2011).



Figura 48 – Placa de venda de terrenos na estrada do quilombo
Fonte: Carvalho (2013).

De lá para cá, durante o período de imersão no campo, pude acompanhar e perceber diversos desdobramentos no que tangem a chegada de moradores não quilombolas na comunidade. Um primeiro desdobramento, que inclusive vai repercutir de forma muito perversa nos direitos que incidem sobre a comunidade enquanto quilombola é a demarcação do território. O que em si já é um processo lento e burocrático, que envolve negociações, idas e vindas, agravado neste momento pelo cenário político de retrocessos e desmonte das políticas públicas voltadas para o reconhecimento dos direitos étnicos, torna-se ainda mais moroso o referido processo com a invasão de moradores não quilombolas no território da comunidade. Tal constatação se deu em ocasião a duas reuniões realizadas na residência de dona Marilda com o Instituto Nacional de Reforma Agrária

(INCRA), a Arquisabra e demais moradores quilombolas da comunidade. Ao que pude perceber o maior entrave que se sobressaia no contexto das discussões presentes, era a dificuldade da demarcação do território mediante a existência de propriedades de moradores não quilombolas, sem falar nas áreas de proteção ambiental. No que tange a este último, cabe aqui ressaltar a forma contraditória como os órgãos públicos lidam com essa questão, uma vez que muitas destas construções luxuosas que existem na comunidade, pertencentes a famílias influentes, encontram-se construídas dentro de áreas que, em tese, são de proteção ambiental. Ou seja, moradores quilombolas sofrem com a redução da demarcação de seus territórios sob a alegação de que é preciso deixar de fora as áreas de proteção ambiental, enquanto imigrantes constroem suas mansões e casas de veraneio dentro dessas áreas. Situação não muito diferente dos enfrentamentos vivenciados pelos caiçaras que vivem próximo as costeiras do município de Angra dos Reis.

Por conta desta invasão na comunidade, a cartografia de demarcação do território proposta pelo INCRA teve que “recortar” todo o quilombo, deixando de fora uma grande parte do território, além de várias propriedades de moradores não quilombolas. Toda esta problemática reverbera de forma muito negativa na questão da titulação das terras do Bracuí, como já foi dito anteriormente, um processo com desfecho incerto onde o sonho de autonomia sobre o território se torna cada vez mais longínquo e ameaçado.

Um segundo desdobramento, que vem na esteira desta mesma problemática, é que sem o título da terra, abre-se precedentes para a chegada de novos “imigrantes”, atraídos pela especulação imobiliária, além do apelo turístico do lugar. Em bairros vizinhos ao Bracuí, e de características ambientais bem parecidas (rios, cachoeiras, áreas verdes), como é o caso do Ariró, moradores locais revivem os tempos inglórios do Brasil Colonial. Ameaçados por um “certo homem”, empresário e donos de terra no município de Angra dos Reis, moradores vivem tempos de violência sofrida “a mando” da referida pessoa, uma espécie de “ditador” local, como afirmam os moradores. Especula-se na região, que um dos principais interesses deste empresário é o recurso hídrico do território. Com isso, moradores que ainda resistem permanecendo em suas casas e sítios familiares, já enfrentam problemas com a água. Esta foi uma das questões trazidas durante o Pré Fórum Fluminense de Educação do Campo (PRÉ-FOFEC) que aconteceu na

Escola Áurea Pires da Gama, em julho de 2018. Trata-se de enfrentamentos que reverberam diretamente nas pautas das comunidades tradicionais e rurais existentes, por todo o território brasileiro. Uma questão cara para pensarmos um projeto de educação e de escola que leve em conta os “nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial, produziu” (OLIVEIRA, 2012, p. 33).

Outro exemplo, desta vez dentro do próprio Bracuí, aconteceu recentemente nas terras de Dona Marilda Francisco. A liderança teve parte de sua propriedade invadida por um invasor que alega a ter comprado de outra pessoa. A pessoa apontada como responsável pela venda, por sua vez, nega ter feito a negociação. Não obstante, dona Marilda parece reviver as ações de grilagem desde os tempos em que a Empresa Condomínio Bracuhy aparece no território portando documento forjado, de compra da propriedade. Percebe-se, portanto, que o passado presente no quilombo Santa Rita do Bracuí, perpetua processos de violência acionado por novos atores e dispositivos. Tal constatação se dá ao acompanharmos o desfecho sem sucesso desse caso, mesmo após inúmeras tentativas, algumas isoladas, outras articuladas com algumas redes de apoio⁶⁰. Dona Marilda e seu esposo Valmir, protocolaram várias denúncias junto ao Ministério Público e a órgãos responsáveis por áreas de proteção ambiental, entretanto, nada foi feito até o presente momento. Além das cercas utilizadas pelo invasor impedindo o acesso da comunidade ao rio, houve desmatamento da área, derrubadas e queimadas de árvores centenárias e da mata ciliar. O referido invasor, pessoa também de importante influência na região, recebeu na ocasião uma notificação do Ministério Público e chegou a ter, em um primeiro momento, suas cercas arrancadas. Em resposta a denúncia e, possivelmente, certo da negligência do Poder Público local quanto à questão, o invasor recolocou as cercas, construiu um muro bem alto e ainda instalou câmeras de segurança no local. Além de todos esses disparates, ameaçou diretamente dona Marilda, seu Valmir, bem como qualquer familiar que viesse a intervir no caso. Temendo às ameaças do invasor, sustentadas pela negligência do próprio Poder Público uma vez que não houve mais qualquer tipo de intervenção ou ajuizamento do caso,

⁶⁰ Secretaria de Direitos Humanos do Rio de Janeiro, mídias sociais e comunitárias locais, Ongs de assessoria as comunidades quilombolas, entre outros.

dona Marilda decidiu não mais enfrentar esta disputa pelas terras herdadas de seus antepassados. Em suas palavras:

A gente fica com medo né? Essa gente tem as costas quentes, a gente não sabe né? Ele me ameaçou, ameaçou ao Valmir... eu fui lá falar com ele... ô moço esse terreno aí tem dono, é meu. A minha esperança agora é que com a titulação ele saia daqui. Eu peço a Deus né? (Marilda Francisco, março 2017).

Percebe-se assim que as expropriações vivenciadas, tanto no Ariró quanto no quilombo Bracuí, nos remetem as muitas lutas étnico-territoriais travadas desde o período colonial que se perduram, até os dias atuais. Constatação que pode ser percebida também na fala de Emerson Ramos ao comentar o acontecido: “O capitão do mato hoje é outro, é o Poder Público, que ao invés de garantir nossos direitos, tratam a gente com descaso e negligência, com racismo mesmo” (março, 2018).

Um terceiro desdobramento que se dá é a questão da disputa de interesses dentro do território, como é o caso do asfalto. A crescente demanda pelo asfalto, trazida, sobretudo, por moradores de fora, encontra apoio entre os moradores que, embora quilombolas, não se reconhecem como tal. Em razão dessa não identificação, quanto ao seu pertencimento étnico, estes, distanciam-se das pautas trazidas pela Arquisabra no tocante a preservação das características do território enquanto terra de quilombo.

A disputa pelo asfalto é algo tão veroz que, imigrantes articulados com este grupo de moradores quilombolas que não se reconhecem identitariamente, formaram uma segunda Associação de Moradores no Bracuí. Diferente da Arquisabra que traz no bojo da luta a importância da representatividade enquanto uma associação *do* quilombo, a associação de moradores formada por este grupo, sobretudo, como forma de resposta as disputas e divergências políticas existentes entre ambos, caracteriza-se enquanto uma Associação de Moradores *no* quilombo.

Ainda no que tange a esta mesma problemática, as lideranças da Arquisabra reafirmam cotidianamente que a chegada do asfalto é uma forma de descaracterizar o território quilombola. O que favoreceria o aumento da especulação imobiliária no local. Como afirma Emerson Ramos: “[...] o sonho dessa gente é colocar um portão enorme lá na frente e fazer daqui um condomínio né? Um Resort... pra quem né? Pro quilombola que não é” (Janeiro, 2017).

A fala de Emerson expressa à situação de invisibilidade sofrida não apenas pela comunidade do Bracuí, mas por todas as comunidades tradicionais existentes no município de Angra dos Reis. Denota o apagamento dessa demanda no projeto de governo da gestão municipal, que não reconhece os modos de vida tradicionais dos grupos étnicos ali existentes. Um exemplo disso é a mudança no Plano Diretor da cidade que tramita nas instâncias responsáveis, em vias de ser aprovado. A gestão municipal vigente passa a não reconhecer no documento proposto, as áreas rurais do município, o que impacta diretamente no território das populações tradicionais constantemente ameaçados. Com isso, presenciamos cada vez mais a reprodução de processos excludentes, desigualdades socioeconômicas, o acirramento de velhas lutas, novos enfrentamentos, estigmatizando populações e grupos específicos, que tem como forma de produção a agricultura familiar, o artesanato, a pesca, entre outras atividades.

É justamente deste contexto sociopolítico que emerge o quarto desdobramento antes citado, o racismo.

As diferentes formas de exclusão vivenciadas pela a comunidade Santa Rita do Bracuí, no que tange as disputas pelo território trazem em sua centralidade, o racismo. Acompanhei de perto um embate sofrido entre moradores quilombolas e os “imigrantes” ali instalados que explicitam claramente essa afirmação. As constantes reclamações feitas por imigrantes junto à prefeitura municipal, acerca das condições da Estrada de Santa Rita (estrada principal do quilombo), e da necessidade que viam do asfalto, demandaram da gestão municipal anterior, providências que visassem, ao menos, atenuar o problema sinalizado. Ocorre que a matéria prima utilizada pela prefeitura foi o barro, que com as fortes chuvas existentes no local, agravou a situação da estrada. A consequência deste erro provocado pela prefeitura recaiu sobre as lideranças da Arquisabra que, além de terem sido acusadas pelos imigrantes como culpadas pelo barro utilizado, já que estas se impõem ao asfalto, também sofreram xingamentos e atitudes racistas.

Pude presenciar um momento desses na comunidade. Na ocasião, estava participando de uma atividade no âmbito do Projeto Redescobrimo o quilombo Santa Rita do Bracuí que aconteceu na Escola Municipal Áurea Pires da Gama, em novembro de 2013. Caminhávamos em direção à escola, eu e duas lideranças da comunidade, Emerson Ramos e Marcos Vinicius. Um trajeto de aproximadamente quarenta minutos que naquele dia se tornava um pouco mais

demorado por conta das condições da estrada, após o barro jogado pela prefeitura. Ainda estávamos distantes da escola quando fomos surpreendidos por um morador imigrante que passava de carro no local. Ao nos ver com dificuldades na descida da estrada (a lama chegava a vir na altura dos nossos joelhos) ele parou o carro e gritou: “Quilombola seu preto imundo! É isso que vocês merecem, seus porcos, viver na lama! Não é lama que vocês querem? Então toma lama” (Novembro, 2013). Depois dos xingamentos e palavras de cunho racistas, acelerou com o carro de tal forma, que nos sujamos ainda mais de lama. Um silêncio tomou conta de todos nós naquele momento. Emerson sempre muito falante, não disse uma só palavra enquanto continuamos a descida. Marcos Vinicius também não expressou nenhuma palavra, tampouco eu. Todos permanecíamos calados, estarecidos diante do acontecido. Quando chegamos à escola, tivemos que tirar todo o excesso de lama em uma bica d’água que ficava no pátio, só assim teríamos condições de entrar e participar da atividade.

A indignação diante do acontecido era algo notório em nossos semblantes, de modo que foi difícil começar as atividades naquele dia discutindo qualquer coisa que não fosse a violência e o racismo que havíamos acabado de presenciar. Quer dizer, eu havia acabado de presenciar, mas as lideranças de vivenciar, de sentir na pele. A sensação era a de um nó na garganta. Emerson Ramos, que na ocasião era coordenador geral da Arquisabra, pegou o microfone e relatou o ocorrido. Emerson falou sobre a forma racista e preconceituosa com que os quilombolas eram e são tratados pelos “imigrantes” que “utilizam a questão do asfalto como desculpa para expressar seu racismo” (novembro, 2013). Explicou também que a culpa do barro não era da comunidade, mas da prefeitura que sempre se dispõe a atender as demandas dos de “fora”. Quando houve uma tentativa de asfalto no território tempos antes, as lideranças juntamente com outros moradores quilombolas tiveram de deitar sobre o chão no intuito de impedirem a passagem dos tratores que chegavam à comunidade. Na ocasião, as lideranças sofreram rechaços e ameaças por parte dos imigrantes que não se conformaram com o recuo da prefeitura no que concerne ao projeto de asfaltamento. Todas essas questões denunciam, além das agressões racistas vivenciadas internamente, outras formas de racismo, como o estrutural/institucional no âmbito do próprio Poder Público local que não respeita as formas de vida tradicionais do território quilombola. Sendo assim, os ataques

que vinham sofrendo, cotidianamente, inclusive em redes sociais, pouco tinham a ver com o barro colocado em si, na verdade, expressava o rechaço às diferenças étnicas e culturais da comunidade, à luta negra, preconceito com os que se definem rurais, quilombolas... “Por isso a nossa luta é de resistência”, afirmou Emerson Ramos (novembro de 2013).

A atitude de Emerson naquele momento e a forma como chamou a escola para a responsabilidade, no sentido de incorporar em suas práticas a luta da comunidade contra todo este histórico de invisibilidade, exploração e expropriação, denota a importância da escola para a luta quilombola, compreendendo-a como um instrumento constitutivo dessa luta. Para tanto, a liderança reafirma a importância e o caráter urgente do reconhecimento e da valorização dos conhecimentos tradicionais, locais, de conhecimentos “Outros” no espaço escolar, que colaborem para a compreensão desses mecanismos de dominação os quais as comunidades estão submetidas, historicamente (WALSH, 2012).

Esta perspectiva de escola presente nas pautas políticas e nos discursos das comunidades quilombolas, em diálogo com a legislação existente, nos remete a pensar nas implicações do pensamento decolonial, uma vez que se enfatiza nessa perspectiva teórica a necessidade da educação ser pensada e construída *de e a partir* da história dos grupos sociais que foram silenciados e que tiveram suas culturas eliminadas histórica e socialmente. Trata-se de uma construção “desde baixo”, como diria Walsh (2012). Pelas lentes deste referencial teórico, compreendemos que os conflitos aqui trazidos elucidam o quanto o espaço de pensamento e ação das comunidades quilombolas são gerados nas lutas por seus territórios (ESCOBAR, 2014). Enquanto seguem na luta pelo enfrentamento com os imigrantes, com o turismo predatório desenfreado, a especulação imobiliária, as políticas urbanocêntricas e homogeneizadoras do município, ao racismo e ao colonialismo travestido em diferentes formas de expropriação da terra, o quilombo Bracuí vai ressignificando suas estratégias de mediação política, incorporando atores, papéis, espaços e novos campos de disputa, como é o caso da incorporação da luta pela a escola localizada dentro do seu território étnico.

O que a princípio significava a chegada de uma escola que vinha no bojo do projeto desenvolvimentista que chega à região, a partir do advento da construção da Rodovia Rio-Santos, grande marco neste cenário de enfrentamentos aqui já

ressaltado, por meio da luta do quilombo que já dura mais de um século, a escola passa a representar uma das conquistas mais importante para o fortalecimento da luta pela titulação das terras, protagonizada pela comunidade. É sobre esta discussão que discorreremos a seguir.

5.3

Construíram uma escola no início do caminho: apresentando a Escola Municipal Áurea Pires da Gama

Encontra-se localizada no território quilombola de Santa Rita do Bracuí a Escola Municipal Áurea Pires da Gama, construída no “início do caminho” da principal rua do quilombo, bem próxima à “pista” (categoria nativa que designa a rodovia Rio–Santos). Mesmo estando localizada no território quilombola, foi apenas no ano de 2015 que a escola foi autodeclarada no Censo Escolar como escola quilombola, em um processo de tensões e disputas, comuns em toda ação que permite avanços na luta antirracista, como veremos adiante.

Construída no início da década de 1970, a partir da construção da Rio–Santos, a escola Municipal Áurea Pires da Gama, que recebe hoje um percentual pequeno de alunos oriundos do quilombo, veio substituir o modelo de educação que até então era ofertado na comunidade, a educação comunitária da Escola Reunida do Bracuí que atendia, majoritariamente, alunos/as da comunidade. Como lembra dona Marilda:

A Áurea Pires da Gama não Era a Áurea Pires da Gama. Nem me lembro o ano que deram esse nome de Áurea Pires. Mas a escola começou com duas salinhas. Uma sala do professor e uma cozinha para merendar. Não tinha refeitório, não tinha nada. Merendava na varanda da escola. Depois aumentou e veio aumentando o número de salas. Tinha dois professores que era a dona Zilda e senhor Creiudo. O senhor Creiudo era professor residente ele morava na escola, dona Zilda não morava na escola, vinha de Angra coitadinha, todo dia para dar aula. Todos os dois eram negros. O senhor Creiudo dava aula para a turma mais adiantada a e dona Zilda dava aula para as turmas menos adiantada. A sala era multisseriada e tinha aluno de todas as idades e todos os níveis. Alguns já sabiam ler outros não. Depois mudou isso. O nome da escola que agora é Áurea Pires era Escola Reunida do Bracuí depois passou a ser Escola Municipal Reunida do Bracuí ai depois veio a Áurea Pires da Gama. A escola primeiro tinha duas salas como já falei, depois mais uma, depois mais uma. Tinha o senhor Hernani como zelador. Quando eu estudei não era o senhor Hernani, era a Carminha como merendeira, dona Zenaide merendeira e só. Eram as merendeiras mesmo que cuidavam da escola e os próprios alunos. Os pais também eram muito mais participativos, o pessoal da

comunidade, porque eles iam lá limpar a escola e capinar faziam essas coisas assim. (MARILDA FRANCISCO, 2016).

Como vimos anteriormente, a construção da rodovia trouxe grandes impactos que modificaram o cotidiano dos remanescentes do quilombo Santa Rita do Bracuí. No que concerne à escola, a sua composição massiva de alunos/as “de fora”⁶¹, está associada também a outros processos ocorridos na década de 90, que segundo dona Marilda, ajudou na diversificação do público atendido pela a escola. Talvez o principal deles tenha sido a construção de um conjunto residencial no bairro próximo ao quilombo Bracuí feito para abrigar a população desalojada com as enchentes das regiões próximas. Este advento impulsionou a Escola Municipal Áurea Pires da Gama a expandir sua estrutura física, para comportar a quantidade exorbitante de alunos/as oriundos desse conjunto residencial. Nessa perspectiva, a presença dos/as alunos/as quilombolas na escola, foi ficando cada vez menor, encobertos pelas pressões populacionais do distrito (SOTERO, 2012).

Criada pelo Decreto Estadual nº 15.698 de 11/07/1972 e autorizada a ministrar o Ensino Fundamental pela Portaria nº 2935/ECDAT de 06/05/1982, a escola hoje atende o total de 736 estudantes, onde 95 são autodeclarados quilombolas. Atualmente oferece apenas o segundo segmento do Ensino Fundamental (5º ao 9º ano de escolaridade), mas já foi anteriormente uma unidade escolar de séries iniciais (década de 1990-2000). Nesta época, a escola desenvolveu um trabalho pedagógico diferenciado que partia do *Estudo da Realidade* numa perspectiva da pedagogia freireana, abordando as diversas gerações de luta pela terra no Bracuí, desde a época dos Breves quando a localidade era fazenda de reprodução e distribuição de escravizados (RAMOS, PINHEIRO, CAMPOS & BENACHIO, 2016). Até bem pouco tempo, a escola oferecia também a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas diante dos últimos acontecimentos, acometidos pelo cenário de violência instaurado na localidade, a EJA foi retirada da escola.

As questões colocadas até aqui, referentes ao público atendido na escola, nos fazem pensar nos desafios que, possivelmente, se apresentam a despeito da proposição de um projeto de educação diferenciado, norteado pelas DCNEEQ em meio a um contexto heterogêneo de alunos, composto por quilombolas e não

⁶¹Termo utilizado no cotidiano dos remanescentes, quando representam quem não pertence à comunidade, embora algum desses “de fora” possa morar no território quilombola, não são herdeiros da terra.

quilombolas. Desse modo, o enfrentamento de algumas questões, sobretudo, no âmbito da produção do currículo, exige algumas negociações que busquem afirmar o sentido e a importância do território quilombola enquanto um lugar de saberes, um lugar de epistemologia própria. Discutiremos sobre essas questões adiante.

Apresentaremos alguns fatos que demonstram aproximações e afastamentos entre a escola Áurea Pires da Gama e a comunidade de Bracuí. Para tanto, nossa principal interlocutora é Marilda de Souza Francisco: liderança política da comunidade, ex-aluna, mãe de dois ex-alunos e, atualmente, funcionária pública da rede municipal de educação de Angra dos Reis, locada como zeladora na referida escola, desde a década de 1990 (MAROUN & CARVALHO, 2017).

A relação com a escola municipal localizada no território de Bracuí vem sendo um campo de disputa política desde o seu nascimento. Ao longo desses, aproximadamente 45 anos de existência, a escola passou por cinco diferentes gestões que representam importantes momentos de aproximação e distanciamento da comunidade. Nas narrativas de dona Marilda, ao fazer referência ao período de cada gestão, é possível perceber a relação intrínseca que estas tiveram com os diferentes contextos políticos que administravam a Prefeitura do município de Angra dos Reis.

A primeira gestão ressaltada por dona Marilda foi a da professora Ceima, entre a década de 70-80. Nesta gestão, percebe-se a aproximação com a comunidade através da participação dos moradores nas festas escolares. Na ocasião, a escola atendia um público de alunos/as majoritariamente quilombola; a segunda gestão aparece de forma mais expressiva na lembrança não apenas de dona Marilda, mas como de grande parte dos moradores da comunidade, foi a da Professora Elisa que ocorreu entre os anos 89- 2004. De acordo com a memória dos moradores locais, esta foi uma longa gestão, que representou um importante momento de aproximação entre escola e comunidade, que também se dava de forma afetiva. Podemos constatar esta afirmação na fala de dona Marilda: “Quando a Elisa entrou, a Elisa era uma pessoa festeira, então ela gostava de tá em contato com o povo daqui da comunidade” (MARILDA, 2011).

Atrelada aos laços de afetividade existentes, a referida gestão aparece também como a mais “marcante politicamente” entre as chamadas diretoras de “épocas”, inclusive citadas em registros e documentos sobre a escola e sobre o

território, produzidos posteriormente. A referida diretora, no período de sua gestão, levou para o currículo escolar a história da comunidade de Santa Rita do Bracuí, posteriormente registrada no livro *“Bracuí suas lutas e história”* que escrito por alguns professores da escola, em parceria com a comunidade. Outra importante realização desta época, foi a feira “Frutos da Terra”⁶², uma iniciativa da comunidade apoiada pela direção da escola. A feira também traz um marco importante da entrada do jongo na escola, pois foi nela, cuja primeira edição ocorreu em 2003, que o jongo do Bracuí se apresentou pela primeira vez para a comunidade escolar. Tais apontamentos demonstram que o diálogo estabelecido no período da gestão de Elisa se dava muito mais por uma afinidade afetiva e/ou política da diretora com o quilombo do que por uma implementação de uma política pública específica, questão ainda pouco discutida na ocasião.

Embora o jongo tenha sido inserido na escola no ano de 2003, na gestão posterior à da diretora Elisa, que foi a gestão da professora Marta, iniciada no ano de 2005 e finalizada em 2010, houve um distanciamento da escola com a comunidade, o que acabou por contribuir para a invisibilidade do território quilombola no contexto escolar. Este, portanto, é o momento em que a escola se fechou para a comunidade, segundo as narrativas das lideranças do quilombo Bracuí. O acesso à escola foi se restringindo e o trabalho administrativo se intensificou, perdendo-se os vínculos pedagógicos formados anteriormente. Este é o período das obras de ampliação da escola. Na ocasião, o público atendido já contava com um pequeno percentual de alunos/as da comunidade. Como consequência do impacto do crescimento populacional da região e dos bairros vizinhos, vários alunos/as da comunidade foram e são distribuídos ainda hoje para as escolas localizadas em bairros próximos à comunidade⁶³.

⁶² “Frutos da Terra” consiste em uma feira que leva os saberes quilombolas para serem expostos na escola. Vendem-se também frutas, artesanatos e pratos típicos. Ficava livre a cada quilombola interessado em participar, levar o que achasse mais conveniente. A primeira versão foi realizada em 2003. No ano seguinte, a feira foi realizada novamente, tendo uma representação massiva dos quilombolas. Entretanto, com a mudança da direção escolar entre os anos de 2004 e 2005 (sai a Elisa), o evento perdeu o protagonismo quilombola, pois começaram a criar temas para embasar a feira, iniciando-se, assim, um período de afastamento entre esta e a escola. A feira continua a acontecer anualmente e hoje, a partir da gestão vigente, volta a ter afinidade com as demandas da comunidade.

⁶³E. M. Joaquina Maria Rosa dos Santos, Escola Municipal Morada do Bracuí e Escola Municipal Prof. Francisco de Assis de Oliveira Diniz. (Dados retirados do levantamento de matrículas dos remanescentes através do Cadastro Único da comunidade. Este material foi elaborado pelos alunos/as quilombolas da Comunidade de Santa Rita do Bracuí, graduandos (as) em Licenciatura do campo - da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro).

A quarta gestão, iniciada no ano de 2010, aparece nas narrativas das lideranças, sobretudo, de dona Marilda como também distanciada da comunidade, enfrentando as mesmas dificuldades da gestão anterior quanto ao grande afluxo de alunos. Nesta ocasião, apenas cerca de 5 % de alunos/as da escola eram oriundos do quilombo.

O diálogo que até então se havia perdido, volta a acontecer a partir da chegada da gestão protagonizada pela professora Priscila Bahia. É, portanto, no contexto de reconhecimento do território enquanto quilombola, de abertura e de importância dada a essa discussão no contexto escolar, que escola e comunidade inauguram um novo momento nesse histórico de relação estabelecido ao longo do tempo. Segundo as jovens lideranças que mediarão essa aproximação e entrada da comunidade na escola, esta é uma gestão que desde o primeiro momento em que foi procurada pelo grupo colocou-se aberta a dialogar com a comunidade, e assim tem sido desde então.

É também neste momento que emergem os primeiros debates sobre uma escola quilombola na comunidade, respaldada pela política educacional específica existente, representada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012), e por uma Secretaria de Educação que, naquela ocasião, demonstrava-se politicamente sensível ao contexto da luta do movimento quilombola da região.

Na esteira dessas contextualizações, considero importante apontar que, nas duas primeiras gestões escolares aqui mencionadas, o município de Angra dos Reis era administrado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), enquanto nas duas últimas pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). No caso da última e atual gestão, destacamos que esta apesar de se iniciar num contexto também de administração do Partido dos Trabalhadores (PT), hoje se encontra subordinada a uma gestão municipal do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). A importância atrelada a este adendo se dá ao percebermos, especificamente, no que concerne à gestão vigente, âmbito de concretização da experiência investigada na presente tese, as possíveis ressonâncias dos cenários políticos no contexto de relação entre escola, comunidade e secretaria de educação, bem como do processo de implementação da política de educação escolar quilombola, propriamente dito. Esta mesma questão, aparece no projeto Político Pedagógico da Escola que ainda se encontra em elaboração ao afirmar:

“[...] temos clareza das situações vivenciadas pela escola e que fogem ao nosso alcance porque têm relação com a situação nacional, estadual e municipal, dependendo de 4 decisões administrativas nestas esferas.” (PPP, 2017. p. 3).

O espaço físico da escola, que já enfrenta problemas não apenas com o quantitativo de alunos atendidos, mas também com a precariedade do prédio escolar, que inclusive se encontra com sua estrutura comprometida por ser construído muito próximo à margem do Rio Bracuí, é composto por 13 salas de aula; 4 banheiros de estudantes (2 fora de uso por conta de infiltração); 2 Banheiros de funcionários; 1 Quadra (Não coberta e precária); 1 Refeitório; 1 Auditório; 1 Secretaria; 1 Biblioteca; 1 Sala de recursos; 1 Sala dos professores; 1 Sala da Direção; 1 Sala das Pedagogas; 1 Copa.

Conta hoje com alguns recursos financeiros oriundos dos seguintes programas do Governo Federal⁶⁴, como:

- Programa Dinheiro Direto na Escola;
- Programa Acessibilidade;
- Plano de Desenvolvimento da Escola;
- Programa Novo Mais Educação;
- Programa Mais Cultura nas Escolas;
- Programa Atleta na Escola;
- Programa Sustentabilidade.

A partir dessa breve contextualização da Escola Municipal Áurea Pires da Gama no contexto de formação da comunidade, apresentarei o início dos primeiros debates e encaminhamentos propositivos da discussão sobre a educação escolar quilombola na comunidade, protagonizado pelas jovens lideranças do quilombo Santa Rita do Bracuí.

A seguir algumas imagens da Escola Municipal Áurea Pires da Gama em diferentes momentos:

⁶⁴ As descrições dos programas se encontram disponíveis no site do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e no Portal do MEC – Ministério da Educação. Disponível em <http://www.fnde.gov.br> e em <http://portal.mec.gov.br>. Esses dados foram extraídos do PPP da escola que ainda se encontra não disponível para divulgação, por estar em elaboração.



Figura 49 – Muro da escola em anos anteriores que traz a imagem de um sujeito da terra

Fonte: Carvalho (2013).



Figura 50 – Montagem de fotos com muro atual da escola

Fonte: Carvalho (2018).

6

Da luta pela terra à luta pela educação escolar quilombola: trajetórias insurgentes, estratégias subversivas e mediadores políticos

“Na escola eu não aprendi o que era ser quilombola”.
Angélica Pinheiro

Neste capítulo iremos apresentar o início desse debate que marca a comunidade, no sentido, de inaugurar um novo momento neste histórico de luta protagonizada que vai da luta pela terra à luta pela educação escolar. Não obstante, como vimos ao longo de tudo o que foi abordado até aqui, a trajetória do quilombo Santa Rita do Bracuí é marcada historicamente por estratégias de resistência, bem como de re-existência que, na perspectiva do referencial teórico adotado aqui, são consideradas “subversivas”. Trata-se de estratégias que visibilizam maneiras distintas de ser, de viver, de saber e de estar no mundo (WALSH, 2012, p. 175). Ao se perceberem enquanto um território convertido em o “outro colonial”, ameaçado constantemente pelos diferentes mecanismos de exclusão aos quais são submetidos historicamente, expressam tomada de decisões que refletem o esforço dos povos excluídos para visualizar, construir e aplicar um projeto onde as aspirações e os critérios culturais próprios são os fundamentos (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

É desse contexto que emerge a importância dos processos de mediação política protagonizada, neste segundo momento, pelas jovens lideranças comunitárias do Bracuí, em articulação com outros atores externos (MONTERO, ARRUTI & POMPA, 2009). Predominantemente mais jovens e afinadas com diferentes movimentos sociais, essas lideranças insurgem assumindo papéis fundamentais dentro e fora do território no que tange a luta que vai do direito à terra ao direito à educação diferenciada. Para tanto, recorreremos ao percurso formativo desses jovens, buscando destacar os diferentes momentos que constituem esse processo que dará início a luta pela educação escolar quilombola na comunidade.

6.1 O quilombo vai à universidade

Junto ao processo descrito anteriormente, de reconhecimento positivo da identidade quilombola por meio do jongo⁶⁵, o que ocorreu também em razão das práticas educativas vinculadas a ele, quatro jovens quilombolas do Bracuí ingressaram no curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ⁶⁶ (MAROUN & CARVALHO, 2016). É importante lembrar que, nesta ocasião, os jovens quilombolas estavam se abrindo para novas experiências políticas e identitárias, inaugurando uma era de protagonismo jovem já que são oriundos de uma comunidade onde a luta historicamente foi protagonizada pelos mais velhos. Tudo era muito recente. Sem dúvida aquele era um momento de grande efervescência na comunidade produzido, principalmente, a partir de se constituírem enquanto Associação de Moradores do Quilombo. Esta identidade comunitária conferia-lhes um momento bastante oportuno neste processo de *se tornar quilombola* (grifo meu).

Fabiana Ramos, Marcos Vinicius de Almeida, Luciana Adriano e Angélica Souza Pinheiro fizeram parte da primeira turma do curso, iniciado no ano de 2010. O ingresso destes jovens na universidade, especialmente no referido curso, em razão do seu viés político-comunitário, parece impactar ainda mais a luta por políticas públicas diferenciadas, principalmente no tocante à educação e à escola local. Suas trajetórias insurgentes revelam estratégias de re-inscrições epistêmicas, cujas organizações de ações políticas foram e são fundamentadas identitariamente, tendo como referência seus modos de pensar-se enquanto território, e/ou como coletivos subalternizados (MIGNOLO, 2008; CASTRO-GÓMEZ, 2005; MIRANDA, 2018).

É interessante perceber na fala dos quatro jovens, o que significou o ingresso na LEC em seu sentido mais afirmativo possível e de que maneira essa afirmação vai se constituindo dentro de uma complexidade de pertencimento político-universitário-comunitário. É o que iremos apresentar, ainda que brevemente, no decorrer deste subcapítulo.

⁶⁵ Para uma leitura mais aprofundada sobre esse processo sugerimos a leitura de Maroun (2013).

⁶⁶ Convênio PRONERA/UFRRJ. Curso especial voltado para assentados de áreas de Reforma Agrária e Povos Tradicionais – estados RJ, SP e ES.

Apesar da Licenciatura em Educação no Campo não ter sido diretamente uma escolha no que se refere ao curso em si, a importância atrelada à possibilidade de ingresso no Ensino Superior para um grupo que se viu historicamente excluído desse espaço, já era por si só uma importante conquista. Mas a identificação que não ocorreu de imediato, tendo em vista que os jovens quilombolas afirmam não saber do que se tratava o curso naquela ocasião, veio assim que realizaram o ingresso, no dia da apresentação formal da LEC junto aos seus licenciandos. A diversidade presente, a possibilitar de conviver com os diferentes movimentos e coletivos sociais ali presentes, a proposta política e pedagógica do curso, baseada numa perspectiva freireana de reconhecimento do campo na sua heterogeneidade, pareciam ser elementos indispensáveis para a formação acadêmica do grupo que vinha de um processo de importante reafirmação identitária, como já mencionado anteriormente. Dessa forma, o ingresso na LEC é compreendido pelos jovens quilombolas como algo que foi de extrema importância para o processo de *formação individual* e de *formação coletiva* que, somado a outros processos formativos no âmbito da luta quilombola, reverberou em novos parâmetros de luta no que se refere às pautas políticas da comunidade.

Destaca-se dos demais, neste primeiro momento, no que concerne a participação em outros processos políticos formativos, a jovem Fabiana Ramos. Quilombola, moradora do morro de Santo Antônio, uma das principais comunidades periféricas do município de Angra dos Reis, a jovem relata que apesar de saber que a comunidade Santa Rita do Bracuí era um quilombo, foi a partir da LEC que ela começou a se apropriar mais deste debate e das demandas do movimento quilombola de forma geral.

Fabiana, nascida e criada no morro de Santo Antônio com seus pais, afirma ter passado boa parte de sua infância indo visitar alguns familiares que viviam no quilombo. A convivência direta com um tio, João Ramos, que era/é uma das importantes lideranças do Bracuí, bem como com o primo Emerson Ramos, filho desta liderança, foi o que favoreceu este primeiro contato da jovem com a discussão. Mas, apesar de saber que ali eram terras de quilombo, Fabiana afirma que não tinha envolvimento com as questões políticas e sociais da comunidade: “Na casa do meu tipo sempre se falava sobre isso. Então a gente já sabia, mas não tinha engajamento na luta” (Fabiana Ramos, agosto de 2018).

As experiências vivenciadas a partir do ingresso na LEC, bem como toda a imersão que esta possibilitou, corroboraram para o processo de autoreconhecimento da jovem enquanto mulher negra e quilombola. A partir de então, Fabiana se aproxima da luta do movimento quilombola, sobretudo no que tange ao direito à educação e assume um importante protagonismo frente ao debate sobre a educação escolar no quilombo Santa Rita do Bracuí, ao lado de Angélica e dona Marilda. No momento em que a jovem começa a vivenciar os debates, as lutas mediante os processos formativos que agora se davam dentro da universidade e também na comunidade, Fabiana começa a entender e a desnaturalizar os motivos que levaram sua avó paterna e seu pai, que são quilombolas, a saírem da comunidade para buscar uma vida melhor fora do território, no centro da cidade, a exemplo de muitas outras histórias que ali são contadas. Hoje, Fabiana, que ainda mora no morro, está construindo uma casa em uma parte do terreno que pertence a sua família e sonha com o momento em que poderá viver dentro da comunidade. Sobre este processo de se reconhecer e se afirmar identitariamente, Fabiana afirma:

Eu vivi a vida inteira achando que era branca né? O meu registro de nascimento diz isso pra mim, que eu era branca. Mas quando eu ia participar de algum processo seletivo pra vaga de emprego aí eu já não era branca mais. Foi na LEC e nas oficinas de jongo com o Delcio que eu fui entender a questão da identidade negra, quilombola e aí eu fui entender que apesar de na minha certidão eu ser branca, não preciso seguir aquele padrão que me colocaram. (Fabiana Ramos, agosto de 2018).

O ingresso na universidade se deu por intermédio do primo Emerson Ramos que, ao encontrá-la um dia pelas ruas de Angra dos Reis, comentou sobre o curso. Fabiana afirma que a chegada até ali não foi um processo fácil, ela não tinha ideia do que lhe esperava. As muitas idas e vindas, as dificuldades da vida em alojamento estudantil, a vida que deixava para trás em Angra dos Reis... Mas, apesar das dificuldades, afirma ter sido um diferencial para ela a convivência com a turma neste período: “A forma como a turma era organizada, as tomadas de decisões. Um se preocupava com o outro, sabe?” (julho de 2018).

Outro destaque feito por Fabiana, no que se refere à importância dessa trajetória formativa da LEC, está atrelada a um despontar de crescimento pessoal que vai reverberar diretamente no protagonismo da jovem frente à luta pela educação quilombola, dentro e fora da comunidade do Bracuí:

Eu era muito tímida mesmo. Ficava apreensiva, mas a gente tem que falar mesmo, enfrentar os nossos medos e timidez... Se não o Estado passa por cima e a gente perde nossos direitos, fica silenciando, abaixando a cabeça, isso não pode ocorrer. Foi um processo de crescimento ao longo da LEC, aprender a falar, sabe? Não ter medo de falar. Ter segurança... O que pra mim foi fundamental (Fabiana Ramos. Julho de 2018).

A fala de Fabiana expressa um dos objetivos centrais da perspectiva formativa da educação do campo no que tange à autonomia dos sujeitos que a constituem. Concebidos enquanto sujeitos ativos do aprendizado, tal concepção pedagógica visa, sobretudo, favorecer e instrumentalizar sujeitos não para “contemplar o mundo”, mas “para transformá-lo” (PERRUSO & NARVAES, 2014, p. 80). Trata-se, portanto, de uma formação que é, sobretudo, política.

Marcos Vinicius de Souza, filho de dona Marilda Francisco de Souza, uma das principais lideranças femininas do quilombo, vinha de outros processos formativos decorrentes da luta quilombola, como mencionado anteriormente. Na ocasião da LEC, o jovem estava inserido no projeto Campu-Campos inserido nas ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Alguns professores/as que estavam à frente do Projeto Campu-Campos estavam à frente também do processo de construção da LEC-PRONERA.

O Campu-Campos era voltado para a formação de jovens lideranças comunitárias, integrantes de movimentos sociais do campo, no estado do Rio de Janeiro. Tinha por objetivo fazer conhecer e compartilhar as demandas regionais dos coletivos do campo ali representados, proporcionando conhecimentos científico e tecnológico com vistas a ser replicado em suas próprias comunidades. Uma forma de contribuir para o desenvolvimento de seu meio, sem a necessidade desses jovens deixarem o campo. Marcos Vinicius afirma que os jovens passavam 15 dias na universidade (UFRRJ) compartilhando suas realidades e depois escolhiam algumas demandas para trabalharem em seus territórios. Naquela ocasião, decidiu trabalhar com o Sistema Agroflorestal (SAF) e com a Palmeira Juçara. Essa escolha foi baseada em um trabalho que já existia na comunidade do Bracuí em razão dos projetos desenvolvidos pela Arquisabra: “Eu já trabalhava com isso aqui na comunidade, mas não conhecia esse nome. Agroecologia também foi um termo novo que aprendi lá, embora já fizesse aqui na comunidade também” (julho de 2018). Dessa forma, o jovem tomou conhecimento do curso e,

incentivado por sua mãe Marilda e por sua prima Angélica, decidiu participar do processo de seleção:

A Angélica na época pediu meus dados e fez a minha inscrição, mas eu achava que não ia passar. Na época meu pensamento era de que a universidade não era feita pra mim, acabou que eu passei. (Marcos Vinicius, julho de 2018).

A afirmação de Marcos Vinicius que, em tese, faz todo sentido quando ainda hoje percebemos o quanto a universidade é excludente, branca e homogeneizadora, nos remete a pensar mais uma vez sobre a importância das políticas afirmativas, de reconhecimento das diferenças, como é o caso da LEC-PRONERA e das próprias DCNEEQ, apesar das políticas hegemônicas neoliberais. Além disso, nos incitam a pensar sobre o impacto dessas políticas nos mais diversos contextos socioeducativos onde as especificidades são silenciadas. Entendemos aqui que estas políticas possuem extrema importância no que tange às lutas pelo combate aos processos de exclusão do projeto universitário, ao racismo estrutural, à disputa pela universidade enquanto espaço de poder, à desconstrução de pensamentos eurocêntricos imbuídos nos projetos de educação, entre tantos outros desafios mais.

Retornando a trajetória de Marcos Vinicius, o jovem afirma que passado o primeiro enfrentamento, que foi o de ingressar na universidade, ele teve que criar mecanismos para lidar com outros desafios que se apresentaram no decorrer dessa trajetória universitária. Um primeiro desafio destacado pelo jovem foi a dificuldade de cursar um Ensino Superior tendo em vista a formação defasada que teve no percurso escolar. Um segundo desafio foi o preconceito que enfrentou dentro da universidade pelo fato de pertencer a movimentos e coletivos sociais:

A maior dificuldade pra mim foi fazer um ensino fundamental muito defasado e de repente me ver na universidade. Eu não entendia muitas coisas que os professores falavam. A gente não entendia. A gente estudava o dia inteiro, já chegava no quarto a noite cansados e tinha que ler os textos, fazer os trabalhos... A gente não entendia. Mas os professores, que eram também envolvidos com movimentos sociais, compreendiam aquela dificuldade e explicavam tudo novamente pra gente. (Marcos Vinicius, julho de 2018).

Outros cursos lá dentro da universidade eram contra a gente porque a gente era de movimentos sociais né? Aí no começo a gente tinha medo de andar sozinho na universidade, a gente andava em grupos. Com o passar do tempo nós interagimos mais com os alunos e com a universidade. (Marcos Vinicius, julho de 2018).

Não muito diferente de Marcos Vinicius, Luciana Adriano, liderança jongueira da comunidade expressa sua “falta de esperança” quanto à aprovação no referido curso, bem como as dificuldades que teve de enfrentar ao longo da sua trajetória acadêmica. Segundo Luciana, voltar a frequentar uma sala de aula depois de tanto tempo fora desse espaço, trabalhando há 10 anos em casas de famílias nos condomínios de luxo de Angra dos Reis, não foi uma tarefa fácil. Essa nova dinâmica de vida exigiu que ela saísse da sua comunidade e ficasse distante do seu único filho, na época ainda criança. “Isso me doeu muito”, enfatiza Luciana (julho de 2018). Apesar de feliz e surpresa com o resultado da prova, Luciana entrava naquele momento em um novo dilema: Como vou sustentar o meu filho agora? Já que não tenho o apoio de seu pai? Apesar disso, a jovem afirma que tinha em mente a certeza que havia feito a melhor escolha, que era estudar. E assim seria. “Fazer este sacrifício era também pensar no futuro do meu filho” (ADRIANO, 2014, p. 104)

O dilema apresentado por Luciana expressa um quadro muito recorrente em diferentes contextos socioculturais, sobretudo nos menos favorecidos economicamente. Em razão da ausência do pai da criança, no que se refere ao cumprimento do seu papel, recai sobre a mulher a responsabilidade integral de ter que cuidar da criança. Sozinhas, na maioria das vezes contando apenas com outras mulheres da família e/ou de sua comunidade, se veem obrigadas a acumular papéis, o que acaba por inviabilizar outras excursões nessa dinâmica de vida. Dessa forma, ter que se ausentar da sua comunidade e da sua família se tornava um importante, mas também difícil desafio.

Tal necessidade existia em função da LEC ser um curso que, por apresentar algumas especificidades, exigia uma dedicação também com certa exclusividade. Além da distância geográfica, a LEC tinha como metodologia a pedagogia da alternância⁶⁷, dessa forma os quatro jovens quilombolas passavam 3 meses no

⁶⁷ A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional. Esse método começou a tomar forma em 1935 a partir das insatisfações de um pequeno grupo de agricultores franceses com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades da Educação para o meio rural. A experiência brasileira com a Pedagogia da Alternância começou em 1969 no estado do Espírito Santo, onde foram construídas as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200002

tempo-escola (TE)⁶⁸ (vivendo em alojamentos estudantis dentro do próprio campus) e 3 meses no tempo-comunidade (TC) desenvolvendo seus trabalhos integrados. Foi assim durante 3 anos, tempo de duração do curso.

Angélica Souza Pinheiro, citada várias vezes ao longo dessa tese, foi uma importante liderança feminina e jogueira do Bracuí. Um dos principais elos entre a Arquisabra e outros coletivos sociais que resultaram em muitas conquistas para a comunidade, sobretudo, em uma maior visibilidade política do grupo quilombola do Bracuí, dentro e fora de seu município.

A jovem iniciou sua trajetória de militância na Arquisabra no ano de 2003 compondo sua diretoria no conselho consultivo. Foi também liderança jogueira no Projeto Pontão de Jongo/Caxambu- UFF.

Mas a trajetória de vida e militância de Angélica foi interrompida de forma precoce e bastante perversa. A jovem faleceu no dia 7 de setembro de 2016, aos 34 anos de idade, em razão de um quadro hospitalar que veio a se complicar após uma longa e negligente espera pela troca de um cateter infeccionado. Portadora de uma doença renal crônica, a jovem, que já estava em tratamento, vivia uma vida “normal”, adaptando-se a sua nova realidade desde a descoberta da doença. Muito engajada na luta quilombola, sobretudo, no que tange à educação, Angélica assumiu o protagonismo em várias frentes dentro de sua comunidade, como também fora dela. Ao lado de dona Marilda, Raísa e Fabiana Ramos encaminhou o debate sobre a escola quilombola até os últimos dias de sua vida. Dias esses agonizados pela negligência do Poder Público local, mediante o sucateamento dos hospitais públicos no município de Angra dos Reis.

Dias antes de falecer, Angélica escreveu um depoimento muito impactante em suas redes sociais, apresentando também algumas fotos do estado em que se encontrava, enquanto aguardava morosamente pelo atendimento médico especializado, ainda que em outro município. Tratava-se de um pedido de socorro! Na ocasião, uma rede de amigos formada por quilombolas, pesquisadores, universitários, professores e pela comunidade escolar local se organizou em prol de ajudá-la, arrecadando dinheiro e todo tipo de ajuda possível. O sentimento que nos acometia naquele momento era de que algo precisaria ser

⁶⁸ Para mais informações sobre a proposta pedagógica do TE/TC sugerimos a leitura de: Educação do Campo e pedagogia da alternância: Experiências e vivências do tempo comunidade (BATISTELA, 2015). Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18674_9702.pdf

feito, e de forma urgente. O pedido de socorro de Angélica não deixava dúvidas quanto à seriedade daquela situação. Infelizmente, mesmo conseguindo mover uma rede de apoio, a situação da jovem já havia se agravado muito e ela não aguentou. Angélica encerra a sua trajetória de luta pela vida deixando muita comoção, sobretudo, um importante legado em sua comunidade, no movimento social quilombola como um todo, bem como nas muitas comunidades jongueiras existentes em território nacional. Em seu sepultamento, emoção e indignação se misturavam entre os presentes. Dona Marilda desolada só fazia repetir: “Perdi a minha companheira de luta!”. Ao som de um ponto de jongo cantado por Luciana, nos despedimos de Angélica, mulher, negra, quilombola.

“Oh! Deus vos salve.
 Angoma-puíta
 Candongueiro, Tambu, Caxambu
 Senhora Santana
 Eu sou o jongo (Meu Santo Antônio)
 Meu São José
 Cacurucaia eu tô
 Perengando tô
 Mas não posso morrer
 Eh! Eh! Salve o Rosário
 Eh! Eh! Minhas Santas Almas, Benditas.
 Eh! Eh! Me salve todos Jongueiros
 Oh! Deus vos salve o Cruzeiro das Almas
 Meu Povo Banto!”



Figura 51 – Angélica de Sousa Pinheiro

Fonte: Arquivos da comunidade (2015).

Cabe aqui ressaltar o quanto esta lamentável perda impacta diretamente no cotidiano da comunidade, nas relações estabelecidas dentro e fora do quilombo,

na formação da Arquisabra e nos processos de luta pela escola quilombola. Não posso deixar de expressar- até por entender que os sentimentos que nos tocam durante o processo de imersão no campo são constituintes também do trabalho de tese- o quanto a sua morte, tão repentina, afetou-me diretamente. Os anos de convívio construíram uma relação que foi além da dicotomia sujeito-pesquisador e sujeito-pesquisado. Não mais encontrá-la na comunidade todas as vezes que voltei e/ou nos espaços de militância onde certamente ela estaria, causaram-me profunda estranheza e vazio. A interlocução com Angélica ensinou-me muitas coisas sobre as lutas das comunidades tradicionais pela educação, pelo território, sua dimensão cultural. Tê-la como uma referência feminina no processo da luta quilombola foi de extrema importância para a constituição deste trabalho. É por isso, e por tantas outras razões que extrapolam o caráter científico, que a sinto presente em cada desdobramento dessa experiência analisada, nas próprias entrelinhas da escrita desta tese.

Retornando ao seu ingresso na LEC, Angélica juntamente com os demais alunos que integravam o curso, relatou sobre a sua trajetória em um livro chamado “*Percurso formativo dos educandos da Licenciatura em Educação do Campo, turma Oseias de Carvalho/UFRRJ 2010-2013*”, organizado pela professora Marília Dias. A jovem, assim como as demais lideranças, relata no livro sua falta de expectativas com relação à aprovação no ingresso do curso. Segundo Angélica, já havia praticamente 11 anos que ela não estudava. A surpresa veio com o resultado do segundo lugar na classificação geral. “Fiquei muito feliz e a minha família também!” (Idem, p. 106).

Ao relatar as dificuldades encontradas na universidade, Angélica afirma que muitas vezes pensou em desistir. O que corroborou para a sua permanência foi o encontro com pessoas que se tornaram muito importantes em sua vida. Uma delas a coordenadora do curso que já havia sido sua professora em uma Escola Municipal de Angra dos Reis, a professora Marília Campos, a quem nos referimos anteriormente.

Marília Campos, na ocasião coordenadora da LEC, surge neste cenário como uma parceira de extrema importância para a luta da comunidade. Sua trajetória política-militante junto a Movimentos Sociais do campo trouxe diálogos que foram fundamentais para o processo formativo dos estudantes quilombolas na

universidade e, mais tarde, para o próprio processo de luta e construção da escola quilombola.

Perpassa tanto no depoimento de Angélica, quanto dos demais licenciandos a importância que atribuem à constituição do curso. Uma turma formada por estudantes quilombolas, indígenas, caiçaras, assentados, Movimento Sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG), ocupação urbana e Comissão Pastoral da Terra. Toda esta diversidade presente é percebida pelos jovens quilombolas como essencial para o processo de formação política e identitária, para a construção de conhecimentos, para a desconstrução de olhares hegemônicos acerca da luta de alguns movimentos ali presentes, marginalizados pela grande mídia, sobretudo, para o debate que compreende o direito a uma educação diferenciada, calcada na cultura, na luta pela terra e território. É o que expressa os depoimentos abaixo:

Fazer esse curso foi uma formação importante para mim, um grande conhecimento das questões sociais. Não conhecia os movimentos sociais, conhecia o que a TV mostrava e foi aí que eu me apaixonei pela educação e pela luta e até hoje eu permaneço nela. (Fabiana Ramos, julho de 2018)

Este tempo juntos fez a gente se aproximar das demandas de outros movimentos sociais... A gente se uniu, a LEC Pronera veio pra gente se unir. Foi um grande grupo. Quando os movimentos tinham enfrentamentos, a gente ia lá. A gente se formou assim, na luta né? (Marcos Vinicius, julho de 2018).

Essa diversidade da turma me deixou muito contente por me dar um maior esclarecimento a respeito dos movimentos sociais e das suas lutas. Eu tinha uma visão totalmente distorcida, como a questão do MST. (ADRIANO, 2014, p. 111).

É interessante observar também a importância atrelada à forma como acionavam e se apropriavam dos conteúdos curriculares do curso, sobretudo, para a própria luta protagonizada por suas comunidades:

Com a caminhada universitária, li muitos textos e conheci autores excepcionais que poderei utilizar na minha luta no quilombo. Hoje tenho um aporte teórico importante que poderá ser usado no meu dia a dia ou em algum momento específico. Passei a incorporar alguns temas importantes nos debates fora do ambiente universitário, momentos em que antes não tinha coragem de falar, não por não saber, mas por insegurança. (PINHEIRO, 2014, p. 107).

Hoje carrego comigo não só o conhecimento adquirido com as matérias e livros, mas sim, como um instrumento de luta porque a educação nos foi negada há séculos. Todos têm direito de ter acesso à educação superior. (RAMOS, 2014, p. 108).

Um espaço fundamental para a articulação entre os conhecimentos científicos apreendidos na universidade e os conhecimentos tradicionais, concebidos aqui como conhecimentos “Outros” (WALSH, 2012), aparece na fala dos jovens quilombolas como sendo o *Programa de Educação Tutorial (PET)/ Etnodesenvolvimento e educação diferenciada*⁶⁹ onde os quilombolas do Bracuí participaram como bolsistas. O grupo era coordenado pelo professor/pesquisador André Videira que além de ter uma longa trajetória de trabalho e militância junto às comunidades quilombolas no estado do Rio de Janeiro foi também autor do laudo antropológico do quilombo Alto da Serra no município de Rio Claro. Tal como com a professora Marília Campos, a convivência acadêmica com o referido professor foi de extrema importância para os debates sobre a educação escolar na comunidade quilombola do Bracuí e para a articulação da luta local com outros espaços formativos.

É, portanto também, deste contexto de imersão, a partir da perspectiva formativa proposta pelo PET, que os jovens quilombolas começam a adentrar mais especificamente no tema da educação escolar em comunidades quilombolas consolidando suas pesquisas dentro do seu próprio território.

Em 2011 a gente começa a atuar na comunidade. Nós éramos bolsistas e a gente começa a fazer parte do PET Etnodesenvolvimento. Eu era muito tímida, não conseguia me expressar em público e o que me ajudou muito foi isso, foi estar nesses espaços e ter que debater, ter que falar... aí em 2011 veio o Cine Quilombo⁷⁰ e eu participei com a Raísa, abordamos alguns temas como racismo... E no final fazíamos um debate e era muito bom. Eu já me sentia mais segura. Foi um crescimento pra mim. (Fabiana Ramos, julho de 2018).

A participação no PET me ensinou a ter autonomia para falar sobre quilombos, sobre quilombolas na minha turma, na universidade e também em outros espaços. Com a intenção de fazer a diferença, ou seja, mostrar a realidade de um quilombo e de suas diferenças. (Angélica Pinheiro, janeiro de 2014).

A proposta teórico-metodológica do PET/LEC consistia na produção do que eles chamam de trabalho-integrado. O estudante elegia uma temática dentro da sua comunidade e dedicava-se a pesquisar e produzir sobre este tema em diálogo com a produção acadêmica no campo da educação, disponibilizada ao longo do curso. Os trabalhos produzidos eram apresentados de forma articulada e integrada

⁶⁹ O PET é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação nas Instituições de Ensino Superior do País orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet>

⁷⁰ Projeto do Ministério da CulturaMinc via edital Cine Mais Cultura.

a proposta metodológica do curso, o Tempo-escola/Tempo-Comunidade. Dessa forma, as apresentações iam se revezando quanto ao modo e local de apresentação: na universidade e na comunidade. Como afirma Fabiana:

A gente tinha que apresentar um seminário sobre educação e pra isso a gente tinha que fazer uma pesquisa. Toda a nossa formação tinha os trabalhos integrados, cada um tinha que apresentar um tema. Angélica escolheu a *história local*, Luciana o *jongo*, Vinicius a *juçara* e eu fiquei a pensar... Mas meu Deus sobre o que eu vou falar? Mas eu gosto mesmo da educação, gostava desse debate. Aí comecei a pensar sobre a educação quilombola. (Fabiana, julho de 2018).

As temáticas escolhidas pelos quilombolas no âmbito do projeto integrado resultaram em suas monografias ao término do curso. Trabalhos que articularam as demandas da comunidade, suas histórias locais com todo o aporte teórico apreendidos no curso. Muito mais do que o cumprimento de uma avaliação de caráter obrigatória do curso, suas pesquisas imprimem significados decoloniais ao potencializarem a existência da produção de conhecimentos subversivos, emergentes (WALSH 2012; SANTOS, 2010).

Somos quatro quilombolas dentro de uma universidade que tem cem anos. Fiquei pensando como uma universidade tão grande pode receber quilombolas após cem anos de conservadorismo: ou seja, estamos quebrando os paradigmas de uma estrutura elitista. Deixamos de ser objeto de estudo para sermos pesquisadores da nossa própria história. (Fabiana Ramos, 2014).

A expressão usada por Fabiana “deixamos de ser objeto de estudo para sermos pesquisadores da nossa própria história” traz importantes desdobramentos para a compreensão do que Santos (2010) afirma quanto à evidência dos conceitos de ser humano, cultura e sociedade presentes na construção do conhecimento emergente. Evidencia aquilo que em suas palavras é definido como: “o sujeito, que a ciência moderna lançará na diáspora do conhecimento irracional, regressa investido da tarefa de fazer erguer sobre si uma nova ordem científica” (SANTOS, 2010, p. 69).

De forma mais ampla, as trajetórias aqui trazidas, bem como os desdobramentos que estas trazem, remetem-nos a uma discussão feita por Arroyo (2011) ao analisar o tema das políticas educacionais, igualdades e diferenças. O autor chama atenção para a existência de uma concepção universalista e homogeneizadora de educação ainda presente, onde sujeitos são concebidos como os desiguais, membros dos coletivos desiguais, inferiores. Nessa visão, as desigualdades não são entendidas como dos sistemas de ensino. Estes são apenas

o lócus onde os desiguais se mostram desiguais. Trata-se de um processo histórico tão perverso que leva os sujeitos a se autorresponsabilizarem pelo tal “fracasso escolar”, pela ideia de inferioridade que lhes foi imposta.

Uma das visões persistentes dentro desta perspectiva de educação é tratar esses coletivos sociais como um fardo histórico. Nessa direção, Arroyo (2011) vai dizer o quanto ainda carregamos como um peso os povos que estão nas origens da nossa conformação nacional, que desde a colônia foram classificados como selvagens, incultos, tradicionais, pré-modernos, pré-políticos, irracionais, sem valores de trabalho, imprevidentes e iletrados (ARROYO, 2011, p. 5). Trata-se de uma visão racista dos coletivos populares que vem marcando os significados políticos das políticas públicas pensadas *para* esses coletivos, assim pensados. Políticas que não se limitam a serem corretivas, de limpeza, mas que vão além. Carregam consigo a ideia de que essa é sua função política: “que esses coletivos deixem de ser o que são” (idem, p. 10). Posto isso, o autor enfatiza a importância de políticas educacionais que desconstruam heranças-fardos que a própria história colonial e pós-colonial nos legou. Que deixem de centrar-se em um ideal de igualdade abstrato e descontextualizado e que passe a entender a riqueza das diferenças. Dessa forma, pensar as políticas públicas, a escola, a universidade, nessa história do não reconhecimento e de lutas pelo reconhecimento, adquire outra densidade política. Significa se contrapor a este ideal hegemônico, universalista e avançar para uma perspectiva de políticas de reconhecimento das diferenças (ARROYO, 2011).

As questões trazidas por Arroyo (2011) contribuem para pensarmos na concepção de educação presente nos projetos das políticas públicas de caráter cada vez mais neoliberais que incidem sobre a escola e as universidades. Neste sentido, reafirmam a importância atribuída ao viés político presente na proposta pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo, despertando para o seu sentido contra-hegemônico, com inspirações decoloniais que, possibilita aos sujeitos do processo, excursões epistêmicas Outras, baseadas nas dinâmicas sociais, políticas e culturais invisibilizadas. Processos formativos inspiradores de trajetórias subversivas, emergentes (WALSH, 2012).

Neste mesmo período, imersos na discussão educacional produzida, sobretudo, neste espaço de interseção acadêmico-comunitário os 4 estudantes quilombolas começam também a participar dos encontros formativos do Projeto

"Educação Diferenciada para Quilombolas, Indígenas Guaranis e Caiçaras da Região Costa Verde", realizado com o apoio do "Prêmio Tuxáua 2010"⁷¹. O projeto tinha como principal articuladora, Laura Maria dos Santos, liderança feminina do quilombo do Campinho, responsável por colocar em prática junto às comunidades tradicionais, algumas ações correlacionadas a sua experiência em educação popular na década de 90, com populações de favelas do Rio de Janeiro, período em que lá morou. O projeto Educação Diferenciada buscava contribuir com a luta que as comunidades tradicionais já vinham travando dentro de seus respectivos municípios no tocante à educação. Consistia em uma proposta teórica/metodológica denominada "Roda de Saberes e fazeres Tradicionais", conduzida por três perguntas norteadoras: como aprendemos? Com quem? E em que tempo?

Ouvindo os problemas de cada comunidade, os licenciandos quilombolas perceberam que a questão da educação escolar era um enfrentamento que perpassava a luta de todas as comunidades tradicionais daquela região. Além de problemas de ordem mais estrutural e burocrática, questões como a ausência de diálogo entre as comunidades e suas escolas locais no que tange as suas práticas pedagógicas e currículos, era o grande mote das discussões. Motivados por toda essa discussão, os jovens do Bracuí deram início ao debate sobre a escola localizada dentro da comunidade.

Marcos Vinicius, Fabiana, Angélica e Luciana precisavam ter um ponto de partida. Pensar estratégias de aproximação com a escola inserida no território do quilombo Santa Rita do Bracuí. Conforme abordado no capítulo anterior, já era de conhecimento do grupo que a escola há algum tempo atrás havia trabalhado com a história local, a oralidade e com a cultura da comunidade. Um trabalho realizado no âmbito do *Projeto Inter*, denominação simplificada da metodologia dialógica de construção de programas via interdisciplinaridade e abordagem temática⁷², que teve sua gênese nas discussões do Movimento de Reorientação Curricular (1994), após o I Congresso Municipal de Educação – Angra dos Reis - RJ. Mas apesar

⁷¹ O Prêmio Tuxáua Cultura Viva 2010 visava premiar, por meio da Secretaria de Cidadania Cultural (SCC) do Ministério da Cultura, 30 (trinta) projetos que demonstrassem um histórico de protagonismo no contexto do programa Cultura Viva e que propusessem a sua continuidade em ações de mobilização e articulação em rede. O termo tuxáua deriva do tupi e se refere a um indivíduo influente no lugar em que mora. Na rede do Cultura Viva, um articulador e mobilizador do Programa.

⁷² Esta metodologia se constitui num complexo de ações pedagógicas que produzem inúmeras intervenções no universo escolar.

dessa experiência já vivenciada anteriormente, a existência de algumas lacunas no que tange a incidência de dados referentes ao perfil discente da escola, que mudou muito com o passar dos anos, exigiu dos quilombolas a produção exclusiva desses dados. Começava então, um primeiro esforço de pesquisa dos licenciandos:

A gente sabia que a escola havia trabalhado com a história local né? Aí pensamos como a gente poderia fazer esse debate novamente? Propondo isso? O primeiro passo era conhecer, se aproximar... A gente não sabia quantos alunos quilombolas tinham. A gente tinha a curiosidade de saber também como estava a educação na escola. Então a gente foi fazer esse levantamento, além de fazer entrevista com os pais e com os alunos. Na época fomos até a secretaria de Ação social e pegamos 110 fichas de cadastro único e verificamos que naquele ano havia 58 alunos na Áurea Pires, lembrando que havia 110 fichas, mas não havia apenas 110 famílias dentro do quilombo. Tinham muito mais. A gente queria levantar essa bandeira né? Levar esse debate para a Secretaria de Educação e para dentro da escola. (Fabiana Ramos, julho de 2018).

A importância do levantamento dos dados, bem como da produção de suas pesquisas individuais foram extremamente importantes para a construção do processo de um diálogo mais efetivo com a escola inserida no território do quilombo Bracuí que ganhou mais força e visibilidade municipal a partir de 2013, ano em que os quilombolas concluíram a licenciatura em Educação do Campo. Institui-se, portanto, na comunidade, um momento favorável para o estreitamento dos laços entre escola e comunidade. Discorreremos sobre este momento a seguir. Abaixo algumas imagens que ilustram a trajetória formativa dos licenciandos quilombolas na LEC.



Figura 52 – A chegada à universidade
Fonte: Arquivo pessoal das lideranças (2011).



Figura 53 – As bandeiras dos movimentos sociais representados na LEC
 Fonte: Arquivo pessoal das lideranças (2011).



Figura 54 – Licenciandos quilombolas na universidade
 Fonte: Arquivo pessoal das lideranças (2011).



Figura 55 – Licenciandos quilombolas e não quilombolas com os professores
 André Videira e Marília Campos
 Fonte: Arquivo pessoal das lideranças (2012).



Figura 56 – Angélica durante apresentação de sua pesquisa individual
Fonte: Arquivo pessoal das lideranças (2012).



Figura 57 – Apresentação dos trabalhos coletivos
Fonte: Arquivo pessoal das lideranças (2012).



Figura 58 – Participação em atividades e representações políticas
Fonte: Arquivo pessoal das lideranças (2012).



Figura 59 – Ato contra o golpe no Rio de Janeiro
Fonte: Arquivo pessoal das lideranças (2012).



Figura 60 – Jovens quilombolas no dia da formatura da LEC
Fonte: Carvalho (2013).



Figura 61 – Seminários realizados pelos estudantes da LEC
Fonte: Arquivo pessoal das lideranças (2012).



Figura 62 – Defesa de monografia de Angélica na UFRRJ
Fonte: Arquivo pessoal das lideranças (2013).



Figura 63 – Estudantes da LEC no dia da formatura
Fonte: Carvalho (2013).



Figura 64 – Fabiana como oradora da turma durante a formatura
Fonte: Carvalho (2013).



Figura 65 – Cerimônia de formatura da LEC
Fonte: Carvalho (2013).



Figura 66 – Cerimônia de formatura da LEC
Fonte: Carvalho (2013).

6.2

De volta à comunidade: os primeiros passos na construção da escola quilombola

Os três anos de formação política, dentro e fora da universidade, em conjunto com outros movimentos sociais, a participação no Grupo PET Etnodesenvolvimento e Educação Diferenciada fomentaram importantes debates, que iam desde a luta territorial ao racismo epistêmico notoriamente percebido nos processos educacionais escolares. Muito provocados e movidos por essas

questões, sobretudo, apoderados das legislações existentes no que concerne ao direito quilombola na educação, em especial as DCN's Quilombola (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica), os jovens quilombolas agora licenciados, inauguram um novo momento no histórico de relação entre escola-comunidade, ao trazerem essa discussão para dentro do território. Segundo uma das lideranças:

Quando acabamos a Licenciatura ficamos na expectativa de como poderíamos contribuir com a nossa comunidade e de que forma tudo o que aprendemos poderia ajudar para que houvesse um melhor diálogo com a escola e o quilombo (RAMOS, 2017).

A princípio a proposta foi apresentar para a direção e para os professores da escola um trabalho experimental norteado por três oficinas: i) História do quilombo; ii) o jongo; iii) A palmeira Juçara, o que incluiria questões sobre o meio ambiente. Orientados pelas DCNEEQ, o grupo levou também a discussão acerca da definição de escola quilombola enquanto instituição localizada em áreas remanescentes de quilombo. Esta definição por si só já oferecia respaldo a proposta dos estudantes de inserir no Projeto Político Pedagógico da escola a cultura da comunidade. Favorável à reaproximação entre a escola e a comunidade e disposta a contribuir com este trabalho, a direção da escola aceitou a proposta de realização das oficinas e considerou aquele trabalho “inovador” (setembro, 2013).

Concomitante a este primeiro passo dado em direção à abertura do diálogo com a escola local, as jovens lideranças tomaram conhecimento do concurso para professores que aconteceria no município de Angra dos Reis, naquele ano. Dessa forma, vislumbraram a possibilidade de estarem contribuindo com a luta quilombola dentro da escola, assumindo esse protagonismo enquanto professores em suas comunidades. Ao tomarem conhecimento de que teriam que concorrer à ampla vaga, podendo ser alocados, caso aprovados, em qualquer escola dentro do município e não necessariamente na escola localizada dentro do território, as jovens lideranças recorreram à professora Marília Campos - que havia sido coordenadora e professora na LEC-PRONERA- no intuito que ela os ajudassem a fazer um debate sobre a questão do concurso para professores quilombolas junto à Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis. Cabe aqui ressaltar, que ainda hoje, não há nenhuma ação afirmativa no projeto político do município que atenda a essa especificidade. Uma questão cara para se pensar as DCNEEQ, uma

vez que consta no Art. 48 do documento a seguinte orientação: “A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, p. 16). Emerge, portanto, desse contexto uma importante problemática que pode ter sido potencializadora da experiência vivenciada em momento posterior, que foi o encaminhar de um projeto que visava não apenas a realização das oficinas propostas pelas lideranças, mas a implementação da política de educação escolar quilombola, propriamente dita. Ou seja, como promover um debate junto a SME concernente à orientação das diretrizes acerca da composição do quadro docente em escolas quilombolas, se a escola inserida dentro do território não é considerada dentro da gestão municipal como uma escola quilombola?

No intuito de concretizar estratégias políticas dentro do município que viessem corroborar para o enfrentamento desta problemática, inicia-se uma parceria entre a Arquisabra, a UFRRJ através da professora Marília, e a UFF de Angra dos Reis através da professora Rosilda Benacchio, importante articuladora do movimento social da educação do campo no estado do Rio de Janeiro e parceira da comunidade, com a finalidade de pensarem a elaboração de um projeto para encaminharem à escola e à SME de Angra dos Reis.

Por conseguinte, foi pensada a composição de uma equipe de trabalho-composta pelas jovens lideranças, Arquisabra, universidades, entre outros sujeitos-pesquisadores e parceiros da comunidade. O principal objetivo da equipe era assessorar pedagogicamente a Escola Municipal Áurea Pires da Gama no seu processo de autotransformação em escola quilombola conforme estabelecido pelas DCNEEQ e pelas discussões em curso, vinda do próprio contexto de formações que aconteciam nos encontros organizados pelo Fórum de Populações Tradicionais do qual as lideranças do Bracuí também faziam e fazem parte. Em específico, tratava-se da demanda reprimida que se manifesta no seio da comunidade quilombola, quando luta para preservar seus valores e identidade, acrescidos aos efeitos do racismo institucional e sistêmico em razão da sua origem étnica.

A primeira reunião com a direção escolar para apresentação do projeto aconteceu no dia 24 de setembro de 2013, na escola. Esteve presente a Arquisabra (representada pelas jovens lideranças e por dona Marilda Francisco) e as universidades parceiras. Questões como a formação para os/as professores/as, a

construção de um PPP incluindo a história do quilombo, construção de materiais didáticos que incluíssem a história do quilombo, entre muitas outras propostas foram apresentadas.

Tratava-se de um momento bastante oportuno: os jovens quilombolas haviam acabado de se formar na universidade; a escola pré-disposta a dialogar; a pensar junto; as proposições que vinham em decorrência desta abertura; as parcerias estabelecidas com as universidades ali representadas, bem como com a própria SME de Angra dos Reis. Toda essa efervescência gerada corroborava para o surgimento de novas ideias, sugestões, questionamentos. Mediante a tudo isso surgiu à proposta da realização de um Fórum onde as lideranças pudessem apresentar o projeto à escola e juntos, comunidade quilombola e comunidade escolar, pudessem se debruçar sobre as propostas e ideias vinculadas a ele. O Fórum seria uma forma de aproximar, sobretudo, os professores da temática quilombola.

Dona Marilda, sempre muito participativa e propositiva sugeriu que o Fórum se chamasse “*Redescobrimo o Bracuí*”. Ela que é uma fonte oral do conhecimento local, explicou que o sentido de “redescobrir” é porque na década de 90, já havia sido feito um trabalho com a história do quilombo, no âmbito do Projeto Inter, conforme mencionado anteriormente. Este trabalho resultou em dois livros produzidos pela escola sobre a história do quilombo. O primeiro foi Bracuí - Sua luta sua história I e II (Projeto Político-Pedagógico) e o segundo foi Bracuí – Conhecer para amar. Tratava-se de uma experiência baseada na pedagogia Freireana que foi muito importante para a escola e para a comunidade naquela ocasião. Com o passar do tempo essas ações foram se perdendo, principalmente, por conta da troca de gestão e da rotatividade do corpo docente na escola, como já mencionado no capítulo anterior. “Daí o projeto acabou adormecendo” (setembro, 2013).

No dia 23 de outubro foi realizada uma segunda reunião para a organização do Fórum Redescobrimo o Bracuí, que aconteceu no dia 06 de novembro de 2013, na Escola Municipal Áurea Pires da Gama.



Figura 67 – 1ª reunião das jovens lideranças com a direção e equipe pedagógica da escola

Fonte: Arquivo da comunidade.



Figura 68 – 2ª reunião com a presença das universidades

Fonte: Arquivo da comunidade.

O Fórum reuniu moradores da comunidade, lideranças da Arquisabra, representantes da SME de Angra dos Reis, pesquisadores, parceiros da comunidade, representantes da Aldeia Sapukai, professores e toda a equipe técnica e pedagógica da escola. Após a apresentação formal da equipe técnica e pedagógica, dona Marilda iniciou o encontro contando a história do quilombo. Após a fala de dona Marilda, Angélica explicou o significado contemporâneo de quilombo, tendo como respaldo o Artigo 68 e Luciana relatou sobre os conflitos e lutas vivenciados pela comunidade, historicamente. A fala de Luciana remetia à importância de entendermos o quanto a luta territorial esta intrinsecamente

conectada a luta pela educação. Posto isso, a jovem Fabiana apresentou as DCN's para a educação escolar quilombola, relacionando-a com todo o debate que traziam no campo da educação.

Na esteira dessas apresentações, ficou a cargo da própria Secretaria de Educação falar sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08 no contexto das ações que já vinham sendo experimentadas no município. Cabe aqui ressaltar, mais uma vez que, naquela ocasião, a gestão municipal de Angra dos Reis era do Partido dos Trabalhadores (PT). Após as apresentações foi realizada uma roda de debates com o público presente sobre as questões expostas no fórum. A metodologia utilizada no encontro foi bastante significativa. Possibilitou aos presentes se expressarem, exporem suas dúvidas, questionamentos ainda bem primários, próprios de um processo que começava a dar os seus primeiros passos. Aquele era um momento ainda de engatinhar no tema. De aprender juntos, sobretudo, no que tange à política de educação escolar quilombola. As próprias lideranças estavam neste processo de estudo da política, de reinterpretá-las e de pensarem sua aplicação no contexto quilombola do Bracuí. Da mesma forma, a própria coordenação da SME de Angra dos Reis que, naquele momento, expressou que embora não soubessem como construir essa escola, estava disposta a fazer juntos. O Fórum terminou com indicativos de datas para os próximos encontros e no final, a tradicional feijoada da EJA no Bar da Cachoeira que fica dentro do território quilombola. À noite, uma belíssima roda de jongo formada por quilombolas, pelos alunos da EJA, por professores e pela direção da escola.

Adiante algumas fotos do Fórum Redescobrimdo o Bracuí.



Figura 69 – Fórum Redescobrimdo o Bracuí
Fonte: Carvalho (2013).



Figura 70 – Fórum Redescobrimdo o Quilombo Bracuí
Fonte: Carvalho (2013).



Figura 71 – Lideranças quilombolas apresentando o Fórum
Fonte: Carvalho (2013).



Figura 72 – Estudantes indígenas da Aldeia Sapukai no Fórum
Fonte: Carvalho (2013).



Figura 73 – Representantes de universidades e SME
Fonte: Carvalho (2013).



Figura 74 – Feijoada da EJA
Fonte: Carvalho (2013).



Figura 75 – Roda de jongo de encerramento da atividade
Fonte: Carvalho (2013).

A partir do Fórum e das discussões ali suscitadas, o projeto pensado pela Arquisabra em parceria com as universidades parceiras que recebeu também o nome *Redescobrimo o quilombo Santa Rita do Bracuí*, teve como principal eixo norteador as DCNEEQ. Além das ações realizadas em âmbito escolar, o projeto contemplava também ações dentro da comunidade através do chamado *Sistema Agroflorestal*. Para tanto, contava com a coordenação de lideranças quilombolas que já estavam à frente deste trabalho na comunidade, como Marcos Vinicius, dona Marilda e seu esposo Valmir. O quintal de dona Marilda funciona como uma espécie de polo para a realização das atividades que envolvem, dentre tantas outras coisas: a visita dos alunos e dos professores aos viveiros de mudas da juçara; aos lugares de memória existentes na comunidade; caminhadas pelo território identificando e catalogando árvores, plantas medicinais; a agricultura familiar; visitas à horta Mandala⁷³; aos rios e cachoeiras, rodas de conversa com os griôs da comunidade, etc. Discorreremos sobre essas atividades um pouco mais a frente.

A perspectiva formativa do Sistema Agroflorestal, próprio das comunidades tradicionais, compreende o território como espaço pedagógico, que possui pedagogia própria. Dessa forma, as ações desenvolvidas no projeto incorporavam e reconheciam não apenas o espaço escolar, mas propunham romper com os muros da escola e conceber o território quilombola como parte do currículo. Nesta perspectiva a escola é compreendida não como uma instituição dentro do território, mas como parte dele. Os mestres e mestras Griôs, lideranças comunitárias são reconhecidos/as como educadores e educadoras, mediadores/as dos processos de construção do conhecimento, assim como os professores. A iniciativa de compreender o território como espaço de construção e disseminação de conhecimento pode ser entendido como uma tentativa de construir uma sociologia das ausências e das emergências como sugere Gomes (2017) inspirada nos pressupostos de Santos (2004). Ao se referir as pedagogias que emergem no âmbito das lutas por emancipação, a autora problematiza esse não lugar, a produção perversa da não existência manifestada dentro da lógica de uma monocultura racional. Sendo assim, a sociologia das emergências impregnadas

⁷³ Horta com canteiros circulares, composta de hortaliças de ciclo curto, e, ao centro, um galinheiro para a produção de ovos. A Horta Mandala produzida nas comunidades tradicionais é uma ação do Sebrae em parceria com os municípios. Tem como idealizador um senegalês ex-aluno da UFRRJ.

nas ações educativas do território quilombola aponta para um conjunto de “alternativas que cabem no horizonte das possibilidades plurais e concretas” (GOMES, 2017, p. 41), revelando potências e potencialidades na organização e sistematização de saberes específicos construídos pela população quilombola ao longo da sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva (GOMES, 2017). Sem dúvida uma questão central para a discussão de toda e qualquer política educacional que se propõe, ao menos em tese, educar para a diversidade, na contra-hegemonia de um projeto de educação regulado pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, tal como se apresenta a política de EEQ. No bojo de toda esta proposta formativa foi pensado também um curso de extensão chamado *Experiências com educação quilombola na Escola Municipal Áurea Pires da Gama- Quilombo Santa Rita do Bracuí- Angra dos Reis, RJ*⁷⁴ tendo como público alvo os professores da escola. Certificado pela UFRRJ, o curso teve início no ano seguinte, em 2014. Teve por objetivo fortalecer as propostas da comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí junto à EM Áurea Pires da Gama, caminhando no sentido da implementação de uma educação diferenciada e referenciada nos valores e nas práticas culturais quilombolas que pudessem dialogar com a diversidade existente no contingente da escola. Além da legislação vigente para a educação escolar quilombola, o curso respaldava-se na CNE-CEB Resolução nº 4/2010 que institui a Educação do Campo como modalidade de ensino da Educação Básica.

Desse modo, estimava-se que a experiência da Comunidade Santa Rita do Bracuí na EM Áurea Pires da Gama contribuiria para a construção da educação diferenciada que já vinha sendo incorporada nas lutas e debates protagonizados pelos povos de comunidades tradicionais da região Sul-Fluminense. Em suma, possibilitaria pensar caminhos e possibilidades para a implementação da educação escolar quilombola enquanto modalidade de ensino.

É, portanto, sobre as muitas possibilidades e desdobramentos que esta experiência apresentou e apresenta, no contexto de implementação da política, bem como nos desafios encontrados ao longo deste processo, sobretudo, em decorrência do cenário político atual, que nos debruçaremos adiante.

⁷⁴ Projeto em anexo.

Redescobrimo o quilombo Santa Rita do Bracuí

Não vai ser fácil, mas temos que lutar para que os educandos e os educadores conheçam mais a cultura quilombola.
(Fabiana Ramos)

Neste momento apresentaremos o desenvolvimento do *Projeto Redescobrimo o quilombo Santa Rita do Bracuí*, compreendido aqui como o primeiro passo na luta pela institucionalização da política de educação escolar quilombola na Escola Áurea Pires da Gama, situada no quilombo Santa Rita do Bracuí. Para tanto, procuramos identificar os diferentes momentos que constituem essa experiência tecida em um cenário apossado por uma série de acontecimentos internos e externos que reverberam diretamente naquilo que chamamos de caminhos e descaminhos percorridos no âmbito dessa experiência.

Mas, antes de adentrarmos no projeto propriamente dito, consideramos importante situá-lo institucionalmente quanto a sua origem de inserção, coordenação responsável e como ele se justifica enquanto uma demanda do movimento social quilombola por intermédio das lideranças políticas do quilombo Santa Rita do Bracuí, formados no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ.

O referido projeto foi uma experiência político-pedagógica inserida no contexto de formação do curso de extensão/aperfeiçoamento chamado *Experiências com educação quilombola – Quilombo Santa Rita do Bracuí – Angra dos Reis – RJ* coordenado pela professora Marília Campos do Departamento de Educação da UFRRJ em parceria com a professora Rosilda Benáchio também do Departamento de Educação da UFF de Angra dos Reis. Justifica-se, por um lado, pela importância da implementação de ações da Universidade pública para dar cabo de suas responsabilidades institucionais de desiderato. Por outro, pelas vantagens desse modelo de associação, onde esforços, recursos tecnológicos e humanos especializados se apresentam para atender a uma demanda referida, num espaço\tempo em que todos os atores se beneficiam de suas iniciativas. Em específico, a demanda reprimida que se manifesta no seio da comunidade quilombola, quando luta para preservar seus saberes e identidade, acrescidos aos efeitos do racismo institucional e sistêmico em razão da sua origem

étnica. Sendo assim, o projeto nasce com o objetivo de fortalecer as propostas dos quilombolas de Santa Rita do Bracuí junto à EM Áurea Pires da Gama, caminhando no sentido da implementação de uma educação diferenciada e referenciada nos valores e nas práticas culturais quilombolas que possam dialogar com a diversidade existente no contingente da escola, tal como orientam suas DCNEEQ.

O Projeto de Extensão *Redescobrimo o Quilombo Santa Rita do Bracuí* se iniciou oficialmente no dia 10 de dezembro de 2013, mês seguinte ao acontecimento do Fórum. Entretanto, o início das suas atividades, efetivamente falando, se deu apenas no ano seguinte, em 2014.

Após algumas reuniões entre lideranças quilombolas, direção escolar e equipe técnico-pedagógica foi sugerido pela direção que as formações fossem realizadas nos dias de reunião da coordenação com os professores, que acontece uma quarta-feira ao mês, no turno da tarde. Dessa forma seria possível garantir a participação de grande parte do corpo docente da escola.

Concomitante ao projeto de extensão e como parte dele, o quilombo receberia também os alunos da escola para as vivências no âmbito do *Projeto Sistema Agroflorestal (SAF)* cujo objetivo era propiciar aos alunos esse intercâmbio diretamente com o território quilombola. Ali aprenderiam sobre a história do quilombo, suas lutas políticas, biodiversidade, agricultura familiar e o impacto do racismo ambiental⁷⁵ no cotidiano da comunidade. Este último emerge da necessidade de tornar visível essa discussão no ambiente escolar, sobretudo, nas escolas situadas em territórios expostos a situações de vulnerabilidade social em um quadro de violação dos direitos humanos, como é o caso da Escola Municipal Áurea Pires da Gama. O racismo ambiental que assombra as comunidades tradicionais chega à esteira dos projetos turísticos predatórios, intoxicados pela monocultura, especulações imobiliárias perseguidas de ameaças de morte e apropriação ilegal da terra, águas poluídas pelas grandes construções realizadas no local, mesmo em áreas de proteção ambiental, além da imposição

⁷⁵ Racismo ambiental é o conjunto de ideias e práticas das sociedades e seus governos, que aceitam a degradação ambiental e humana, com a justificativa da busca do desenvolvimento e com a naturalização implícita da inferioridade de determinados segmentos da população afetados – negros, índios, migrantes, extrativistas, pescadores, trabalhadores pobres, que sofrem os impactos negativos do crescimento econômico e a quem é imputado o sacrifício em prol de um benefício para os demais. Disponível em: http://sinop.unemat.br/site_antigo/prof/foto_p_downloads/fot_8304injustiya_e_bacismo_ambiental_pdf.pdf

autoritária de usinas nucleares com seus planos de emergência tratados, todavia, como secretos, como é o caso do município de Angra dos Reis (HERCULANO, PACHECO, 2006).

A proposta das lideranças comunitárias era trazer essas temáticas de forma lúdica e com uma linguagem adequada aos diferentes segmentos de ensino. Essas atividades foram realizadas principalmente no terreno de dona Marilda, um espaço privilegiado de contato com a natureza e de realização de diferentes projetos comunitários. Como já dito anteriormente, uma espécie de polo de atividades educacionais, de construção e disseminação de conhecimento.

As oficinas contaram com a colaboração de diferentes atores sociais internos e externos, como: as jovens lideranças quilombolas, alguns Griôs da comunidade, Fernanda Olivieri (licenciada em Ciências Agrícolas na UFRRJ); Professora Rosilda Benacchio do Instituto de Educação de Angra dos Reis (UFF); Professora Marília Campos da Licenciatura em Educação do Campo (UFRRJ); Jalber Luiz da Silva e Fabrício Eduardo Amador – ambos mestrands do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da UFRRJ. Eu também pude participar colaborando com a construção de algumas oficinas, voltando-me mais para a discussão da política de educação escolar quilombola.

Todo o trabalho de elaboração das oficinas, desde os temas abordados às atividades que seriam desenvolvidas, foi pensado e decidido coletivamente. O grupo se reunia uma vez ao mês, geralmente as terças-feiras, na residência de dona Marilda para o fechamento do cronograma das atividades que ficaram sob a responsabilidade de Priscila Bahia, diretora da Escola Municipal Áurea Pires da Gama na ocasião.

No dia 03 de fevereiro de 2014, ao retornar do período de férias, a Arquisabra e parceiros se reuniram com a direção da escola para acertar alguns detalhes sobre as formações. Neste encontro, a direção escolar expressou o desejo de inserir o tema do Jongo também no âmbito do Projeto *Mais Educação*⁷⁶ que aconteceria uma vez por semana na escola. A Arquisabra vislumbrou nesse pedido uma importante oportunidade de estreitar ainda mais os laços com a escola,

⁷⁶ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa, matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar.

sobretudo, de trabalhar a questão do preconceito ainda existente no imaginário social local, que associa o jongo à macumba, como algo ruim, esvaziando-o totalmente do seu sentido de pertencimento cultural, identitário e político (MAROUN, 2014). Desse modo, trabalhar o jongo também no âmbito do projeto *Mais Educação* significava um importante passo para a análise de episódios de discriminação, de maneira direta ou indireta, mediante a negação e o silenciamento do jongo no espaço escolar (SILVA, 2015). Dava-se início então, a discussão sistemática daquilo que na perspectiva decolonial é chamado de racismo epistêmico, ou como diria Santos (2009), a prática de epistemicídio contra os saberes e conhecimentos de povos e sujeitos “Outros” (OLIVEIRA, 2012; WALSH, 2006, SANTOS, 2009). Além da oficina de jongo, a direção também sugeriu a realização de uma horta comunitária na escola como um dos desdobramentos do SAF. Essa atividade estaria sob a responsabilidade da professora Dulce, professora de Ciências que já vinha desenvolvendo diferentes atividades com seus alunos em parceria com a comunidade, antes mesmo da existência de uma política específica para a educação escolar quilombola.

Naquele momento, todas as formas de parceria com a escola eram de extrema importância para a comunidade que vivenciava um novo tempo neste histórico de relação construída entre ambas. Da mesma forma, o contexto político municipal naquela ocasião favorecia o delineamento de novos rumos, sobretudo, no que concerne a receptividade do projeto no âmbito da política da própria Secretaria municipal de Educação. O que, a priori, garantiria a comunidade que mesmo havendo uma substituição na direção escolar, todo este trabalho iniciado com e na escola *podaria* (grifo meu) continuar acontecendo.

No dia 26 de fevereiro de 2014, houve nova reunião na escola com a direção, a Arquisabra e parceiros para poderem delinear e formalizar alguns aspectos da formação. Seria possível chamar pessoas de outra escola? Qual seria a carga horária do curso? Que materiais seriam utilizados? Como ficaria a questão dos lanches oferecidos? Dessa forma, ficou decidido então que a carga horária do curso seria de 180 horas; o público prioritário seria constituído pelos educadores da escola (incluindo os funcionários de apoio) com abertura para profissionais de outras escolas que se interessassem. Os participantes seriam certificados pelas Universidades UFRRJ e UFF de Angra dos Reis, ao final da formação. O curso

não teria financiamento, o que implicava no trabalho voluntário de todos os envolvidos no processo.

Após essa sequência de encontros na escola, no dia 11 de março de 2014 o grupo que estava à frente da formação foi recebido pelo Secretário Municipal de Educação da ocasião, Neiróbis Nagae. Segundo o relato das lideranças do Bracuí, algumas pessoas da Secretaria de Educação já estavam conscientes das ações que estavam sendo realizadas dentro da escola. Délcio Bernardo, militante do Movimento Negro Ylá Dudu, parceiro da comunidade e funcionário público alocado na Secretaria de Cultura do município; Norielem Martins e Roselea Oliveira, ambas servidoras públicas alocadas na Secretaria Municipal de Educação eram um dos principais dinamizadores do diálogo entre esses dois espaços, comunidade e Secretaria. Portanto, todo este movimento em prol da luta pela escola quilombola já era de conhecimento do secretário municipal, bem como da própria prefeita Conceição Rabha (PT), que estava na gestão do município naquele momento.

A reunião com o secretário tinha uma pauta específica, que incluía a questão do concurso para a Licenciatura em Educação do Campo no município, fator mobilizador do diálogo inicial com as universidades parceiras, a implementação da modalidade de Educação Escolar Quilombola na EM Áurea Pires da Gama e ainda a construção de uma escola quilombola dentro da comunidade que atendesse as séries iniciais, e, por fim, a entrega oficial do projeto de extensão Redescobrimo o Quilombo Santa Rita do Bracuí. O então secretário de educação declarou apoio à implementação do projeto, entretanto, falou sobre a falta de recursos financeiros para subsidiar o mesmo. Quanto à promoção de vagas específicas para a educação do campo no concurso municipal, o mesmo afirmou não existir possibilidade, naquele momento, uma vez que o concurso já havia sido homologado. Disse ainda que a construção de outra escola dentro da comunidade para o atendimento dos anos iniciais seria bastante difícil naquele momento, por uma série de questões que iam desde a falta de recursos financeiros, até as de ordem burocrática. Esta seria uma demanda a longo prazo. No mesmo dia, a comunidade se reuniu com o Secretário Municipal de Agricultura no intuito de atenderem uma demanda do trabalho com o Sistema Agroflorestal que estava imbuído no projeto Redescobrimo o Quilombo Santa Rita do Bracuí.

Uma vez tendo percorrido todos esses espaços, buscando consolidar apoios e diálogos no processo de construção da escola enquanto quilombola, finalmente, no dia 12 de março, dava-se início a experiência do Projeto Redescobrimdo o Quilombo Santa Rita do Bracuí na EM Áurea Pires da Gama.



Figura 76 – Reunião da equipe de formação com o Secretário de Educação Neiróbis Nagae

Fonte: Arquivo da comunidade (2014).



Figura 77 – Reunião da equipe de formação com o Secretário de Agricultura

Fonte: Arquivo da comunidade (2014).

7.1

Iniciando uma experiência na Escola Municipal Áurea Pires da Gama

“Você segura a sua mão na minha para que juntos possamos fazer aquilo que não posso fazer sozinho”, foi com essa frase que se iniciou a primeira oficina

de formação na EM Áurea Pires da Gama cujo tema abordado foi a *História do Quilombo Santa Rita do Bracuí*. As lideranças da comunidade iniciaram a formação pedindo para que todos os presentes ficassem de pé, dessem as mãos e repetissem a frase acima. Em seguida explicaram que o trabalho que estava se iniciando representava uma importante troca de saberes, logo, sozinhos não chegariam a lugar algum. Era preciso que todos se envolvessem no processo, participassem... E para isso, “o trabalho do professor era primordial” (Fabiana Ramos, 2014).

Este foi um momento bastante significativo para as lideranças ali presentes. Pela primeira vez assumiam dentro da escola um protagonismo cujas vozes podiam ser, enfim, ouvidas. Cabe aqui ressaltar que quase todas as lideranças quilombolas que estavam participando como formadores nas oficinas pedagógicas foram alunos da EM Áurea Pires da Gama e agora retornavam à escola como professores e professoras licenciados em Educação do Campo. Não podemos esquecer também de dona Marilda, uma das principais formadoras das oficinas que trabalha como zeladora na escola. Naquele momento, cujos papéis foram ressignificados, a comunidade, representada por suas lideranças, estava ali assumindo outra posição, falando para a escola e com a escola, formando os professores com os seus saberes, suas histórias, partilhando de um projeto de educação calcado na cultura quilombola, tendo como respaldado as DCNEEQ. Contudo, não estamos afirmando que este foi um processo simples, e de total receptividade naquele momento. No início, algumas resistências podiam ser observadas em determinadas posturas, em algumas falas, principalmente por parte de alguns professores, que expressavam pouco interesse em estar ali participando daqueles encontros. Com o passar do tempo o grupo foi se modificando, e essa questão foi sendo incorporada, inclusive politicamente, pelo corpo docente e demais funcionários.

Ao considerarmos toda a trajetória de relação de aproximações e distanciamentos construída entre escola e comunidade, historicamente, tal como vimos em capítulos anteriores, vislumbramos naquela conquista a emergência e o fortalecimento dos sujeitos desse processo, bem como a oportunidade de romper com a invisibilidade daquele grupo forjada na perversidade do racismo, mas não apenas isso. A importância daquele momento não passava apenas pela questão dos sujeitos e das práticas, mas da construção de uma relação dialógica, favorável ao

reconhecimento e a possibilidade de trazer para o currículo escolar outros conhecimentos e saberes produzidos na luta pela emancipação (GOMES, 2017).

Após esse primeiro momento de apresentação e sensibilização, foi realizada uma atividade cujo intuito era diagnosticar o conhecimento prévio dos professores acerca do que já sabiam sobre quilombo e o que gostariam de saber. Este, sem dúvida, foi um ponto alto da formação. Primeiro porque a não obrigatoriedade em se identificar nas tarjetas de respostas proporcionou certa liberdade para fazerem suas considerações e formularem suas perguntas. Durante a leitura das questões, alguns até se apresentaram, identificando suas perguntas, mas a grande maioria, ainda bem tímida não se manifestou a respeito. Segundo porque este material produzido foi de extrema importância para a elaboração de uma rede temática que foi montada posteriormente. Uma metodologia que articulou conteúdos e temas diversos entre si, colocando em pauta as diferentes visões e questionamentos que surgiram no âmbito da atividade. A rede serviu de orientação para organizar os temas a serem trabalhados, fornecendo referências para a elaboração das oficinas que seriam realizadas posteriormente. Abaixo algumas fotos do encontro:



Figura 78 – Professora Marília dando boas-vindas ao grupo
Fonte: Carvalho (2014).



Figura 79 – Lideranças da comunidade apresentando a oficina
Fonte: Carvalho (2014).



Figura 80 – Rede temática produzida a partir da proposta da atividade
Fonte: Carvalho (2014).

A oficina prosseguiu dando ênfase a uma frase do jongo de um dos Griôs do quilombo Santa Rita do Bracuí, senhor Manoel Moraes: “*A liberdade não ficou do nosso jeito. Deram a nossa liberdade, mas cadê o nosso direito?*” A partir dessa provocação, Fabiana Ramos fez um breve panorama sobre as ressemantizações sofridas pelo conceito de quilombo ao longo do tempo, desmistificando a ideia romantizada de lugar de escravizados fugidos que ainda perdura no imaginário social. A jovem contextualizou sociologicamente o uso dos termos: *Terras compradas por negros libertos*, como é o caso do Quilombo de Conceição das Crioulas em Pernambuco; *terras ocupadas* pacificamente por ex-escravizados depois de serem abandonadas por seus antigos proprietários, como o Quilombo da Ilha de Marambaia; *terras doadas* aos escravizados, como é o caso do quilombo Santa Rita do Bracuí que tem o testamento provando esta doação; *terras doadas aos santos padroeiros*, como é caso do Quilombo de Santana em Quatis, e, por fim, falou sobre a existência dos *quilombos urbanos*, como é o caso do Quilombo de Sacopã situado na zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Logo após a apresentação de Fabiana, a jovem Luciana Adriano falou sobre o significado da palavra quilombo na contemporaneidade, atrelando a este significado as lutas atuais das comunidades quilombolas no estado do Rio de Janeiro.

Saindo de um contexto mais amplo, sobre as variações sofridas pelo conceito de quilombo historicamente, passando pelo seu significado na contemporaneidade, a oficina se propôs a focar em um segundo momento na própria história local, de formação da comunidade, o que reverbera na própria história de formação da escola Áurea Pires da Gama que chega à comunidade na década de 70. Assim, dona Marilda e seu filho Marcos Vinícius dividiram a fala onde contaram a história do quilombo Santa Rita do Bracuí, bem como os conflitos vivenciados em torno da luta pela terra. Como vimos anteriormente, desde o século XIX, na localidade, havia a Fazenda dos Breves que servia, após a proibição do comércio transatlântico de escravizados (1850), de entreposto para recepção, reprodução e distribuição de escravizados para outras fazendas. José de Souza Breves deixou, em testamento, suas terras para os escravizados que ali estavam. Desde aquela época, se iniciou a luta dos descendentes de escravizados pelas terras que lhes foram deixadas pelo fazendeiro. Recentemente, o quilombo teve seus conflitos aprofundados devido à especulação imobiliária que

acompanhou a implantação da BR-101 – dividindo o quilombo ao meio – e o Projeto TURIS⁷⁷ no período do regime militar (década de 1970), que corroborou para a expulsão dos moradores que estavam ali há muitas gerações (BERTONCELO, 1992). Até hoje, manter o território com sua fauna e flora preservada e não deixar que tradições- como o jongo – desapareçam é uma das bandeiras de luta da comunidade.

A segunda oficina foi realizada no dia 14 de maio de 2014. O tema abordado foi o da *Irmandade Santa Rita, o dia 13 de maio e a rede temática da formação*. Dona Marilda contou a história da imagem de Santa Rita, da qual a esposa do fazendeiro Breves era devota. Conta a tradição oral do lugar, que quando a casa grande da fazenda caiu, o altar foi preservado, sendo, posteriormente, construída pelos ex-escravizados uma capela de estuque para colocarem a santa. Tempos depois, a capela foi reestruturada na igreja de Santa Rita que fica dentro da comunidade.

A partir da história narrada por dona Marilda, foram propostas algumas questões para discussão com os professores: Quais as formas pelas quais a população negra incorporou os padrões do catolicismo à sua cultura? Como construíram estratégias de resistência, de sobrevivência e de manifestação de sua religiosidade? Qual a relação dos negros e o catolicismo?

Ao abordarem o tema do dia 13 de maio, passando pelo debate sobre a Lei de Terras e a transição para a abolição (Lei Eusébio de Queirós, lei do Ventre Livre, Sexagenários, Lei Áurea), problematizou-se a situação do negro na sociedade, o papel do ensino de História na desconstrução de uma narrativa única, a construção político-ideológica do 13 de maio e a idealização do papel da Princesa Isabel ainda abordada em alguns livros de história, quase como que uma redentora. A abordagem do referido tema tinha o caráter não apenas denunciador de uma perspectiva branca e ocidental sobre a história do povo negro, mas também de recontá-la a partir de outro olhar, de outros marcadores históricos, simbólicos e políticos, a partir do reconhecimento de outras epistemologias. Dessa forma, as discussões ali fomentadas, iam propiciando a produção de novos conhecimentos e entendimento sobre as relações étnico-raciais e sobre o racismo

⁷⁷ Projeto de Desenvolvimento turístico do litoral Rio-Santos (1973-1975) elaborado pela Empresa francesa Scet International e a apresentado pela Empresa Brasileira de turismo (EMBRATUR) em fevereiro de 1973, pretendia equacionar o problema turístico do litoral Rio-Santos, propondo um Plano Diretor para a região.

no Brasil, em conexão com a diáspora africana (GOMES, 2017). Na perspectiva decolonial, entendemos que esse movimento pode ser entendido como o esforço dos povos excluídos em visualizar, construir e aplicar um projeto de educação onde as suas lutas por emancipação e suas culturas sejam o fundamento. Para Walsh (2011, p. 4):

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

No dia 04 de junho de 2014 foi realizada a terceira oficina sobre o tema *Jongo/ Caxambu*. A sala estava ornamentada com os tambores do jongo e alguns jongueiros do quilombo também participaram deste encontro. Após a mística realizada, antes de Luciana Adriano começar a sua apresentação sobre o tema, as lideranças puxaram o ponto: “*Ô Bendito, louvado seja...*” em saudação aos tambores e aos mais velhos ali presentes. Um rito que acontece em todas as rodas de jongo.

A jovem Luciana, liderança jongueira da comunidade, falou sobre o jongo numa perspectiva cultural e identitária; apresentou os diferentes tipos de jongo existentes na região Sudeste com seus respectivos pontos e mapa de localização das comunidades jongueiras nessa região. Ressaltou também a importância do jongo ser reconhecido pelo IPHAN como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil e do Rio de Janeiro. Cabe aqui ressaltar, como já vimos em momentos anteriores, a importância e o destaque do jongo do Quilombo Santa Rita do Bracuí no contexto da rede de Jongo/Caxambu do Sudeste e no movimento de salvaguarda do jongo. Um exemplo da importância desse destaque pode ser percebido na quantidade de pesquisas em dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas sobre o jongo do Bracuí no âmbito de diferentes programas de Pós-Graduação.

Retornando ao sentido do termo utilizado acima (salvaguarda do jongo), Angélica explicou para os professores o que era o Plano de Salvaguarda⁷⁸, como foi realizado e por quem. Juntamente com a jovem Amanda, liderança jongueira,

⁷⁸ O Plano de salvaguarda do jongo no Sudeste apresenta singularidades que se relacionam com a dispersão territorial dos antepassados africanos dos atuais detentores deste patrimônio imaterial e suas formas de resistência, com o movimento de encontros e redes iniciados em 1996. Disponível em: www.portal.iphan.gov.br

falou também sobre a importância do jongo para o Quilombo Santa Rita do Bracuí enquanto um elemento identitário e de afirmação política. Em seguida, a professora convidada, Elaine Monteiro do Departamento de Educação da UFF, que desenvolve vários projetos no quilombo com a Rede de Jovens Jongueiros do Sudeste, falou sobre o jongo a partir do trabalho realizado com os Pontos de Cultura no estado do Rio de Janeiro.

Ao finalizar as exposições, as lideranças apresentaram aos professores o Livro *Interdisciplinando a cultura na escola com o jongo* do autor Lucio Sanfilippo (2011), doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação da UERJ. O livro aborda a importância do jongo para a implementação da Lei 10.639/2003 na escola, como forma de solidificar algumas iniciativas ainda incipientes frente às demandas do campo educacional brasileiro, face ao desconhecimento dos conteúdos que a lei propõe. O livro traz também diferentes sugestões didático-pedagógicas para se trabalhar com o jongo no contexto da educação escolar.

Após explorarem o livro, os professores falaram um pouco sobre as suas experiências em sala de aula e sobre como pensavam em trabalhar o tema com os seus alunos e de que maneira poderiam contribuir dialogando com este conhecimento, a partir de suas áreas. Como exemplo de trabalhos que poderiam ser feitos, a professora Dulce, que na ocasião estava atuando como auxiliar de direção da escola falou sobre o projeto que as professoras de língua portuguesa estavam realizando sobre o Brasil/África⁷⁹, além de outros trabalhos que também vinham sendo desenvolvidos. Outro referencial importante era o da própria experiência pedagógica vivenciada pela Escola Áurea Pires da Gama na gestão da diretora Eliza no âmbito do *Projeto Descobrimdo o Quilombo Santa Rita do Bracuí*. Por fim, o encontro se encerrou com uma grande roda de jongo com todos os participantes que estavam na escola.

⁷⁹ Os materiais didáticos produzidos pelos professores e os trabalhos produzidos pelos estudantes estão no blog que foi construído pela escola: aureapiresdetodosnos@blogspot.com



Figura 81 – Lideranças quilombolas apresentando o Jongo na escola
Fonte: Carvalho (2014).



Figura 82 – Apresentação das lideranças
Fonte: Carvalho (2014).



Figura 83 – Roda de jongo realizada no final da oficina
Fonte: Carvalho (2014).

As oficinas seguiram acontecendo, no dia 10 de setembro de 2014 o encontro abordou o tema da *Educação para as relações étnico-raciais* e no mês seguinte, dia 08 de outubro o tema *História da África*, ambas ministradas pelo professor Jalber da UFRRJ, que na ocasião realizava sua pesquisa de mestrado na comunidade. Tanto a oficina de setembro quando a de outubro tiveram um caráter mais denso por conta de toda leitura explorada dos textos legais das Diretrizes e legislações existentes no âmbito das relações étnico-raciais. Abaixo algumas fotos das respectivas oficinas:



Figura 84 – Diretora Priscila
Fonte: Arquivos da comunidade (2014).



Figura 85 – Professor Jalber ministrando a oficina sobre Educação e Relações étnico-raciais

Fonte: Arquivos da comunidade (2014).



Figura 86 – Professor Jalber ministrando a oficina sobre Educação e Relações étnico-raciais

Fonte: Arquivos da comunidade (2014).



Figura 87 – Momento de trabalhos em grupos

Fonte: Arquivos da comunidade (2014).

No dia 05 de novembro foi realizada a penúltima oficina do ano que abordava o tema da *religiosidade de Matriz Africana*. O encontro se iniciou com uma apresentação de Emerson Ramos que é liderança comunitária, praticante do candomblé, recém-formado na Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ.

Além de Emerson, a oficina contou com um convidado externo que é Ogan em uma casa de Candomblé no município de Angra dos Reis.

Na contramão de muitos casos existentes acerca de situações de intolerância religiosa presenciadas em escolas públicas, é curioso perceber que embora a diretora da EM Áurea Pires da Gama fosse evangélica, não houve situações de constrangimento ou oposições com relação ao tema na escola, seja por parte da diretora ou dos demais profissionais da escola, pelo contrário. Entendiam que a abordagem do tema era importante devido ao racismo ainda impregnado no imaginário social ao que tange as religiões de origem afro.

E por fim, no dia 03 de dezembro foi realizada a última oficina de formação que apresentou as atividades desenvolvidas pelo *Sistema Agroflorestal* dentro da comunidade e a avaliação do curso. Os trabalhos realizados com agroecologia foram desenvolvidos a partir da liderança da professora Dulce em articulação com o quilombola Marcos Vinícius – que na ocasião ministrava também oficinas do Projeto *Mais Educação* na escola sobre o referido tema.



Figura 88 – Marcos Vinícius e dona Marilda durante a apresentação
Fonte: Carvalho (2014)



Figura 89 – Ogan convidado para a oficina
Fonte: Arquivos da comunidade (2014).



Figura 90 – professores durante a oficina
Fonte: Carvalho (2014)

No que se refere à avaliação final do curso, destaco como central nas falas realizadas, o retorno que o grupo deu acerca do que havia significado aquela experiência para a escola e para a comunidade. O grupo ressaltou a importância da perspectiva intercultural presente na proposta de uma educação quilombola, aprofundada durante as oficinas, chamando atenção para o diálogo promovido

entre o conhecimento escolar e o conhecimento tradicional da comunidade. Um diálogo que pressupõe a superação da dicotomia formal e não formal; escolar e não escolar e o reconhecimento de uma ecologia de saberes tecida na relação escola-território. Onde a formação política não se encontra desassociada da formação escolar, antes, são compreendidas como fios que permeiam a mesma trama. Diante dessas constatações defendidas, de forma mais inflamada por uns e menos por outros, o grupo acreditava que trabalhar a cultura do quilombo Santa Rita do Bracuí na escola, faria dela uma referência dentro do estado do Rio de Janeiro para outras possíveis experiências vivenciadas em escolas situadas em territórios quilombolas. A partir dessa consideração foi encaminhada a avaliação das atividades realizadas naquele ano, sendo observadas as dificuldades e os avanços identificados no processo com desdobramentos para o ano de 2015, conforme se observa no quadro síntese abaixo:

Obstáculos/dificuldades surgidas no processo	Potencialidades	Metas para 2015
O debate sobre o currículo e sobre a escola quilombola ainda não foi socializado entre todos os componentes da comunidade escolar (responsáveis e alunos)	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhos anteriormente realizados na Área Pires em torno da realidade local - atividades realizadas com os estudantes dentro do quilombo (SAF) - atividades realizadas por professores dentro de suas áreas de conhecimento 	- socializar o debate sobre a escola quilombola com toda a comunidade escolar.
A Coordenação Pedagógica não dá conta de disseminar o processo de discussão	<ul style="list-style-type: none"> - algumas áreas de conhecimento se mobilizaram para produzir atividades específicas - estudantes têm participado de atividades diversas no espaço do Quilombo 	- potencializar e fortalecer a coordenação/ orientação pedagógica
A SMECT-Angra dos Reis ainda não institucionalizou a situação da educação quilombola e da educação diferenciada para o município	<ul style="list-style-type: none"> - foram realizadas diversas reuniões com a SMECT para tratar da escola quilombola - diversas outras escolas vem demonstrando curiosidade e interesse em participar do debate e das formações 	<ul style="list-style-type: none"> - manter o diálogo com a SMECT visando à institucionalização da Área Pires como escola quilombola - socializar a discussão da educação quilombola na rede, com outras escolas - inserir o debate no PME - preparar a escola para a discussão do Censo Escolar
Muitas atividades foram produzidas pelos professores, mas estão dispersas por áreas disciplinares – falta integração	<ul style="list-style-type: none"> - algumas áreas de conhecimento se mobilizaram para produzir atividades específicas 	- Fortalecer a coordenação pedagógica para que as áreas de conhecimento possam se articular a partir de temas e momentos de planejamento coletivo
Ausência e pouco uso dos materiais didáticos específicos para a educação escolar quilombola	<ul style="list-style-type: none"> - foi disseminado ao longo das formações materiais didáticos específicos, inclusive daqueles existentes na biblioteca escolar - algumas áreas de conhecimento se mobilizaram para produzir atividades específicas - construção do blog aureapiresdetodosnos 	<ul style="list-style-type: none"> - fortalecer os relatos e as trocas nas reuniões pedagógicas - encaminhar impressão de alguns materiais já produzidos

Quadro 1 – Avaliação do curso e encaminhamentos para 2015

Fonte: Elaboração própria.

O ano de 2015 se iniciou em um contexto bastante desfavorável. Ocorreu um longo período de greve dos profissionais de educação no município de Angra dos Reis. As lideranças do quilombo Bracuí prestaram todo apoio e solidariedade possível ao corpo docente da escola na ocasião. Entendiam que aquele momento era também um momento de formação política que passava pela luta por direitos, entretanto, inevitavelmente sobrevinha também às lideranças o receio de que todo aquele processo iniciado em 2014 viesse a perder forças com o advento da greve.

Outro importante advento sofrido ao longo do ano de 2015 e que ganha proporções maiores nos anos seguintes, causando impactos perversos no cotidiano da escola, por conseguinte ao andamento do projeto, foi o aumento do fenômeno da violência generalizada no município de Angra dos Reis, que dentre outros fatores, reflete a agudização da crise do Estado e a perda de suas instituições agravada por uma série de questões políticas e sociais.

Diante desse cenário instaurado, o cronograma que havia sido previamente discutido precisou ser redefinido. Os encontros de formação, por exemplo, só foram retomados no mês de setembro, após uma série de encontros cancelados. Mas, apesar de todas essas intercorrências, o ano de 2015 foi extremamente importante para a comunidade, pois foi o ano em que a escola se autodeclarou como quilombola no Censo Escolar de 2015, adotando-se uma postura política bem diferente de outros processos, a exemplo da forma como ocorreu na escola do quilombo Campinho da Independência⁸⁰ em anos anteriores. Retornaremos a essa discussão um pouco mais adiante.

Aquele era um ano onde algumas pautas estavam no horizonte de consolidação, sobretudo, no que tange a continuidade das formações, o debate com a comunidade escolar sobre o vinha a ser a escola quilombola e a reestruturação do PPP da escola. Enquanto os professores permaneciam em greve, o mês de março, especificamente, foi dedicado à realização de importantes reuniões que definiriam algumas estratégias para a concretização dessas pautas que significava a continuidade do processo em curso. A primeira delas aconteceu no dia 05 de março onde estiveram presentes as lideranças da Arquisabra, as universidades parceiras, representantes da EM Áurea Pires da Gama, pesquisadores e alguns outros parceiros externos que vinham acompanhando as formações. A reunião consistia em discutir o significado da escola quilombola, os procedimentos jurídicos para a sua implementação e a formação de um grupo de trabalho que corroborasse para o debate e andamento de todas essas questões.

A segunda reunião foi realizada no dia 25 de março e a terceira aconteceu logo em seguida, no dia 27 do mesmo mês. Ambas focaram no planejamento das

⁸⁰ A autodeclaração da escola no Censo quilombola foi feita sem qualquer participação da comunidade que, inclusive, desconhecia a informação da declaração. Para uma leitura mais minuciosa da experiência vivenciada pelo Campinho da Independência recomendamos a leitura da Dissertação de Mestrado intitulada: “Tem que partir daqui, é da gente”: a construção de uma escola Outra no quilombo Campinho da Independência, Paraty, RJ (CARVALHO, 2014).

ações dirigidas à formação continuada na Áurea Pires da Gama, como também na reorganização do calendário das formações e das demais atividades que aconteceriam como desdobramento destas. Essa última reunião se deu de forma bastante atípica da maneira como vinha acontecendo. Ela foi realizada na Casa Laranjeiras que fica localizada no centro de Angra dos Reis reunindo diferentes atores sociais e representantes de algumas secretarias do município. Neste dia foi encaminhada a discussão sobre a institucionalização da Escola Áurea Pires da Gama como quilombola, entre outros aspectos concernentes a esta demanda. Deste grupo foi formado o GT PPP Escola Quilombola Áurea Pires da Gama cuja função seria contribuir para o debate e encaminhamentos dos trâmites legais e burocráticos em torno da institucionalização da escola. Cabe aqui ressaltar que em razão da não realização das formações, em virtude da greve dos professores e das demais eventualidades ocorridas, o GT significou uma importante estratégia de mobilização do grupo para que o processo em andamento mantesse certa dinâmica.

Naquela ocasião, ainda havia muitas dúvidas quanto aos procedimentos legais para a institucionalização da escola quilombola. Este era um tema que se fazia recorrente em todos os encontros. Uma preocupação legítima para todos os envolvidos no processo, inclusive para a própria Secretaria de Educação tendo em vista que essa discussão ainda era muito recente. Os textos da política de educação escolar quilombola em si ainda eram algo que gerava algumas interpretações dúbias. Lembro bem de muitos encontros exaustivos, de muitas discussões, informações desencontradas... Não havia nenhum dado disponível sobre a consolidação de outros processos ou experiências semelhantes no estado do Rio de Janeiro. Todavia, apesar das dificuldades encontradas, este sem dúvida, era um movimento de grande importância, sobretudo, pelo seu caráter mobilizador e aglutinador de atores sociais de diferentes espaços e coletivos. Logo, a repercussão daquele trabalho, embora em um contexto desafiador, somava positivamente para a referida experiência.

O GT tornou a se encontrar no dia 07 de maio. Ali as informações já estavam um pouco mais organizadas e esclarecidas. O grupo já havia avançado um pouco mais nas discussões, troca de informações e leitura minuciosa dos textos legais da política de educação escolar quilombola e suas respectivas diretrizes. Um contato por e-mail também foi feito a Coordenação Geral para a

Educação das Relações Étnico-Raciais do Ministério da Educação (MEC) onde o grupo teve algumas dúvidas sanadas, ao menos no tange aos procedimentos necessários para a classificação da escola no Censo como quilombola e a partir daí os processos para a sua institucionalização e reestruturação no PPP e currículo da escola.

O contato do grupo neste período entre um encontro e outro era feito de forma constante por e-mail e, posteriormente, por um grupo criado no aplicativo WhatsApp. Tendo então avançado em algumas discussões, a equipe responsável pelas formações aproveitou para retornar as fichas de avaliação do ano de 2014 e elaborar um roteiro de discussão que seria feito com os alunos acerca da escola quilombola, juntamente com uma ficha que deveriam preencher com os seus responsáveis. Uma espécie de levantamento socioeconômico do perfil dos alunos matriculados na escola.

Dia 12 de agosto de 2015 foi uma data de extrema importância para a escola e para a comunidade. Naquele dia, reuniram-se o corpo docente, equipe técnico-pedagógica, secretária de educação, universidades e lideranças comunitárias para decidirem coletivamente sobre a classificação da escola no Censo da Educação Básica, isto é, se a escola atenderia à demanda da comunidade de classificá-la como quilombola ou não. As lideranças apresentaram suas posições junto à Secretária, à direção da escola e ao corpo docente para, em seguida, ocorrer a votação.

É interessante perceber que muitas questões já trazidas ao longo da formação, no ano anterior vieram à tona novamente, mas dessa vez num caráter mais propositivo por parte dos professores. Há de se ressaltar também, que alguns ali presentes eram recém-chegados a escola, portanto, não acompanharam as formações no ano anterior, o que contribuía para uma série de questionamentos provocados pelas dúvidas geradas acerca da escola quilombola. Ainda assim, podemos perceber que durante as formações não surgiram muitos questionamentos com relação à política de educação escolar quilombola e as possíveis modificações que a escola poderia sofrer. Ocorre que na ocasião do voto os professores se colocaram mais em relação aos seus pontos de vistas, suas dúvidas, em explicitar com o que concordavam e/ou discordavam. Um momento de embates importantes para esmiuçar a proposta que estava sendo construída.

Uma questão muito comum que sobressaía em quase todas as falas era um certo receio com relação ao que mudaria no currículo da escola, no conteúdo de cada área de ensino. Apesar de muito já ter se falado sobre isso no decorrer das formações, inclusive de ter sido vivenciado por intermédio das atividades e projetos desenvolvidos por eles próprios (professores), havia ainda no imaginário social de alguns deles uma preocupação com a questão dos conteúdos das disciplinas, enquanto em outros a ideia de que a escola quilombola seria constituída de um currículo que valorizasse apenas os conhecimentos tradicionais da comunidade. É o que podemos constatar na fala de alguns professores⁸¹:

Eu gostaria de conhecer mais sobre o que seria trabalhar numa escola quilombola, quais conteúdos iremos trabalhar? (Professor Alberto, agosto de 2015).

O chão do professor é a disciplina. Como a gente faz esse diálogo sem que o colega perca o chão do seu conteúdo? (Professor Augusto, agosto de 2015).

[...] A escola mudou, logo, a relação com a comunidade, com a cultura daqui, também tinha que mudar. Não temos só alunos quilombolas aqui. Aliás, a maioria não é quilombola. Hoje a demanda é outra. Eu não sei se concordo com uma escola quilombola. Eu, por exemplo, não gostaria que o meu filho estudasse em uma escola com um currículo só quilombola. (Professora Alice, agosto de 2015)

Dona Marilda, sempre muito atenta aos debates pediu a palavra e explicou aos professores que “o quilombo não ia mudar a rotina da escola”, portanto, que eles “não precisavam ter medo”. Afirmou ainda que o quilombo queria estar na escola para mostrar que “há outras formas de conhecimentos e eles precisam estar no currículo também” (Marilda Francisco, agosto de 2015).

A fala de dona Marilda remete-nos a uma questão cara e desafiadora para o campo da educação, sobretudo, quando vamos analisar experiências de políticas educacionais voltadas para o reconhecimento das diferenças étnicoculturais, ou seja, a tensão existente entre igualdade e diferença nas discussões sobre currículo. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2009, 2010), somos formados para desqualificar os conhecimentos produzidos no Sul, ou seja, o Sul enquanto um lugar onde epistemologias Outras foram desconsideradas pela soberania epistêmica da ciência moderna. Logo, a luta pela entrada e visibilidade dos conhecimentos produzidos pelas populações tradicionais na escola, leva-nos a compreender a perversidade do processo de exclusão, desaparecimento e subalternização de outros sujeitos, saberes e modos de ser e estar no mundo. A

⁸¹ Utilizamos nomes fictícios para não identificar os professores.

pensar ainda o quanto estes saberes e experiências “Outras” declaradas não existentes, ou descritas como reminiscências do passado passam a serem condenadas a um esquecimento inevitável. É o que denuncia a fala de dona Marilda quando sugerido por uma professora a construção de um currículo embebido numa perspectiva da diversidade cultural:

Querem enfiar a história do quilombo dentro dessa coisa de diversidade cultural. Ah! Acho melhor a gente falar de diversidade cultural. Parece que é pra gente ser aceito, sabe? Pra mim, uma maquiagem, continua não falando da gente, das nossas diferenças. A gente continua invisível. É como se a gente não tivesse a nossa própria história. E não tivesse nada para ensinar as outras pessoas. Os alunos das universidades vêm aqui para conhecer a história do quilombo, vem gente de tudo quanto é lugar fazer pesquisa e diz que aprende com a gente. Se aprendem com a gente para realizarem suas pesquisas... Ué! Mas não dizem que pesquisa é produção de conhecimento? Então estamos contribuindo para a produção de conhecimento através da nossa história né? Da nossa cultura né? E para a escola? Esse conhecimento não serve? Não temos nada pra dizer? Pra ensinar? Pra contribuir? (Dona Marilda Francisco, agosto de 2015).

O relato acima em diálogo com a tese de Santos (2009, 2010), demonstra a importância e centralidade da cultura na promoção de processos e experiências de educação que venham desestabilizar o formato escolar e superar a ideia de um conhecimento único, universal, eurocêntrico. Não se trata, no entanto, de substituir um conhecimento pelo outro, mas de promovermos uma ecologia de saberes através do diálogo intercultural entre o saber científico e o saber local, neste caso o saber das comunidades tradicionais e conhecimento escolar. Para tanto, é preciso descolonizar a nossa história social, fazer emergir a sociologia das emergências, promover práticas insurgentes que reconheçam a epistemologia de outras cosmovisões, que desconstrua a ideia de um conhecimento eurocêntrico e que promova “a construção de um novo espaço epistemológico que promova a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, questionando a hegemonia destes e a invisibilização daqueles” (OLIVEIRA, 2016, p. 3).

Outro importante aspecto a se observar na fala dos professores na ocasião é a falta de clareza sobre o que vem a ser uma escola quilombola. Questão que pode ser explicada pela própria forma como esta classificação se deu no âmbito da legislação existente. Segundo Barata (2013) a inclusão da categoria *escola quilombola* no Censo da Educação Básica, realizada no ano de 2004, deu-se com “uma definição não muito precisa” (p. 78). Como abordamos anteriormente, no capítulo que explora a construção da referida política, a classificação por si só não

significa exatamente que vá ocorrer uma proposta de mudança na questão pedagógica e curricular da escola. Esse seria um movimento posterior, que pode vir a acontecer ou não, dependendo das relações políticas construídas entre escola e comunidade. Do contrário, quando a autodeclaração se dá, unicamente com o objetivo de multiplicar recursos, já que o repasse do FUNDEB é diferenciado para as escolas quilombolas, o que observamos são processos de autodeclaração feitos sem qualquer correspondência com a comunidade onde a escola se encontra situada (ARRUTI, 2011), logo sem qualquer proposta de reestruturação curricular, tal como orientam as DCNEEQ.

No que tange ao processo vivenciado pela Escola Áurea Pires da Gama, constatamos um caminho trilhado de forma diferente. A proposta da autodeclaração foi constituída dentro de um processo coletivo, democrático, dialógico e deliberativo onde professores, direção escolar, equipe técnico-pedagógica e lideranças quilombolas tiveram direito ao voto. Assim, com vinte seis votos a favor e uma abstenção foi decidido que a Escola Áurea Pires da Gama seria então classificada como quilombola no Censo escolar da educação básica naquele presente ano.

Com o fim da greve, as oficinas de formação retornaram no dia 23 de setembro onde se priorizou a apresentação de trabalhos e atividades realizadas pelos professores em sala de aula e, em seguida, a retomada do planejamento de formação – cronograma e encaminhamentos.

Os três últimos encontros aconteceram nos dias 21/10, 18/11 e 16/12. Na ocasião, houve muitas dificuldades em manter as datas de formação. Foram muitos cancelamentos, não reposição de datas, o que reverberou diretamente em um número bastante reduzido de encontros. Basicamente os últimos encontros foram para a apresentação das atividades e projetos desenvolvidos pelos professores em parceria com a comunidade e a redefinição de calendários e planejamentos para a continuidade do processo formativo no ano seguinte. Uma vez autodeclarada como escola quilombola no Censo da Educação Básica, esperava-se que no ano seguinte escola e comunidade dariam um passo à frente neste processo de construção de uma escola quilombola, ou seja, dar continuidade as formações que foram interrompidas, produzir o PPP da escola e discutir sua reestruturação curricular, ambos referenciados na cultura quilombola. Era chegado

o momento de olhar para a escola além da classificação. Nas palavras da Secretária de Educação daquela ocasião:

Não queremos pensar apenas a classificação da escola, mas pensar para além do Censo. Vocês estão dispostos a encarar essa proposta de uma escola nova? A continuar essa discussão para além dos muros da escola? O novo não está pronto, será construído! (Jane, Secretária de Educação de Angra, 2015).

Abaixo o registro de algumas atividades realizadas na parceria escola-comunidade⁸²:

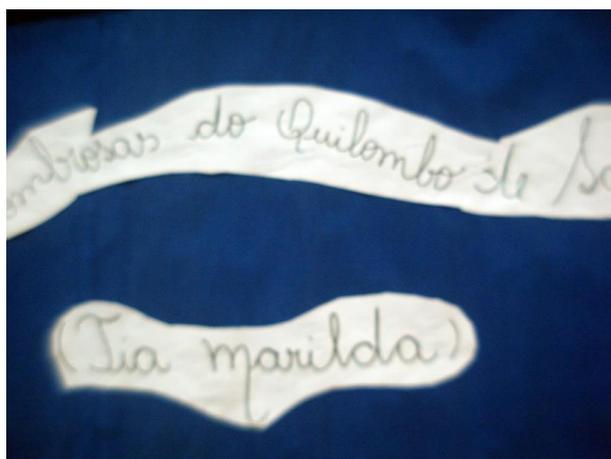


Figura 91 – Atividades estórias assombrosas do quilombo Santa Rita do Bracuí contadas pela Tia Marilda

Fonte: *Blog da escola.*



Figura 92 – Atividades estórias assombrosas do quilombo Santa Rita do Bracuí contadas pela Tia Marilda

Fonte: *Blog da escola.*

⁸² Para conhecerem um pouco mais dos trabalhos desenvolvidos pela escola em parceria com a comunidade e outros parceiros, acessem: <http://aureapiresdetodosnos.blogspot.com>



Figura 93 – Atividades estórias assombrosas do quilombo Santa Rita do Bracuí contadas pela Tia Marilda
Fonte: *Blog da escola.*



Figura 94 – Atividade sobre as tradições culturais do quilombo Santa Rita do Bracuí realada com alunos do 8º ano
Fonte: *Blog da escola.*

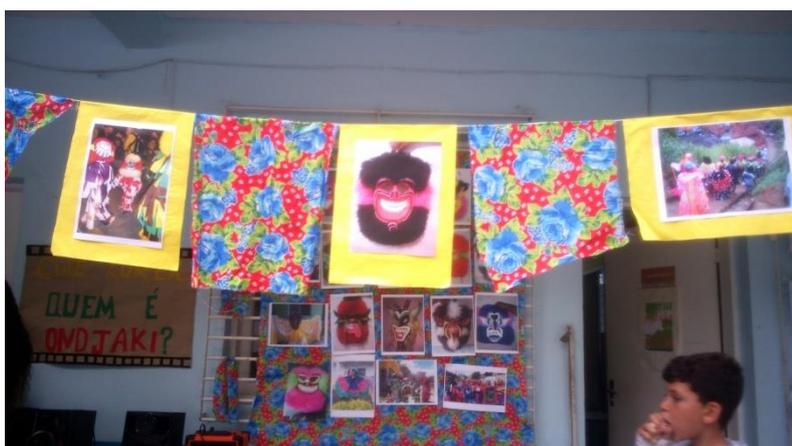


Figura 95 – Atividade fazendo alusão à folia de Reis no quilombo Santa Rita do Bracuí
Fonte: *Blog da escola.*



Figura 96 – Apresentação do Projeto Horto-Comunidade desenvolvido em parceria com o quilombo
 Fonte: *Blog da escola.*



Figura 97 – Alunos da Áurea Pires da Gama conhecendo o Projeto de Manejo da Palmeira Juçara
 Fonte: Carvalho (2015).



Figura 98 – Aprendendo o processo de cuidados com as sementes da Juçara
 Fonte: Arquivos da comunidade (2015).



Figura 99 – Aprendendo a reconhecer a Palmeira Juçara
Fonte: Arquivo da comunidade.



Figura 100 – Diretora Priscila participando com os alunos de uma atividade cultural na comunidade.
Fonte: *Blog* da comunidade.

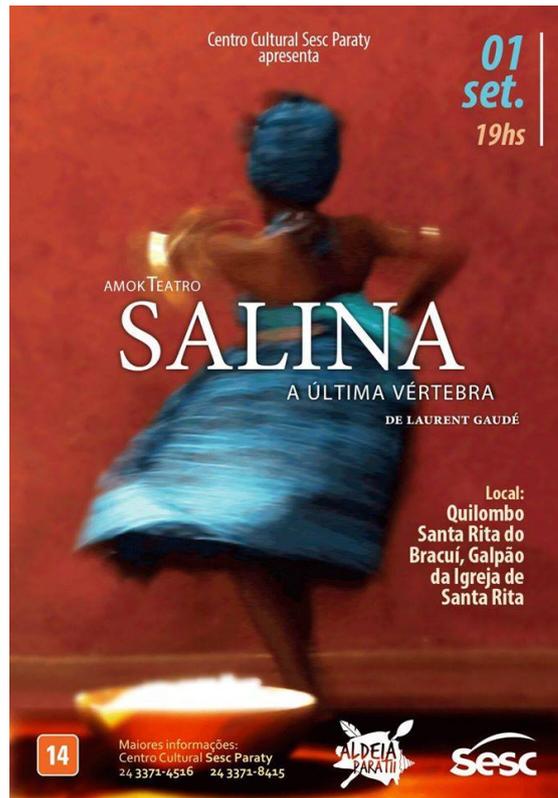


Figura 101 – Atividades realizadas no quilombo por parceiros externos com a participação da escola

Fonte: Internet.



Figura 102 – Atividades realizadas no quilombo por parceiros externos com a participação da escola

Fonte: Blog da escola.



Figura 103 – Atividades realizadas no quilombo por parceiros externos com a participação da escola
Fonte: *Blog da escola.*



Figura 104 – Atividades realizadas no quilombo por parceiros externos com a participação da escola
Fonte: *Blog da escola.*



Figura 105 – Atividades realizadas no quilombo por parceiros externos com a participação da escola
Fonte: *Blog da escola.*



Figura 106 – Atividades realizadas no quilombo por parceiros externos com a participação da escola
Fonte: *Blog da escola.*



Figura 107 – Atividades realizadas no quilombo por parceiros externos com a participação da escola

Fonte: *Blog da escola.*



Figura 108 – Visita do Jongo da Serrinha à escola Aurea Pires da Gama

Fonte: *Blog da escola.*



Figura 109 – Visita do Jongo da Serrinha à escola Áurea Pires da Gama
Fonte: *Blog da escola.*



Figura 110 – Mural com registros da atividade Matérias de Destaque: Orgulhos da Áurea Pires
Fonte: *Blog da escola.*



Figura 111 – Atividade Matérias de Destaque: Orgulhos da Áurea Pires
Fonte: *Blog da escola.*

7.2

Pelas brechas da resistência e da (re)existência: a atuação da política de Educação Escolar Quilombola

Olhando ainda para o ano de 2015 é curioso constatar que justamente no ano em que escola e comunidade iniciam todo esse movimento encaminhado para a institucionalização da escola quilombola- o que implicava/implica em reconhecer aquele território como área de quilombo- a escola começou a sofrer invasões esporadicamente em seu espaço físico, sendo acometida por depredações, roubos e destruições de bens. Um dos primeiros ataques sofrido foi a derrubada da placa da escola quilombola instalada pelo LABHOI/ UFF no âmbito do *Projeto Passados Presentes Memória da Escravidão no Brasil*⁸³ em frente à escola Áurea Pires da Gama. As mesmas aconteceram durante a noite, finais de semana e feriados, ou seja, nos momentos em que a escola se encontrava totalmente vulnerável. Todas as invasões foram registradas, mas nenhuma providência foi tomada pelo Poder Público local.

Além das invasões sofridas, a escola começava a sentir de forma mais acentuada os impactos dos problemas estruturais que vinham se agravando a cada ano que passava, como o das instalações elétricas não adequadas, o que não possibilitava o uso de equipamentos de que a escola dispõe. Enquanto a Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEL) responsável pelo fornecimento de energia na região e a Prefeitura de Angra dos Reis se revezavam na transferência de responsabilidade, o ambiente na escola, especialmente, nos meses mais quentes, tornava-se totalmente insalubre, causando o adoecimento de estudantes e funcionários.

Em razão de todo esse cenário instaurado, as formações no projeto Redescobrimo o quilombo Santa Rita do Bracuí não tiveram prosseguimento, foram interrompidas. Com isso, no ano de 2016 foi preciso criar estratégias de trabalho que viessem atender as pautas mais emergenciais no que tange ao processo de institucionalização da escola quilombola, sem perder de vistas também que havia uma realidade a ser enfrentada nessa construção e que ela não perpassava apenas pela mudança curricular da escola, mas também por lutas que são mais amplas, como a violência a desigualdade social e os problemas

⁸³ Sinalização turística do Memorial Passados Presentes no quilombo do Bracuí, UFF/LABHOI.

estruturais que passaram a serem faces mais visíveis, crescendo dentro da materialidade e do imaginário da escola e da comunidade de forma geral, fazendo com que isso, naquele momento, começasse a tomar mais espaço. Desse modo, entendemos que todas essas questões que atravessavam a escola naquele momento eram também a experiência acontecendo, o currículo sendo produzido, incorporando outras demandas. Avançando mais em algumas pautas e menos em outras, num movimento de idas e vindas, de caminhos e descaminhos de uma experiência.

Daqui para frente o que observamos no âmbito da experiência do quilombo Santa Rita do Bracuí e da sua escola local foram movimentos de atuação que expressam muito mais uma atuação da política de educação escolar quilombola do que a sua institucionalização propriamente dita. Quando nos referimos a uma *atuação* da política estamos querendo dizer que, para além do processo de implementação, há “um movimento que se dá fora da máquina formal da elaboração da política oficial” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 13), que pode ser identificado como a política em cena, em atuação, com suas limitações, porém feita pelos atores sociais e sujeitos da política dentro daquilo que chamamos de brechas da resistência e re-existência (idem).

O ano de 2016 foi um ano bastante emblemático, atípico inclusive. Primeiramente pelas expectativas produzidas pela experiência que vinham se consolidando no quilombo Santa Rita do Bracuí, sobretudo, pelo importante passo dado em direção à institucionalização da escola quilombola que foi a sua classificação no Censo.

Mesmo em um contexto não muito favorável (greve dos professores municipais, registros de violência na escola) conseguir fazer o debate sobre a educação escolar quilombola no chão da escola e avançar na construção de uma experiência de educação diferenciada, foram, sem dúvida, conquistas de extrema importância para a escola e comunidade. Um movimento que refletia as formas complexas pelas quais a escola lidava com todas essas numerosas questões e ainda o envolvimento dos sujeitos nos processos, lutas e negociações sobre o que essa política significava/significa ou o que poderia ser ou deveria ser feito na prática (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016).

Segundo porque ao mesmo tempo em que aquele ano trazia consigo expectativas criadas em um cenário de avanços e concretizações, ainda que em um

movimento de idas e vindas, havia também uma expectativa criada num contexto de medo e inseguranças. Aquele, além de ser um ano de eleição para candidatos à prefeitura- o que poderia reverberar de forma não positiva na referida experiência- era também um ano que já despontava para a necessidade de importantes lutas sociais mediante a possibilidade do golpe que vinha sendo anunciado. Na ocasião, vivíamos as angústias produzidas pelas notícias da abertura de um processo de *impeachment* da então presidenta Dilma Rouseff. Era a própria democracia que estava em jogo. Mas, embora toda esta conjuntura política fragilizada havia um desejo crescente de construção da escola quilombola observada nas ações constituídas no âmbito do Projeto Redescobrimo o quilombo Santa Rita do Bracuí.

No dia 09 de março de 2016 a equipe de formação se reuniu para apresentar e debater a proposta de uma cartilha quilombola que seria produzida coletivamente. Esta subsidiaria a produção do currículo da escola quilombola e seu Projeto Político Pedagógico. A proposta consistia na seguinte abordagem:

1. Uma abordagem conceitual de quilombo com foto e desenho (capa) feito pelos alunos. O que se entende por quilombo? Conceito ressignificado pelo olhar do aluno.
2. Você sabia? (Decreto 4.887/2003).
3. E o nosso quilombo? Contar a história do quilombo Santa Rita do Bracuí, a luta pela terra, o testamento, etc.
4. Trabalhar a localização geográfica do território.
5. Trabalhar a história da luta do quilombo Santa Rita do Bracuí pela titulação;
6. A Escola Municipal Áurea Pires da Gama- Contar a história da escola desde a época da diretora Elisa até os dias de hoje.
7. Valores Civilizatórios afro-brasileiros (ver Projeto Cor da Cultura). Todo o planejamento perpassará por estes valores.
8. Poesia da dona Marilda como representação social do negro (Negro sou)
9. Utilizar a pedagogia de projetos;
10. Dar ênfase ao Projeto Frutos da Terra;

Quadro 2 – Proposta da cartilha que subsidiaria o PPP da escola.

Fonte: Elaboração própria.

O material apresentado gerou muita discussão entre professores, lideranças e equipe pedagógica. Os professores ali presentes trouxeram suas colaborações a

partir de suas áreas de conhecimento, sugerindo atividades, metodologias, falaram sobre a importância da inclusão de determinados conceitos... As lideranças quilombolas foram acrescentando demandas e contribuindo também com a proposta de atividades que faziam referência a algumas experiências que vivenciavam dentro do território.

Foi levantada também pela professora de português da escola, a importância da biblioteca dialogar com a memória oral da comunidade e, com a história do quilombo. Para isso seria importante o repasse de verbos diferenciados do FUNDEB e o material didático-pedagógico voltado para as questões étnico-raciais destinados às escolas declaradas como quilombolas, além do material já produzido pela própria escola em parceria com a comunidade durante a gestão da diretora Eliza.

Questões de forma e de linguagem também se destacaram na fala dos professores que enfatizaram a importância deste material ter uma praticidade funcional/operacional, neste caso, especificarem na cartilha o que muda e o que não muda na escola quilombola.

Pensando na heterogeneidade do público atendido na escola, questões conceituais debatidas durante as formações retornaram à reflexão e preocupação de alguns professores, como a possibilidade do tema da diversidade cultural nortear o PPP da escola ao invés da especificidade quilombola, embora ela também aparecesse. Como forma de articular as duas propostas, uma professora propõe:

Penso que a escola quilombola deve ser compreendida como um importante *marcador* (grifo meu) da diversidade cultural. Talvez fosse interessante abriremos mais uma página na proposta da cartilha com essa discussão. (Professora Solange, março de 2016).

A fala acima nos remete a compreensão de que a escola quilombola é um projeto de educação diferenciada construída no reconhecimento da importância da diversidade cultural para a superação daquilo que Candau (2014) identifica como urgente nas práticas curriculares, o desvelamento do daltonismo cultural. Segundo a autora, o daltonismo cultural é a incapacidade de se enxergar a pluralidade de culturas existentes na constituição dos saberes escolares. Neste sentido, a afirmação das especificidades étnicas, da diferença cultural imbuídas na perspectiva da educação escolar quilombola incorpora também outros aspectos

que são centrais para pensarmos na importância conferida a escola no processo de luta identitária protagonizada pela população quilombola.

De forma a contribuir com a discussão, a equipe pedagógica da escola chamou atenção para um aspecto importante para a construção do PPP que tinha como intenção, nortear a elaboração da reestruturação curricular da escola:

A escola quilombola vai ter aula de ciências, português, história... Ninguém está abrindo mão desse conhecimento, mas é outra perspectiva. A gente está numa área de quilombos, tem uma história, tem uma memória... (Silvia, equipe técnico-pedagógica, março de 2016).

A fala da pedagoga reforça a ideia de que a construção de um currículo diferenciado para a escola quilombola não significa abrir mão dos saberes científicos, mas de reconhecer também neste currículo a existência de outros conhecimentos, ou seja, promover a inter-relação entre eles numa perspectiva da ecologia de saberes. Como afirma Candau (2018):

Esta interação pode se dar por conflito ou enriquecimento mútuo e supõe ampliar a nossa concepção de quais conhecimentos devem ser objeto de atenção, entre confluências e tensões, a ser trabalhados na escola, assumindo-se os possíveis conflitos que emergem da interação entre estes saberes. Para tal, desenvolver a curiosidade epistemológica é fundamental. (CANDAU, 2018, p. 35)

Dessa forma, atribuímos a importância da interculturalidade crítica, concebida aqui como um projeto político que se caracteriza como ferramenta dos sujeitos subalternizados e dos movimentos sociais na “(re)construção de um pensamento crítico-outro-de/desde outro modo”, para a proposição de um “giro epistêmico, capaz de produzir novos conhecimentos e uma outra compreensão simbólica do mundo” (WALSH, 2005, p. 25), questão esta também colocada na fala de um dos professores:

Estou aqui pensando... O quilombo aparece quando na geografia? Na história? Penso que precisamos descentralizar os nossos referenciais teóricos. *É o currículo que fará o diferencial dessa escola* (grifo meu) (Professor Gilberto, março de 2016).

Naquele ano, havia sido feito um planejamento de continuação das formações realizadas mensalmente com os professores e também a introdução da Plataforma Moodle⁸⁴ pensada como um recurso alternativo que viabilizaria completar a carga horária da formação prevista para 180 horas, tendo em vista as

⁸⁴ Sistema para a criação de cursos online. Também chamada de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

muitas intercorrências que aconteceram no ano anterior. Ocorre que o planejamento mais uma vez não pode ser realizado em virtude de uma série de acontecimentos que iam sufocando cada vez mais a possibilidade de continuidade da referida experiência, dentre eles: A violência local que assumia novos contornos (o sequestro relâmpago de uma professora no portão de saída da escola, novas invasões, depredações, roubos de carros dos professores, etc.) o falecimento de Angélica (uma das principais mediadoras na luta pela escola quilombola) a transição de governos em Angra dos Reis (prefeita Conceição Rabha (PT) perdia a eleição municipal para o candidato Fernando Jordão (MDB)) e a instabilidade do cenário político em âmbito federal com o *impeachment* da presidenta *Dilma* Rousseff. Dentre esses acontecimentos, sem dúvida, destacamos a perda de Angélica, importante liderança comunitária de expressiva representatividade dentro e fora do quilombo Santa Rita do Bracuí. A partida tão precoce e em condições desumanas da jovem, significou uma perda muito grande para todos, sobretudo, para a sua comunidade. O impacto do seu falecimento refletiu diretamente na experiência em andamento. Como dito anteriormente, Angélica foi uma das principais mediadoras políticas na luta pela escola quilombola. Foi ela quem assumiu o protagonismo frente às redes de apoio, buscou parcerias, consolidou diálogos. Angélica fazia parte do Observatório de Populações Tradicionais de Angra, Paraty e Ubatuba representando a sua comunidade junto aos espaços de luta e militância, sobretudo, no que tange ao direito da população quilombola a uma educação diferenciada. Seu ativismo e participação no Observatório promovia um diálogo maior da experiência local com a luta mais ampla pela educação diferenciada protagonizada pelo Fórum de Populações Tradicionais da região. Dessa forma, muitas questões que emergiam desse contexto de desafios trazidos pela experiência vivenciada no quilombo Bracuí junto a sua escola local, eram levadas para o Fórum onde promoviam intensos debates articulados com outras experiências, que neste momento, já estavam em curso como é o caso do projeto de reestruturação curricular das escolas caiçaras em Paraty. Eu mesma, na companhia de Angélica e Marcos Vinicius tive a oportunidade de participar de uma formação que durou 3 dias na comunidade caiçara do Pouso da Cajaíba. Uma formação voltada para a discussão da construção de um currículo diferenciado para as escolas em territórios tradicionais (caiçaras, quilombolas e indígenas). Além das lideranças caiçaras,

quilombolas e indígenas, o encontro contou ainda com a presença de pesquisadores parceiros das comunidades, representantes do Observatório, do Fórum, além de professoras do Colégio Pedro II, campos Humaitá, RJ que trabalham assessorando pedagogicamente a construção desta proposta curricular nas escolas caiçaras de Paraty. Durante o encontro, Angélica trouxe diversas vezes a experiência da Escola Áurea Pires da Gama para as rodas de conversa e debates. Relatou os problemas, falou das conquistas, das dificuldades e desafios que emergiam deste processo. O que foi muito importante para as experiências que estavam apenas se iniciando nas escolas caiçaras.

Era Angélica também quem assumia quase todas as responsabilidades no âmbito do projeto Redescobrimo o quilombo Santa Rita do Bracuí. A jovem estava presente em todas as reuniões, encontros, formações. Mesmo com a saúde lhe impondo algumas limitações, era a jovem na companhia de dona Marilda e Fabiana quem exerceu um dos papéis mais centrais dentro da construção da experiência observada.

Um outro aspecto que podemos observar com a perda da companheira Angélica e o seu reflexo na experiência vivida pelo quilombo Santa Rita do Bracuí foi percebermos que a morte de uma pessoa da equipe mostrou o quanto às políticas contra-hegemônicas, neste caso aqui a política de educação escolar quilombola, são frágeis. Isso porque, de certa forma, dependem também do ímpeto de algumas pessoas. Na ausência de Angélica, sobretudo, da forma como se deu essa perda, um enfraquecimento da luta também pode ser observada entre as próprias lideranças comunitárias, como é o caso de Fabiana Ramos, que hoje não acompanha mais as discussões referentes à escola quilombola, não dentro do ativismo com que vinha se dedicando. “A perda de Angélica me marcou muito. Eu vim pra luta por causa da Angélica e aí até hoje eu não consegui voltar a fazer a luta. A gente estava junto praticamente todo dia. Foi muita coisa vividas juntas. É difícil, sabe?” (Fabiana Ramos, novembro de 2018). Outra dificuldade é que ausência da jovem, as demais lideranças se viram obrigadas a se revezarem para atuarem em diversas frentes dentro e fora de sua comunidade: “Eu estou cansada. Perdi a minha companheira nessa luta. Angélica era o meu braço direito lá com a questão da escola” (Dona Marilda, 2016).

O ano de 2017 foi um ano demasiadamente difícil para a escola que já sentia os impactos da transição de governos. Associada a demanda da escola quilombola

com seus fluxos e refluxos, outras questões emergentes vinham na esteira dos enfrentamentos que a escola sofreria ao longo deste e do ano seguinte. A escola vivia um momento extremamente conturbado por uma sucessão de enfrentamentos de diferentes ordens, porém correlacionados entre si. Questões como um incêndio provocado intencionalmente, onde algumas salas foram atingidas, seguido de uma tentativa de incêndio na biblioteca; pedidos de desligamentos do quadro funcional e docente mediante a falta de segurança e vigilância no local; afastamentos ocasionados por problemas de saúde potencializados pelo medo dos ataques e invasões que vinham se tornando constantes. Tentativas frustradas de resoluções que buscavam evitar o fechamento de algumas turmas. A precariedade do quadro de funcionários mediante aos inúmeros pedidos de licença expedidos; a falta de professores e a não reposição das aulas; a alegação de contenção de despesas para explicar as turmas desfeitas; estudantes retidos e cada vez mais desmotivados, acumulando distorção entre a idade e o ano de escolaridade; a resposta do poder público de que não poderia garantir a integridade física dos funcionários e estudantes, optando assim pelo fechamento da Educação de Jovens e Adultos oferecida no horário noturno.

Todas essas questões mencionadas e a falta de orientação e posicionamento da secretaria no que se refere ao processo de institucionalização da escola quilombola, que naquele momento se tornava um importante instrumento político inclusive para a escola, corroboravam para o enfraquecimento do processo que vinha se consolidando. Lideranças quilombolas já não sabiam mais responder sobre a implementação da política que estava em curso. Todas as vezes que eu retornava à comunidade em virtude de algum evento e perguntava sobre essa questão, a resposta vinha sempre na mesma direção:

Nós estamos correndo atrás. Falando sobre a escola no Conselho Municipal de Educação, no Fórum, nas universidades quando sou convidada para alguma coisa. Quando vem os grupos aqui a gente também fala né? Sobre a escola. Sobre a luta. A gente vai nas secretarias e chega lá e fala que é do quilombo e aí eles dizem que a prefeitura não reconhece a existência de um quilombo aqui em Angra, então se não existe quilombo como vai existir a escola quilombola? Parece que a gente dá um passo à frente e dois pra trás. É uma luta difícil demais, tem horas que a gente cansa. (Dona Marilda, novembro de 2017).

A equipe escolar, por sua vez, também buscava respostas quanto à institucionalização da escola pressionando a secretaria, falando sobre a questão em espaços públicos, nos encontros realizados dentro e fora da comunidade. Pude

perceber isso em distintos momentos, um deles na reunião do PRÉ-FOFEC realizada na escola Áurea Pires da Gama, em agosto de 2018 onde estiveram presentes: professora Rosilda Benachio, Marilda Francisco, Daniele Tudes (coordenadora pedagógica da escola), Noranei (atual diretora da escola), Luciana Adriano, Ronaldo dos Santos (liderança do Campinho da Independência) e Norielem Martins da secretaria de educação. Daniele Tudes pontuou várias vezes o caso Áurea Pires da Gama, chamando atenção para a importância do reconhecimento institucional dessa escola, sobretudo, para a luta política da comunidade, da dificuldade desse reconhecimento por parte do Poder Público local porque para a escola em si essa discussão já estava resolvida.

Essa escola é quilombola. Ponto. Isso não é mais uma questão pra gente. O que nós estamos cobrando agora é o reconhecimento dessa escola perante o Poder Público. Isso é importante pra gente. (Daniele Tudes, agosto de 2018)

Daniele Tudes chega à escola um pouco depois do início dos debates e das formações que vinham acontecendo. No início dividia a coordenação pedagógica com Silvia Bitencourt, mas como estava alocada também em outra escola, dividia seu tempo entre as demandas de trabalho dos dois locais. Hoje, Daniele está exclusiva na escola Áurea Pires da Gama onde assume um protagonismo central na discussão étnico-racial e encaminhamentos da luta pela escola quilombola dentro do espaço escolar e nos espaços acadêmicos onde se encontra inserida. Daniele é aluna do doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRRJ no contexto das discussões étnico-raciais e decoloniais.

Apesar desse cenário de incertezas da ocasião, escola e comunidade continuavam como continuam a levar a cabo a luta pela escola quilombola. As lideranças levando esse debate para os espaços de formação política, de militância, denunciando os silenciamentos em diferentes instâncias, falando da importância dessa escola para a luta territorial da comunidade aos diferentes grupos universitários ou não que recebem no âmbito do Projeto de Turismo de Base comunitária. A escola, em meio às muitas dificuldades, em face de todos os enfrentamentos já mencionados e em busca de determinadas respostas no que tange ao processo iniciado, seguia trabalhando essa construção em suas práticas cotidianas, atividades, relação com a comunidade. Dessa forma, percebíamos tanto no contexto da escola quanto da comunidade, alguns dissensos que

apontavam para uma luta além da implementação lutavam também para o reconhecimento da escola como quilombola perante o Poder Público local.

É desse mesmo contexto de re-existências que foi produzido o PPP da Escola Áurea Pires da Gama ainda no ano de 2017. Um documento que inclusive reafirma o que foi colocado por Daniele Tudes no pré FOFEC concernente a não ser mais uma questão para a escola, ela ser ou não quilombola. Ao que consta no documento a seguinte descrição:

A Áurea Pires da Gama é PÚBLICA porque trabalha para que todos tenham acesso à educação como um direito fundamental; é POPULAR porque atende parcela considerável dos filhos e filhas da classe trabalhadora, empobrecida, estigmatizada, destituída e hoje, em sua maioria, desempregada; é QUILOMBOLA no sentido da resistência às opressões vividas pelos moradores do Bracuí, tanto aqueles que reivindicam a ancestralidade afro-brasileira e o direito à terra no Quilombo Santa Rita, quanto aqueles que vieram compulsoriamente para o Condomínio Morada do Bracuí após perderem suas casas e familiares na tragédia ocasionada pelas chuvas de dezembro de 2002 e pelos séculos de irresponsabilidade e falta de compromisso com as classes populares e ainda, as opressões vividas pelos migrantes que, atraídos pelos grandes empreendimentos, hoje compõem a população angrense, pelos indígenas Guarani Mbya e pelos caiçaras, expulsos da beira mar pela especulação imobiliária. Escola Quilombola não restringe público nem conhecimentos, pelo contrário, opera opções para ser democrática e inclusiva.

Chamamos atenção também para o compromisso que a equipe da Áurea Pires da Gama assume com a construção dessa escola quilombola ao destacar como meta a produção de um currículo culturalmente referenciado tendo como base as DCNEEQ e, para tanto, a importância da retomada das formações no âmbito do Projeto Redescobrimo o Quilombo Santa Rita do Bracuí como vinha acontecendo em anos anteriores. Como consta no documento:

Campo 9 (metas e ações)- Meta: Construir, coletivamente, um currículo e material didático de acordo com as Diretrizes da Educação Quilombola. Ações: 1. Reativar o Grupo de Trabalho Projeto Político Pedagógico da Áurea Pires; 2. Reativar os encontros (semestrais) do Fórum Redescobrimo o Bracuí; 3. Criação do Fórum de Escolas Municipais do Bracuí: Áurea Pires, Maria Joaquina, Francisco Diniz e Morada do Bracuí; 4. Manutenção do Blog Áurea Pires de Todos Nós.

Aquele ano, portanto, se encerrava com indicativo de continuidade das formações, mesmo a despeito de todas as demandas que sobrevinham à escol

No dia 06 de junho de 2018, a Escola Municipal Áurea Pires da Gama foi barbarizada com uma invasão onde teve seus banheiros e paredes pichados. Além disso, houve deterioração do material escolar e de utensílios da escola. A diretora Priscila que é uma mulher negra foi nominalmente ameaçada de morte com frases

pichadas por toda a escola, o que demandava atenção especial da segurança pública.

O ocorrido tomou uma proporção muito grande nas redes sociais e nos sites de notícias de uma forma geral, o que provocou ao mesmo tempo muita indignação por parte dos responsáveis dos alunos e pelos moradores locais. O fato também ganhou muita repercussão dentro do contexto municipal e até fora dele, mobilizando pesquisadores, advogados, ONGs, movimentos sociais e lideranças de outras comunidades quilombolas. A notícia publicada na página oficial da comunidade Santa Rita do Bracuí no facebook teve cerca de 230 compartilhamentos e muitas mensagens demonstrando indignação e solidariedade diante do ocorrido. Cabe aqui ressaltarmos que duas semanas antes desse episódio, a escola já havia sido invadida com danos menores e sem a ameaça de morte. Apesar de ter sido protocolado uma denúncia a respeito, não houve nenhuma iniciativa de proteção e segurança no local, o que facilitou mais uma vez a entrada dos invasores.

Um fato curioso a se observar é que o atentado a escola, ocorreu exatamente um dia antes da audiência pública na Câmara Municipal de Angra dos Reis. Dia este em que a comunidade apresentou ao Poder público Municipal a demanda de “reparação da escravidão como justiça de transição” no âmbito da Comissão da Verdade da Escravidão em Angra dos Reis. Aquele sem dúvida era um momento muito significativo onde presenciávamos o reconhecimento público da dívida histórica do Estado brasileiro com a comunidade do Bracuí. Uma dívida que envolve os crimes de escravização ilegal e a negação dos direitos quilombolas desde a autodeclaração em 1999.

A audiência foi conduzida por dona Marilda de Souza Francisco, mas a comunidade também esteve representada por suas jovens lideranças que ocuparam o lugar ao som de seus tambores e pontos de jongo. Além das lideranças do quilombo, estiveram presentes na audiência, advogados, vereadores, professores e pesquisadores de diversas instituições, bem como representantes da Secretaria estadual e municipal de educação. Juntos selaram um compromisso bastante amplo de apoio às demandas do quilombo e de fiscalização e denúncia das injustiças e violências que a comunidade tem sofrido, ao longo do tempo, em relação aos seus direitos básicos à educação, saúde e segurança. É importante ressaltarmos aqui também a participação em massa da comunidade escolar na

audiência, inclusive discursando a favor da comunidade e da escola quilombola. Além dos relatos acerca das constantes invasões e atos de barbáries sofridos, professores e representantes da equipe técnico-pedagógica fizeram uma fala emocionadamente política enfatizando a importância e a urgência do reconhecimento institucionalizado da escola como quilombola perante o Poder Público.

Desse encontro foi produzido um importante documento (ofício)⁸⁵- redigido de forma coletiva no âmbito da Comissão da Verdade da Escravidão Negra – Subseccional OAB – Angra dos Reis e assinado pela Arquisabra onde é cobrado diretamente ao Procurador da República Dr. Igor Miranda do Ministério Público providências em caráter de urgência para a questão da institucionalização da escola quilombola. Como consta no documento:

A Escola Municipal Áurea Pires da Gama se reconhece como Quilombola por estar no Quilombo Santa Rita do Bracuí e atender crianças e jovens do território. Em 2015 se autodeclarou como quilombola no Censo Escolar e, desde então, aguarda sem sucesso o reconhecimento oficial por parte do poder público municipal. A cada investida da comunidade escolar questionando essa demora, são criadas exigências para comprovar a inadequação da escola. Na verdade, por estar em território quilombola, reconhecido pela Fundação Palmares, não há argumentos para a demora no reconhecimento da Escola como Quilombola e para proceder à mudança no nome da escola de forma a homenagear os ancestrais do território.

Informamos ainda que, mesmo diante da decisão da comunidade escolar em se autorreconhecer como quilombola, a Prefeitura Municipal de Angra dos Reis não formalizou a decisão da comunidade escolar, o que faz a referida escola sofrer o prejuízo de não receber a verba específica para as escolas quilombolas;

Padece ainda a escola por não ser reconhecida como quilombola e encontrar-se de fato num território quilombola de enquadramento nas diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica, conforme Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012, que traz como princípios organizadores que devem informar e alimentar a educação quilombola: memória coletiva; línguas reminiscentes; marcos civilizatórios; práticas culturais; tecnologias e formas de produção do trabalho; acervos e repertórios orais; territorialidade, cabendo ao aos entes federados apoio técnico-pedagógico, professores e gestores em atuação escolar quilombola, recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas, bem como a construção de proposta escolar quilombola contextualizados.

Ao se autodeclarar Quilombola no ano de 2015, há notícias de que o respectivo orçamento foi diferenciado. Nesse sentido, a prestação de contas deste ano precisa ser publicizada para os devidos esclarecimentos em relação ao destino das verbas específicas. Nos anos seguintes, 2016 e 2017, a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia não informou no Censo Escolar o status da escola como Quilombola. (Comissão da Verdade da Escravidão Negra – Subseccional OAB – Angra dos Reis, 2018).

⁸⁵ Documento em anexo.

O documento faz ainda exigências ao Ministério Público lançando mão dos dispositivos legais existentes, enquadrando a escola quilombola no campo dos direitos humanos, do direito étnico das populações quilombolas a uma educação diferenciada:

Por todo o exposto, a Associação e a Comunidade Escolar requerem que Vossa Excelência tome as medidas necessárias ao combate à violação do direito fundamental à educação e descaso do Poder Público municipal para com os direitos humanos fundamentais, inclusive por meio da instauração de um inquérito civil com o objetivo de constatar os fatos narrados acima, caso seja esse vosso entendimento, especificamente: reconhecimento da escola como quilombola e o devido enquadramento nas diretrizes curriculares quilombolas com mudanças de nome da escola para homenagear ancestrais da comunidade, formação de docente e contratação de docentes habilitados para educação quilombola com preferência para quem faz parte da comunidade e se encontra habilitado; condições de trabalho de docentes incluindo tratamento humanizado; prestação de contas alimentação, transparência na prestação de contas de verbas destinadas à escola. Solicitamos ainda que o Poder Público seja responsabilizado, por danos físicos e morais causados pela não garantia do direito à educação à comunidade escolar da Escola Municipal Áurea Pires da Gama, do Quilombo Santa Rita do Bracuí. (Comissão da Verdade da Escravidão Negra – Subseccional OAB – Angra dos Reis, 2018).

Este documento chega a Secretaria Municipal de Educação através do próprio Ministério Público, agora pressionado pela escola, comunidade e outros atores sociais, trazendo novos contornos para esse processo, como veremos no capítulo seguinte. Enquanto aguardam os próximos encaminhamentos para o processo em questão, a comunidade segue personalizando a política de educação escolar quilombola em suas atividades políticas de resistência e negociações dentro e fora do aparelho do estado que, de alguma forma, vincula os textos da política à prática. Com a parceria da escola envolvida nos processos, nas lutas e negociações seguem buscando naquilo que chamamos de brechas decoloniais, nas fissuras encontrar meios de viabilizarem a institucionalização, bem como a construção dessa escola quilombola.

Os acontecimentos elencados até aqui, no âmbito daquilo que chamamos de caminhos e descaminhos na experiência vivenciada, mostram-nos que toda mudança é algo processual e não retilíneo. Incorporar, portanto, uma experiência acionada por um conjunto de políticas orientadas ao reconhecimento das diferenças exige lutas subversivas por emancipação, tal como nos aponta a análise do referido processo.

Abaixo algumas imagens de atividades realizadas ao longo do ano pela escola, registros da última invasão sofrida pela Escola Áurea Pires da Gama e da audiência pública na OAB de Angra dos Reis.



Figura 112 – Apresentação da tradicional Feira Frutos da Terra na EM Áurea Pires da Gama

Fonte: Arquivos da comunidade.



Figura 113 – Parte do corpo docente da escola com moradores convidados homenageados na Feira Frutos da Terra

Fonte: Arquivo da comunidade.



Figura 114 – O reconhecimento da poesia de Dona Marilda nas atividades da escola

Fonte: Arquivo da comunidade.



Figura 115 – Trabalho desenvolvido pela professora de Artes em homenagem aos Griôs do quilombo

Fonte: Arquivo da comunidade.

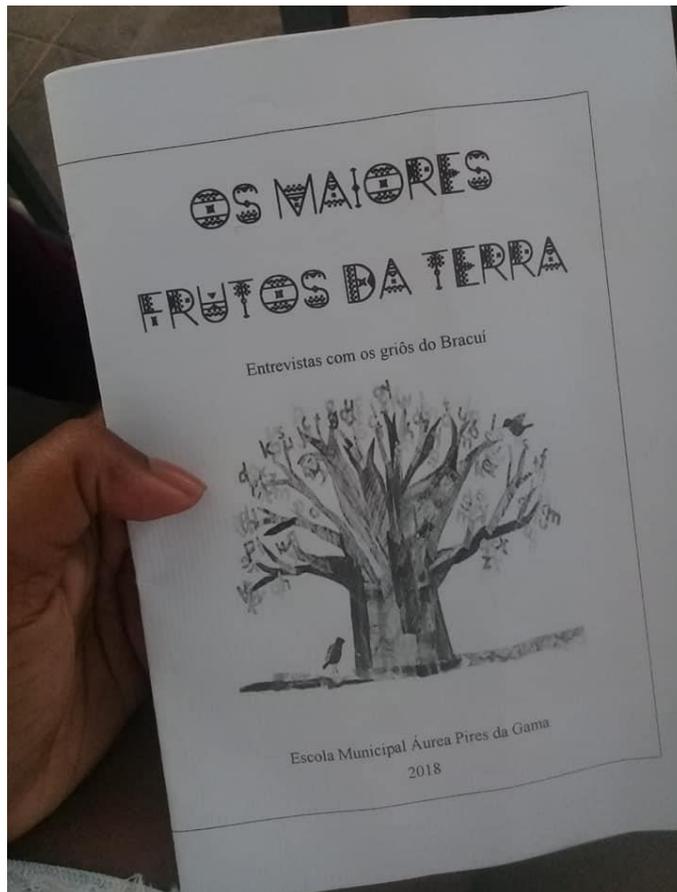


Figura 116 – O reconhecimento dos Griôs enquanto os maiores frutos da terra no âmbito da Feira realizada
Fonte: Arquivo da comunidade.



Figura 117 – Roda de jongo na escola
Fonte: Arquivo da comunidade



Figura 118 – Frase de dona Joana, uma das quilombolas matriarcas da comunidade

Fonte: Arquivo da comunidade.



Figura 119 – Atividade desenvolvida na Feira Frutos da Terra.

Fonte: Arquivos da comunidade.



Figura 120 – Montagem com fotos do Facebook – invasão sofrida pela escola
 Fonte: Facebook da comunidade.



Figura 121 – Montagem com fotos do Facebook – Audiência Pública da Comissão da Verdade no Bracuí

Fonte: Facebook da comunidade.

8

A institucionalização da Escola Municipal Áurea Pires da Gama no contexto da Secretaria Municipal de Educação

O presente capítulo objetiva dar continuidade a discussão realizada no momento anterior, trazendo para o diálogo um terceiro elemento fundamental para a análise da experiência aqui em questão, a Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis. Como vimos, o processo de institucionalização da EM Áurea Pires da Gama assume novos contornos a partir de 2018, alcançando outros espaços, inclusive midiáticos, agregando outros atores sociais na composição desse diálogo em prol da escola quilombola, o que intensificou a cobrança de vários setores, atores e órgãos públicos, nesse momento, pela retomada do processo que vinha sendo consolidado.

Compreendemos a importância da luta pela escola fora do aparelho do estado e reconhecemos que ela se dá muito antes da existência de qualquer legislação específica, antes pelos diálogos construídos nos espaços formativos de resistência e militância. A comunidade quilombola do Campinho da Independência, trazida logo na introdução da presente tese, também é um exemplo dessa luta. Desde os anos 90 a comunidade já vinha pensando através do seu Ponto de Cultura um projeto de educação diferenciada para ser incorporado em sua escola local. Ainda assim, compreendemos também a importância do Estado na garantia de meios para que estas experiências se consolidem por duas razões. Primeiro porque estamos falando de um direito constitucional, de uma legislação específica, do direito étnico de um determinado grupo a uma educação diferenciada. Segundo porque a luta pela escola é desejo da própria comunidade que não desassocia esse espaço da própria luta territorial e identitária, cada vez mais emergente. Pelo contrário, a escola como um espaço de subjetivação é entendida como um instrumento importante na luta pela defesa dos territórios quilombolas (CIRQUEIRA, NOBRE, CARVALHO, 2018).

Dessa forma, depois de termos percorrido pela construção dessa experiência com todos os seus desdobramentos, entendemos ser necessário identificar quais as possíveis relações entre a construção de todo esse processo com as políticas da SME de Angra dos Reis. Nesse sentido, tentar entender: O que ocorreu nos trâmites burocráticos, políticos e institucionais no âmbito da secretaria que

inviabilizou a continuidade do processo em questão? Como está sendo concebido o debate sobre a política de educação escolar quilombola, na atual gestão municipal? Que ações e/ou iniciativas estão sendo pensadas no sentido de atenderem a demanda pela institucionalização da política de educação escolar quilombola na escola Áurea Pires da Gama, que hoje, adentra outros espaços e ganha outros interlocutores políticos e sociais? São essas discussões que o presente capítulo pretende fazer. Acreditamos que as questões pontuadas são de extrema importância para a análise do processo investigado, sobretudo, para pensarmos quais são os entraves, possibilidades e limites na construção da escola quilombola pleiteada. Nossas principais interlocutoras aqui são Eliana Oliveira e Norielem Martins, ambas da equipe de Gerência da Assistência de Diversidade-Departamento de Diversidade e Inclusão na SME de Angra dos Reis, contexto de inserção da referida escola.

8.1 Caminhos e descaminhos de um processo em construção

Antes de adentrarmos nas questões que nos propomos a discutir no presente capítulo, consideramos ser importante apresentar as nossas interlocutoras no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis.

Eliana Oliveira é concursada na rede municipal de Angra dos Reis desde os anos 2000. É professora, pedagoga, atualmente fazendo um Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF/Niterói onde pesquisa o tema da trajetória dos estudantes negros na EJA, dentro da rede municipal. Já atuou anteriormente na SME em diferentes frentes. Trabalhou com orientação sexual, projeto música na escola, Gerência de Ensino Fundamental e como Gerente de Ensino, durante dois anos. Depois disso, voltou à escola como pedagoga, professora e auxiliar de direção.

Eliana afirma que a temática étnico-racial sempre esteve presente em suas reflexões e trabalho, principalmente no momento em assumiu a gerência dentro da SME, em 2012. Em 2011 realizou uma Pós-graduação no Departamento de Educação da UFF sobre Matrizes Indígenas e Africanas juntamente com Norielem, sua parceira de trabalho na equipe da referida Gerência. Formação esta

que ambas declaram ter sido fundamental para a constituição de suas trajetórias acadêmicas e profissionais. “Eu acho que foi um marco, um antes e depois para a minha questão profissional e pessoal também” (Eliana Oliveira, dezembro de 2018).

Em 2017 Eliana retorna a SME a convite de Laura, atual diretora do Departamento de Diversidades. Eliana afirma que assim que retornou a SME foi se reiterar acerca do processo da educação escolar quilombola no município, sobretudo, a experiência que vinha acontecendo na Escola Áurea Pires da Gama no período de 2013 a 2016. Neste período, Eliana estava na escola, logo não conseguiu acompanhar o debate que vinha acontecendo.

Norielem Martins, nossa segunda interlocutora também é professora e pedagoga formada pela UFF. Atualmente divide a coordenação com Eliana, mas especificamente se debruçando sobre a questão da Educação Escolar Indígena no município, tema também da sua pesquisa de mestrado realizada na UFRRJ. Norielem que também é concursada na PMAR, já atuou em diversas frentes dentro da SME, em governos anteriores. Recentemente, retorna à coordenação de Diversidades desempenhando um papel de extrema importância dentro da secretaria no que tange as discussões sobre a escola quilombola, uma vez que acompanhou desde o início dos primeiros debates que ocorreram na escola Áurea Pires da Gama e na comunidade.

Um primeiro aspecto que as entrevistadas ressaltam como algo que impactou na experiência corroborando para a descontinuidade do processo de implementação da EEQ foi o hiato que existiu entre as transições de governo, mas não apenas isso. Somado à ausência de informações acerca do andamento do processo em termos administrativos, jurídicos e burocráticos, Eliana e Norielem ressaltam também as informações desencontradas que surgiram no meio do processo, inviabilizando-o.

Na equipe de transição, que teve dos dois governos, a gente não recebeu nenhuma informação, pelo menos não passaram para a gente. Nenhuma orientação em relação como estava a educação escolar quilombola naquele momento. Quando a Norielem chegou à nossa equipe de volta, que ela estava retornando para a secretaria de educação, foi aí que a gente entendeu um pouco mais do processo, de como isso aconteceu na gestão anterior (Eliana, dezembro de 2018).

Mediante a ausência de qualquer informação sobre a questão da escola quilombola, nossas interlocutoras afirmam terem ido buscar informações junto ao

Departamento Jurídico da Secretaria. O único documento que encontraram da antiga gestão que se referia ao processo da Áurea Pires da Gama foi com um processo aberto, no qual solicitavam a Procuradoria informações quanto aos trâmites legais para a institucionalização da escola quilombola. Anexado ao processo havia então uma resposta da Procuradoria que consistia apenas em um recorte das legislações existentes: A LDB, e da própria resolução que institui a EEQ e suas respectivas diretrizes. Entretanto, não havia nenhuma orientação em como a Secretaria de Educação deveria efetivar o procedimento.

Essa foi uma das questões que a gente colocou para a Stella e para a Adriana, que é a superintendente, Stella é a secretária. E aí a gente teve que começar a buscar. Aí a gente foi até a escola e a escola reafirmou a questão da declaração no censo de 2015 como escola pertencente à área remanescente de quilombo, e em 2016 também. Aí eu fui buscar as informações no site do FMDE⁸⁶ e não tinha entrado em 2016 a autodeclaração da escola no Censo, só em 2015. Por isso, em 2017 a gente não tinha essa informação quando nós entramos (Eliana Oliveira, dezembro de 2018).

Segundo as nossas interlocutoras ocorreram duas situações nesse processo. Em 2015 a escola foi autodeclarada pela direção como quilombola, tal como vimos nos capítulos anteriores, mas por não terem confirmado a informação no ano de 2016 a mesma ficou fora do Censo Escolar.

Quando a escola foi... Instituiu, lavrou em ata, a secretária assinou em 2015, na nossa visão aquilo era para sempre, era permanente. Quem é que vai falar em 2016, quem vai procurar saber disso, quem vai declarar a escola? O Secretário assinou que vai declarar... Quem é que não vai fazer isso? Então eu cheguei aqui meio espantada. Mas como assim, gente? Peraí, já foi. Como assim? Já está declarada. Quem não fez? (Norielem, dezembro de 2018).

Observamos primeiramente as dificuldades surgidas no que tange aos trâmites legais para a consolidação do processo que já havia sido iniciado, como também no reconhecimento dos papéis, em outras palavras, em saber, na prática, quem executa e executa o quê?

Quando interrogadas sobre quem fazia a autodeclaração, uma questão que ficou um pouco confusa de se entender dentro da experiência do município, Eliana confirmou que é a direção da escola quem faz o procedimento, entretanto, a rede passou a ter uma migração dos dados do Censo Escolar. Uma migração que é da gestão central. Segundo ela, esses dados (declaração no Censo) precisam estar abertos na hora da migração para que a secretaria confirme. Qualquer problema de

⁸⁶ *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).*

comunicação nesse procedimento pode inviabilizar o processo, questão, segundo ela, ocorrida no caso da Escola Áurea Pires da Gama, o que resultou na não efetivação da declaração no ano de 2016. Desta situação, Norielem chama atenção para outro entrave que emerge no processo de implementação da referida política:

Precisa de alguém que finalize o processo. Se as pessoas que estão lá finalizando o processo não tem clareza do que foi discutido, não adianta a discussão pedagógica. Então a gente tem que tomar esse cuidado de finalizar tudo certo. Por isso a questão da legislação é importante a gente ter amarrada. (Norielem, dezembro de 2018).

Norielem ressalta ainda que o impasse acima poderia ter sido resolvido pela própria secretaria. “Se a escola não informou, a secretaria deveria ter corrigido” (dezembro, 2018). Aí é que entra uma segunda questão de extrema relevância para pensarmos os limites da referida política. A entrevistada explica que na ocasião a equipe de estatística da SME foi fazer uma formação oferecida pelo Estado. Ao levarem a questão da escola quilombola, foram orientados a não fazer a declaração sob a alegação de que o Estado não reconhecia aquela área como quilombola. Mediante a constatação desse acontecimento e das informações por ele geradas, Norielem e Eliana sentiram que precisavam retomar o debate dentro da secretaria:

Então a gente fez todo um movimento em relação a isso, a gente fez um documento com os nossos técnicos, uma nova pesquisa, fomos na escola que confirmou a autodeclaração em 2015, pegamos a ata da reunião desse dia, procuramos a procuradoria que nos orientou a fazer a autodeclaração em 2017. (Norielem Martins, dezembro de 2018).

E sempre sinalizando que se tinha feito uma declaração em 2015 e que a gente precisava rever isso. Isso era 2017, já tinha passado o prazo do Censo, que é até agosto, se não me engano, e aí a gente só poderia estar fazendo novamente essa inclusão agora em 2018. Então, aí a gente vem nesse processo dentro da secretaria pensando nessa inclusão, conversando com a secretária, com a Adriana, a própria Laura, enfim, tentando discutir dentro da secretaria essa perspectiva. (Eliana de Oliveira, dezembro de 2018).

Dos relatos acima podemos observar três questões. Primeiro um desencontro de informações que é compreensível levando em consideração o fato da política de EEQ ser tão recente, ou seja, significar um aprendizado para todos os sujeitos envolvidos. Segundo é o que afirma Eliana, “além das dificuldades de conhecimento, a gente tem também de amadurecimento do que é essa política pelas pessoas que fazem a gestão” (Dezembro de 2018). Logo, entendê-la exige todo um conjunto de dinâmicas que é processual. E a terceira questão, que neste

caso, representa uma complexidade maior no que tange a viabilidade desses processos são as marcas das contradições presentes nos discursos do próprio Estado, uma vez que afirma não reconhecer aquela área como quilombola, tal como foi informado pelas nossas interlocutoras. Uma informação contraditória àquilo que é estabelecido pelo próprio Ministério da Educação quando afirma ser necessário para a identificação de uma escola em território quilombola, apenas a certificação do território expedida pela Fundação Palmares, documento este já anexado no processo da escola⁸⁷. Podemos assim concluir que o Estado ao mesmo tempo em que legisla a favor, burocratiza os processos que consolidam o cumprimento do que foi legislado.

Retornando a orientação que foi repassada pelo Estado, podemos perceber outra perversidade presente nessa relação do Estado com os direitos das comunidades quilombolas. Como vimos em capítulos anteriores, a comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí vivencia um histórico de enfrentamentos e resistência de luta pela terra e pela reparação da escravidão. Entretanto, a mesma comunidade que é reconhecida e certificada por órgãos do próprio Governo Federal como quilombola, é eximida dos seus direitos em pleitear uma escola diferenciada, sob o argumento do não reconhecimento de área quilombola no município de Angra dos Reis. Em muitas conversas informais que tive com dona Marilda durante minhas estadias em sua residência, ela relatou essa questão. Lembro bem que ela dizia ser comum chegar a determinadas secretarias ou órgãos públicos no município para fazer alguma reclamação ou registrar alguma ocorrência, principalmente no que se refere às invasões dentro do território, e ouvir que o Estado não reconhecia a existência de comunidades quilombolas naquele local, o que inviabilizava o encaminhamento de suas reclamações.

Poxa eu sou o quê? Um fantasma? Eu to aqui não to? Todo mundo sabe quem é a dona Marilda. Na hora de me chamar para fazer homenagens na ALERJ, na Prefeitura, nas festas, todo mundo sabe. Mas quando eu venho aqui para falar dos problemas do quilombo, aí ninguém reconhece um quilombo em Angra dos Reis. Como é que pode?”(Dona Marilda, setembro, 2018).

Negar esse lugar, a existência do território é negar também os sujeitos que estão ali, os conhecimentos ali produzidos, principalmente a existência de uma dívida social histórica de reparação dos seus direitos. Pelas lentes do nosso referencial teórico, essas questões podem ser entendidas como um racismo

⁸⁷ Documento em anexo.

estrutural, um epistemicídio que emerge como um mecanismo de apagamento de sujeitos e povos secularmente oprimidos, corroborando assim, com o cenário de marginalização social que se perpetua até os dias atuais (SANTOS, 2010). Compreendemos então, que há uma luta emergente, algo também presente na fala de dona Marilda que é o próprio direito de existir das comunidades quilombolas.

Um aspecto também ressaltado na fala de Norielem no que tange as dificuldades encontradas no meio do percurso é o movimento de idas e vindas provocado pelas intercorrências que se dão, por exemplo, nas constantes mudanças sofridas tanto no quadro funcional da escola quanto das equipes de trabalho no âmbito da SME. “Tem uma equipe hoje, amanhã outra equipe, as pessoas têm outras demandas” (Dezembro, 2018). Com todos os acontecimentos sofridos na Áurea Pires da Gama, muitos profissionais que iniciaram o projeto de formação em 2013 já não estão mais na escola, inclusive a diretora Priscila Bahia que se viu obrigada a se desligar da rede após as sucessivas invasões na escola e ameaças de morte direcionada a ela. Sem dúvida, esta foi uma perda muito grande para a parceria escola-comunidade, questão fundamental para a construção da escola quilombola. Nas palavras de Norielem:

Então assim, a cada conversa a gente precisa mostrar tudo, por exemplo, a gente agora está conversando com o pessoal da merenda, da alimentação escolar, com a questão da alimentação escolar, dentro da modalidade da educação escolar quilombola. A gente levou tudo o que a gente tinha, a resolução... A gente tem que pegar a lei, pegar a constituição. A equipe muda o tempo todo. É muito difícil. (Norielem, dezembro de 2018).

É tanta mudança. Você está com um grupo, aí já não é mais o mesmo grupo, não é mais aquela cartilha. A gente já chega lá e encontra um grupo de trabalho e olha: Quem são vocês? (Norielem, dezembro de 2018).

A fala da entrevistada expressa também o quanto ainda é frágil e desafiadora a política de reconhecimento das diferenças, e aponta para um aspecto que se diferencia dos processos de implementação da política hegemônica, que é institucionalizada de cima para baixo, que vem pronta. Quando se trata das políticas de contra-hegemonia, o que percebemos, além de tantos outros desafios, é que primeiro as pessoas envolvidas no processo precisam estar convencidas ideologicamente. Um exemplo disso é todo processo de conversas feitas com os professores inicialmente. Alguns concordavam com a escola quilombola, outros não. As opiniões se divergiam. Foi preciso muito diálogo, negociação, reinterpretções da própria política. Este grupo de hoje pode não estar mais na

escola amanhã, há muita rotatividade, o que exige um movimento constante de formações, de diálogo, às vezes de idas e vindas dentro do próprio processo. Dessa forma, podemos perceber que toda política que se propõe diferenciada, na contra-hegemonia, avança e retrocede baseada também nos atores sociais e contextos nos quais ela se coloca. A saída de alguém da escola, por exemplo, que seja mais aberto ao diálogo, que incorpore o debate da escola quilombola em suas práticas pode significar uma grande perda para o processo. O mesmo ocorre com toda transição de governos municipais e suas mudanças no âmbito da Secretaria de Educação.

Ainda no que tange aos desafios encontrados, nossas interlocutoras chamam atenção para os atravessamentos que ocorrem, mas que, no entanto, podem ser evitados.

A Maristela (Secretária de Educação) foi bem clara com a gente, o que é transformar aquela escola em uma escola quilombola? O que eu preciso para isso? Ela só fala assim, ela não fala nada contrário; o problema é que há muito atravessamento. Por isso que às vezes dá vontade da gente sair. Muito atravessamento de informação, uns chegam e falam uma coisa, outros chegam e falam outra. Uns dizem que não é bem assim, um colega fazendo o Censo, ele acha que teve uma formação com o secretário estadual, que o estado é o top, que ele é técnico e ele olha para a gente e fala: vocês estão erradas, porque eu fiz essa consulta pelo Estado e o Estado disse que não é, que não pode. Eles mostram escrito que não é. Ele acha que o Estado é superior ao MEC. Então, assim, é difícil. E o camarada é que tem que validar os dados. Mas se a direção da escola faz, a gente não tem problema. Esse problema não existe. Porque tem esse processo que a secretaria faz para facilitar as escolas. [...] não tem internet. Mas se entrar na página do INEP, direto com o CPF da diretora, não precisa passar por essas coisas. (Norielem, dezembro de 2018).

As questões pontuadas por Norielem chamam atenção para as dissonâncias existentes entre o que os dispositivos legais afirmam; as informações contraditórias que vem do Estado; as reinterpretações dos sujeitos do processo; os municípios que ainda não sabem como proceder e que; por sua vez, não recebem as devidas orientações para a consolidação dos processos, problemas de ordem técnica e estruturais que incidem sobre as escolas e secretarias, as respostas que chegam dos órgãos responsáveis sem qualquer relação com o contexto local, não atendendo ao que foi perguntado; o jogo de forças presente, um verdadeiro campo de disputas acirradas. Enfim, podemos perceber que se “a política cria o contexto, o contexto também precede a política” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 36). Nessa direção, Mainardes (2006) afirma:

A análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2006, p. 50).

Segundo as nossas interlocutoras, a escola retornou ao Censo em agosto de 2018. Logo após o encaminhamento feito ao Ministério Público por parte da escola e da comunidade no âmbito da audiência da Comissão da Verdade, em junho de 2018. Norielem e Eliana informaram que em 2017 a secretaria não teve tempo de incluir essa informação, pois precisavam entender o processo, conversar com as pessoas envolvidas. Como há um prazo para a realização da inclusão, o processo não pode ser viabilizado. Quando questionadas sobre o encaminhamento do ofício ao Ministério Público e sua interferência na institucionalização da escola como quilombola, Norielem afirma que é exatamente assim que a escola e a comunidade devem proceder, cobrando, pressionando. “Quanto mais, melhor. Quanto mais incomoda, mais eu mando o povo trabalhar. [...]. Não adianta ter discussões se não houver nenhuma cobrança. Quando veio isso aqui, para a gente foi maravilhoso, porque saiu a questão da autodeclaração” (Norielem, dezembro de 2018). Neste sentido, reconhece a importância da audiência pública, espaço que gerou a produção do ofício, para o avanço do debate sobre a escola quilombola. Em suas palavras:

A procuradoria entrou em contato com a secretaria pedindo esclarecimentos e aí tivemos a oportunidade de responder, se colocar e começar a desenhar a política. Se a gente é provocada, a gente tem uma obrigação de estar respondendo. Então assim, senão a gente trabalha como dizem por aí, o pessoal tem costume de dizer aqui que na gestão pública a gente apaga incêndio o tempo todo. Então, se não está pegando fogo a discussão, se está ali morna, aquela chama apagada, quem vai lembrar daquela escola lá? Porque tem outras demandas. Então tem que ver o essencial. Eu acho que se a gente tiver parceria a partir daquilo que a gente já sinalizou para a procuradoria, que é nosso desejo na política municipal, que é regulamentar a escola, reordenar o atendimento da escola, trabalhar com o que está escrito no PME, realizar a promoção continuada permanente dos profissionais na escola, sinalizar na resolução que as pessoas que trabalham na escola tenham uma formação diferenciada para atender aquele público, isso está escrito já na resolução de 2012. Esse é o nosso desejo. (Norielem, dezembro de 2018).

O desejo de parceria a que Norielem se refere passa também por uma construção que ela entende ser crucial para o andamento do processo, ou seja, a escola assumir um protagonismo que é central para a efetividade da política de EEQ. O papel da gestão, nesse sentido, é de fundamental importância. Em sua

concepção a gestão precisa estar afinada com as discussões e demandas políticas da comunidade.

Por isso que eu digo: a escola é o principal elemento no desenvolvimento desse processo, a escola não pode dormir. Porque a secretaria é um órgão estatal. Por mais que a gente tenha boas intenções, aqui é onde a gente recebe os dados da rede inteira. Quem entrega a papelada no final do ano, no meio do ano, no início do ano é a escola. A escola tem que conferir tudo, sempre. O gestor da escola quilombola é um gestor que tem que defender a comunidade. Não é atribuir à secretaria. Primeiro é feito pela escola e aí se não tiver um respaldo da secretaria, deve ser feito um esclarecimento. Mas a escola não pode deixar de informar. A secretaria são sujeitos que vão estar sempre em mobilidade. A escola é o maior lugar de permanência, pelo menos da gestão, porque assim, na direção dos colégios, uma vez eleita, ela pelo menos vai estar lá por dois anos. Se houver mudança, vai ter que ter o aval da comunidade escolar. Então eu pelo menos agora, no momento, eu vislumbro que essa vigilância tem que ser assim feita sempre pela comunidade e escola para cobrar. Isso eu estou ressaltando bem contigo porque eu gostaria que isso estivesse bem claro. É importante mesmo... Até mesmo para as pessoas que trabalham nessa escola, quando forem até eleger o seu representante, estarem pensando também em alguém que defenda os interesses da comunidade. (Norielem, dezembro de 2018).

Quanto ao questionamento da escola e da comunidade acerca dos recursos financeiros provenientes do FUNDEB diferenciados que, ao menos em tese, supõe que a escola tenha recebido referente ao ano de 2015 (ano em que a escola foi declarada) e que vá receber nos próximos anos, Norielem explica que o valor do repasse foi/é inexpressível⁸⁸. Trata-se de um repasse de centavos a mais. Segundo ela, em Angra esse impacto é mínimo, então, entra na alimentação escolar onde o município ainda completa financeiramente. O valor vem para a escola, independente de serem todos quilombolas ou não. Se a escola é declarada como quilombola o repasse é feito pelo número total de matrículas da unidade. “Por isso a importância do Censo” (Norielem, dezembro de 2018).

Já no que tange ao recebimento de material didático-pedagógico diferenciado, as entrevistadas afirmam que a escola não recebeu porque o mesmo não tem sido mais fornecido. Ao entrar em contato com o MEC para saber dessas questões, foi informado pela coordenadora do Ministério que esses materiais, hoje, vêm pelo PLAAR – Plano de Ações articuladas. Desse modo, com a inclusão da escola no Censo, a secretaria passa a receber materiais a partir do Ministério da Educação. A preocupação das nossas interlocutoras é como ficará essa questão nos próximos anos tendo em vista o projeto de aniquilação das

⁸⁸ Tabela em anexo.

populações quilombolas e indígenas no plano de governo atual. Um exemplo disso são os materiais que já não estão mais sendo oferecidos:

A gente hoje tem um presidente eleito que tem muito claro o posicionamento político ideológico dele que acredita que essas comunidades precisam se adequar ao projeto nacional, ao modelo nacional. E as comunidades estão também seduzidas por esse discurso, porque viveram o processo de 20 anos de sucateamento de suas práticas pedagógicas, de sua essência, de suas vivências. Já estão com a semente do... Daquela velha história, da educação como algo para transformar o sujeito em uma coisa que ele não é e não para buscar o que tem dentro do sujeito, de querer sair da comunidade para uma vida melhor. (Norielem, 2018).

Quanto aos encaminhamentos realizados pela Secretaria no que concerne à implementação da política de EEQ na escola Áurea Pires da Gama a partir da inclusão da escola novamente no Censo de 2018, nossas interlocutoras afirmam que há algumas ações sendo pensadas e outras que já estão sendo encaminhadas. Uma primeira questão que elas consideram um importante avanço é a construção do novo Plano Municipal de Educação (PME) com a participação ativa da comunidade e representantes da escola onde a discussão sobre a EEQ foi incluída. No que se refere ao PME, Eliana chama atenção para a importância da regularidade da participação do Conselho Municipal de Educação nesse processo. Apesar dele não estar totalmente consolidado, uma vez que ainda não tem a participação de todos os setores do poder público, é um espaço importante para a cobrança de políticas públicas porque ele é um agente fiscalizador, propositivo, e deliberativo também. Outro agente que se destaca na fala das entrevistadas como de extrema importância para o debate sobre a educação escolar quilombola no município é o Conselho de Igualdade Racial do qual secretaria, escola e comunidade fazem parte.

Ao mencionarem a questão da importância do PME, as entrevistadas ressaltaram a demanda da comunidade quilombola Santa Rita do Bracuí por uma escola que atenda as séries iniciais, e acrescentaram ainda a importância de incluir o Ensino Médio nesse debate da Política de EEQ. Uma das ações inseridas no planejamento da SME, segundo elas. Hoje uma das maiores preocupações da comunidade é o grande contingente de crianças e jovens do quilombo que estão estudando longe de casa. Quanto aos planos da Secretaria para atender essa demanda, Eliana afirma:

A gente vem conversando sobre isso aqui na secretaria. Assim, na nossa avaliação inicial, a gente deixou isso por escrito. A gente acha que a Áurea Pires deveria estar atendendo toda a comunidade. Eu cheguei até a conversar com a Marilda sobre essa questão. E aí o que nós fizemos? Nós fizemos um levantamento através das direções das escolas ali daquela região da morada do Bracuí, Itanema, Sertão e a creche, para a gente saber quem são esses alunos, quem são os alunos de lá que são da comunidade quilombola. A gente incluiu na nossa ficha de matrícula a questão se o aluno pertence a uma família de comunidade tradicional. Daqui a um tempo vai ser possível a gente ter dados de quem são esses alunos dessas áreas, quem são os alunos indígenas, quilombolas, enfim... Dessas comunidades tradicionais da região. Já está na ficha de matrícula. E a gente tem orientado as escolas a estar preenchendo a dos alunos que já estão matriculados. Então assim, pensando nesse atendimento, a Secretaria de Educação fez uma reorientação para o ano de 2019 e ali a região do Bracuí entra nessa reorganização, mas isso é uma questão que eu acho que é para a gente pensar a partir de agora, a partir de 2019. Porque de qualquer forma a gente precisa oferecer para essas crianças que estão matriculadas do primeiro ao terceiro, do pré ao terceiro ano, uma educação diferenciada, mesmo que seja dentro de outra escola. Que seja na morada do Bracuí ou Itanema, enfim. Tem aluno quilombola matriculado naquela escola, a escola tem que ofertar a educação escolar quilombola. Pela legislação é isso. Então a gente precisa pensar nesse aluno. A gente sempre olhou para a Áurea Pires da Gama com esse olhar, mas e os alunos da pré-escola e da educação infantil e dos anos iniciais? Eu acho que a gente precisa ampliar esse olhar enquanto política pública. (Dezembro de 2018).

Outro importante passo na avaliação das nossas interlocutoras é conseguirem fazer o diálogo da Resolução de 2012 da Educação do Campo com a Educação Escolar quilombola no âmbito do PME. O maior desafio aqui, segundo elas, é a falta de conhecimento das pessoas em relação a essas políticas que são muito novas para a educação.

E eu acho que falta isso, da gente ter esse olhar mais amplo, esse olhar mais coletivo. Não só de algumas pessoas, porque aí é isso. As gestões mudam, as pessoas saem do cargo e passam para o outro, a outra pessoa vem e as pessoas tem que estar sempre com o conhecimento do processo, que foi um processo, que para mim é longo, que vem desde lá de muito tempo (Norielem, Dezembro de 2018).

No que tange as ações, aos passos seguintes em direção à institucionalização da educação escolar quilombola, foi ressaltado por Eliana que “há pela frente um grande caminhar” (Dezembro de 2018). Para isso, algumas propostas e encaminhamentos já estão sendo feitos, como: Trabalhar com a formação continuada permanente, ou seja, retornar com o projeto do Fórum Redescobrimo o Quilombo Santa Rita do Bracuí (questão já mantida no PPP da escola); retomar a parceria com a UFRRJ e UFF de Angra dos Reis através das professoras Marília Campos e Rosilda Benachio que diante da não continuidade das formações na Áurea Pires da Gama estão trabalhando com a formação das escolas do campo do

município; um projeto voltado para os anos finais, proposto pela professora Iolanda Oliveira da UFF; reorientação das matrículas em escolas que atendem estudantes quilombolas; consolidar e reforçar a importância dos espaços coletivos de formação e deliberação como os Conselhos; participar de um edital da Fundação Carlos Chagas voltado para a área de currículo, visando prestar assessoria à escola quilombola, além de verbas destinadas a formação continuada.

Como enfatizou uma de nossas entrevistadas, *há pela frente um grande caminhar*, o que implica diretamente no reconhecimento do caminho e dos descaminhos percorridos até aqui. Os erros e acertos, as informações desconhecidas, os desafios que se apresentam, as parcerias necessárias, os avanços e retrocessos, fluxos e refluxos de uma experiência. Não obstante, não podemos deixar de considerar que isso também é a política acontecendo, sendo implementada na proporção e com os efeitos que são possíveis. E que há um movimento de contra-hegemonia acontecendo dentro da escola, onde podemos constatar a atuação dessa política, ou da reinterpretação que escola e comunidade têm feito dela.

Todas essas questões aqui apresentadas, bem como os possíveis desdobramentos destas com as discussões abordadas nos capítulos anteriores, que refletem os meandros do processo de institucionalização da política de Educação Escolar Quilombola no município de Angra dos Reis, remetem-nos às análises feitas por Ball (2001) acerca do que ele chama de “ciclo de políticas”. Para o autor, pensar as políticas em sua dinâmica ultrapassa a lógica tradicional, que costuma associar a 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, sobretudo, contribui para ultrapassar a dicotomia formulação e implementação e a compreender um campo de lutas, valores, interesses e significados na construção das políticas. Só assim, conseguiremos, na prática, avançar naquilo que uma de nossas interlocutoras aponta: “consolidar uma política MESMO de educação escolar quilombola”.

Considerações finais: a licença para sair!

Eu vou saravar terra que eu piso!
(Ponto de Jongo)

Antes de pedir licença para sair e tecer minhas considerações finais, ainda que entenda que elas são contínuas mediante a potência de um campo de pesquisa cada vez mais efervescente e em construção, considero importante enfatizar o valor desse trabalho para minha formação acadêmica, política, sobretudo humana. Nesse sentido, entendo que este só se tornou possível mediante o esforço de alguns anos de estudos, militância e convivência direta com comunidades quilombolas, sobretudo, as localizadas na região Sul-Fluminense do estado do Rio de Janeiro. Tempo este que extrapola o período de curso do Doutorado e que com ele não se encerra.

Durante aproximadamente nove anos de imersão nos quilombos Campinho da Independência (Comunidade a qual eu não poderia deixar de fazer referência pela sua importância também neste trabalho) e no quilombo Santa Rita do Bracuí, meu campo empírico na presente tese, vivenciei inúmeras possibilidades de aprendizagens acerca de seus conhecimentos e lutas políticas. Foram muitos momentos participando de encontros, reuniões, festividades religiosas, atividades culturais, mutirões, produções familiares, sem contar nas inúmeras noites ouvindo os “causos” de dona Marilda na varanda de sua residência. A cozinha de sua casa, ponto de “chegança” dos seus familiares e amigos foi um dos muitos lugares onde ouvi falar de uma história que a escola nunca me contou, a história do povo quilombola. Conheci homens e mulheres que protagonizaram suas lutas de resistência e (re)existência na garantia pelo direito à terra e ao território. Sujeitos de conhecimentos “Outros”, de práticas “Outras”, de trajetórias subversivas. Como finalizar essa tese sem fazer memória de algumas despedidas que marcaram profundamente a minha escrita? Cujas ausências precisaram ser ressignificadas em um sentido “Outro”, em um até breve talvez. Seu Geraldo, Angélica, Sinei do quilombo do Campinho. Lideranças quilombolas que foram essenciais para as lutas de suas comunidades, companheiro/as há quem muito devo nesse processo contínuo de me tornar pesquisadora.

Cabia a mim, portanto, o esforço de organizar e tornar legível por meio de uma divisão analítica um complexo e rico material empírico acumulado ao longo de todos esses anos de imersão na temática quilombola. Dessa forma, no intuito de contribuir para o debate da emergente política de educação escolar quilombola, centrei minhas análises no processo de construção de uma experiência de consolidação da política de Educação Escolar Quilombola na Escola Municipal Áurea Pires da Gama no quilombo Santa Rita do Bracuí, em Angra dos Reis.

No ano de 2018, completamos 30 anos do artigo 68 na Constituição Federal de 1988. Ainda assim, vemos uma série de discursos antidemocráticos e racistas emergirem com força no horizonte político brasileiro. Um dos alvos desse novo imaginário político é justamente um retrocesso quanto aos direitos das comunidades quilombolas. Nesse sentido, a presente tese, para além da análise de uma experiência protagonizada por quilombolas e um projeto de escola pautado nesse movimento, traz consigo questões importantes para pensarmos os desafios, caminhos e possibilidades no que tange à promoção, consolidação, sobretudo a continuidade das políticas educacionais voltadas para o reconhecimento das diferenças étnicas e culturais, como é caso da Educação Escolar Quilombola, sobretudo, no cenário político atual totalmente desfavorável a construção destas políticas. Por conseguinte, a experiência aqui analisada tem um grande potencial político-pedagógico para inspirar outras lutas no campo educacional que emergem do reconhecimento do direito às diferenças no espaço escolar. Questão que perpassa todo esse trabalho.

Uma primeira consideração a fazer é que a história do quilombo Santa Rita do Bracuí, passando pelo período colonial até os dias atuais, demonstra a centralidade da luta pela terra e pelo reconhecimento de sua identidade étnica enquanto quilombola, em um contexto de disputa por poder e processos de invisibilidade que se perdura até o momento atual, onde ganha novos contornos e enfrentamentos. Nesse sentido, o território apresenta-se como algo muito além do que uma base material para a reprodução da comunidade e suas práticas. É concebido como um território vivo, potente, de extrema importância imaterial, de conhecimentos “Outros”, de histórias e sujeitos subversivos na luta por emancipação. Trata-se de uma trajetória marcada historicamente por lutas de resistência, bem como de (re)existências que, na perspectiva do referencial teórico adotado aqui, são consideradas estratégias que visibilizam maneiras distintas de

ser, de viver, de saber e de estar no mundo (WALSH, 2012). Ao se perceberem, portanto, enquanto um território convertido em o “outro colonial”, ameaçado constantemente pelos diferentes mecanismos de exclusão aos quais são submetidos historicamente, entendem a importância da escola numa perspectiva territorial, ou seja, uma escola que esteja organicamente conectada à vida no quilombo e ao movimento de luta identitária protagonizada pela referida comunidade no âmbito do cenário municipal. A escola, nesse sentido, é compreendida como um espaço em disputa, bem como um instrumento de luta identitária e epistemológica. Dessa forma, compreendem que a manutenção do território depende também da reprodução e difusão de representações que estejam em consonância com as particularidades culturais, modo de vida, usos do solo, relação com a natureza, etc. Assim, a escola e o tipo de educação produzida e reproduzida em seu interior se tornam componentes estratégicos para a manutenção ou para o colapso do território. Desconsiderar, portanto, a importância desse aspecto no âmbito de suas práticas, currículo, calendário, Projeto Político Pedagógico (PPP) e organização de um modo geral é reproduzir o racismo institucional, o preconceito e a invisibilização das diferenças culturais no chão da escola. É negar aquilo que as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) orientam: que os sistemas de ensino devem implementar uma educação que considere a realidade dos quilombos, suas histórias, sua origem e sua realidade atual – em conjunto com seus sujeitos.

No que tange especificamente a relação da comunidade com a escola municipal localizada em seu território, este vem sendo um campo de disputa política desde o seu nascimento. Ao longo desses, aproximadamente 50 anos de existência, a escola passou por cinco diferentes direções que representam importantes momentos de aproximação e distanciamento da comunidade. Hoje, escola e comunidade experimentam um novo momento nesse histórico de relação, onde protagonizam a luta e a construção de uma perspectiva de educação diferenciada, referenciada na cultura quilombola. Duas questões nos chamam atenção dentro desse contexto de um novo momento no histórico de relação entre ambas. Primeiramente é o perfil de atores sociais que compõem o quadro escolar. Uma equipe técnico-pedagógica formada por mulheres negras, militantes e engajadas na luta pelas questões étnico-raciais. Além disso, destacam-se suas

formações em curso no âmbito da Pós-Graduação em Educação na UFRRJ, cujas linhas de pesquisa são voltadas para os Estudos Decoloniais/Interculturais e Movimentos Sociais. Recentemente um professor de história da escola também defendeu um mestrado em sua área, abordando o tema da importância do diálogo do currículo de história em consonância com os conhecimentos do território quilombola. O que podemos perceber é que a formação política proveniente dos espaços de militância e o diálogo feito entre as perspectivas teóricas das quais têm se debruçado e as lutas do território, reverberam diretamente na ênfase que dão ao processo de construção dessa escola quilombola. A elaboração do PPP, iniciativa tomada pela escola em articulação com a comunidade é um exemplo disso. Dessa forma, muito mais que uma postura de atendimento a uma demanda das lideranças locais, o que podemos constatar é um movimento de comprometimento e vontade política na construção dessa escola.

A segunda questão observada é que desse contexto também é que emerge a importância dos processos de mediação política protagonizada pelas jovens lideranças comunitárias do Bracuí que insurgem assumindo o debate sobre a educação escolar quilombola e promovendo processos dialógicos de consolidação de parcerias dentro e fora do território, em articulação com a escola, bem como com outros atores sociais externos (MONTERO, ARRUTI & POMPA, 2009) de extrema importância também para o processo vivenciado. Destaca-se aqui a importância do diálogo das universidades com os movimentos sociais, promovendo espaços para a construção daquilo que chamamos de ações que visam dar cabo de suas responsabilidades institucionais de desiderato, sobretudo, promovendo espaços de interseção com as lutas do território em seus processos formativos.

O ingresso das jovens lideranças quilombolas na universidade, especialmente no curso de Licenciatura em Educação Campo (LEC), em razão do seu viés político-comunitário, impactou ainda mais a luta por políticas públicas diferenciadas dentro da comunidade Santa Rita do Bracuí, principalmente no tocante à consolidação da educação escolar quilombola no âmbito da sua escola local, ampliando o diálogo e tecendo redes para a construção dessa experiência. Nesse sentido, compreendemos que as trajetórias insurgentes dessas lideranças revelam estratégias de re-inscrições epistêmicas, cujas organizações de ações políticas foram e são fundamentadas identitariamente, tendo como referência seus

modos de pensar-se enquanto território, e/ou como coletivos subalternizados (MIGNOLO, 2008; CASTRO-GÓMEZ, 2005; MIRANDA, 2018). Percebemos então que o ingresso na LEC e a importância dessa experiência formativa para a luta territorial, que perpassa, sobretudo, pela luta por uma escola quilombola, foi se constituindo dentro de uma complexidade de pertencimento político-universitário-comunitário. Essa constituição de pertencimento ressoa até os dias atuais onde permanecem a pleitear a consolidação da referida política e a retomada das formações dentro do cenário municipal de Angra dos Reis, enquanto promovem essa luta também fora do aparelho do Estado, sobretudo, nos espaços do próprio território compreendido aqui como um lugar de construção e disseminação de conhecimentos tradicionais.

Na esteira dessas conclusões, compreendemos aqui outra importante contribuição da experiência analisada, uma vez que as questões até aqui colocadas se confrontam diretamente com a perspectiva homogeneizadora presente nas políticas de caráter neoliberais, cada vez mais predominantes em nosso cenário educacional. O movimento de construção de uma escola referenciada na cultura quilombola acionada pelas DCNEEQ, vivenciado pelo quilombo Santa Rita do Bracuí ressoa também no campo do reconhecimento dos direitos étnicos das comunidades quilombolas. Se antes, como vimos, é possível observar por intermédio do Artigo 68 da Constituição, um novo cenário na relação do Estado e da sociedade brasileira com esses povos, o que propiciou a este grupo uma identidade histórica, jurídica e política, a experiência aqui protagonizada reafirma também a importância e a urgência da construção de uma identidade escolar e educacional. Desse modo, desafia-nos, dentre tantas outras coisas, a enfrentar a tensão existente entre a problemática *igualdade x diferença*, uma questão que apesar de ocupar uma posição central nos debates e ser expressão de matrizes teóricas e político-sociais diferenciadas (CANDAUI, 2008), ainda encontra sérias resistências nos sistemas educacionais.

É interessante observar também que o referido processo vivenciado *pelo e no* quilombo Santa Rita do Bracuí não se inicia de forma aleatória e isolada. Suas lideranças comunitárias, juntamente com outras comunidades tradicionais da região Sul-Fluminense, já vêm debatendo o tema da educação diferenciada nos seus espaços de formação política, muito antes da existência das legislações vigentes, sobretudo, no âmbito do Fórum de Comunidades Tradicionais – FCT,

hoje um dos principais espaços de mobilização política dessas comunidades. Dessa forma, percebemos a importância das ressonâncias da experiência de luta por uma escola quilombola, vivenciada pelo quilombo Santa Rita do Bracuí na retomada de diálogo do quilombo Campinho da Independência com a escola e com o Poder Público local, fazendo emergir então, a segunda experiência de consolidação de uma escola quilombola em curso, na região Sul-Fluminense do estado do Rio de Janeiro. Essas conquistas, sem dúvidas, podem ser percebidas como algo que se dá no âmbito das experiências formativas, espaços de construção coletiva de um sentido de pertencimento identitário onde essas comunidades, através de suas lideranças, apropriam-se da política educacional quilombola, reinterpretando-as de acordo com suas demandas locais.

Na esteira das questões colocadas acima, podemos concluir que a construção dessa escola quilombola, emerge de um contexto de demandas políticas, cujo objetivo consiste em não levar a mesma escola (hegemônica) a todos os lugares e populações, mas sim, escolas que respeitem e dialoguem com as especificidades do contexto sociocultural onde estejam inseridas. Para tanto, não supõe romper com os conhecimentos “científicos”, considerados construídos universalmente, mas sim, desconstruir noções elitistas e imutáveis de cultura, forjadas na etnocêntrica tradição cultural europeia, para promover a inclusão de saberes oriundos de outras matrizes culturais, como o conhecimento próprio do território quilombola. Dessa forma, percebemos na referida experiência uma perspectiva encaminhada para a articulação de diferentes epistemologias existentes nas mais distintas sociedades, a exemplo do que propõe a ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos. Logo, a educação diferenciada pleiteada pelas lideranças pode ser compreendida como uma afirmação de sujeitos epistêmicos “Outros” no espaço escolar, ou seja, caracteriza-se como um exemplo possível de uma nova concepção de política pública, que considera o cidadão (indígena, tradicional, do campo, quilombola ou não) como protagonista de seu plano de vida, não apenas como mero espectador ou usuário dos serviços oferecidos pelo Estado. Diante dessas constatações, concebemos a importância da perspectiva intercultural presente na proposta de uma educação escolar quilombola, chamando atenção para o diálogo promovido entre o conhecimento escolar e o conhecimento tradicional da comunidade. Um diálogo que pressupõe a superação da dicotomia formal e não formal; escolar e não escolar e o

reconhecimento de uma ecologia de saberes tecida na relação escola-território onde a formação política não se encontra desassociada da formação escolar, antes, são compreendidas como fios que permeiam a mesma trama.

Um importante desafio a se considerar no âmbito desse processo é o recrudescimento da violência nos últimos tempos. Ao considerarmos todo o histórico de enfrentamentos vivenciado pela comunidade, podemos compreender o quanto esse fenômeno está diretamente implicado ao contexto local, disputas pela terra e território, a especulação imobiliária na região, bem como a instalação avassaladora do turismo depredatório.

A experiência aqui analisada aponta ainda para a problemática do desaparecimento das verbas e da falta de prioridade no que tange às políticas públicas para quilombos, o que reverbera diretamente na possibilidade da descontinuidade e extinção dessas políticas. No plano prático, essa é uma informação que remete à perda da importância dessas questões no âmbito do plano do Governo Federal no último ano, com impactos ainda mais acentuados no cenário atual. Nesse sentido, não podemos esquecer que essas mesmas informações são repassadas aos governos estaduais e municipais, tangenciando novos entraves nos processos que vêm se consolidando, a exemplo do município de Angra dos Reis, quando não, na própria extinção desses processos. Foi o que identificamos na conversa com as representantes da SME ao se referirem aos materiais pedagógicos que não estão sendo enviados às escolas, bem como ao repasse mínimo de verbas que visam subsidiar ações em escolas situadas em áreas remanescentes de quilombo. Logo, podemos afirmar que um processo em curso não é autônomo. Ele depende de processos mais amplos para funcionar.

Ainda no que tange à referida política, o cenário analisado sinaliza, por um lado, o quanto a EEQ ainda se apresenta de forma bastante fragilizada, tendo em vista as intercorrências que podem surgir no meio do processo da sua implementação, causando o enfraquecimento das ações voltadas para a sua efetivação. No município de Angra dos Reis, por exemplo, seu processo de consolidação parece ser ainda mais desafiador dentro do Poder Público municipal que, além de alguns aspectos de ordem interna (desinformação, transição de governos e equipes, não conhecimento do processo, divergência políticas entre setores, etc.) esbarra também nas contradições e burocracias produzidas pelo próprio Estado que se diverge das determinações orientadas pelo Ministério da

Educação (MEC) quanto aos procedimentos técnicos e pedagógicos para a implementação da referida política no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Dessa forma, podemos constatar que embora as comunidades quilombolas tenham direitos étnicos constitucionalmente garantidos, o que ainda presenciemos, por parte do próprio Estado, é um panorama de violação desses direitos, pois ao mesmo tempo em que reconhece, burocratiza os processos legislativos, administrativos e jurídicos referentes à garantia desses direitos. Todas essas questões invocam a importância de estratégias de organização no âmbito da SME visando (re)orientar as suas ações no âmbito do referido processo.

Por outro lado, consideramos ser preciso também enfatizar outros aspectos importantes que se sobressaem nessa experiência e que nos ajudam a olhar para a política de educação escolar quilombola para além da burocracia gerada pelos procedimentos técnicos e jurídicos da sua implementação. Embora esta ainda se apresente de forma fragmentada e descontínua; regionalmente desarticulada de outros processos em curso-como a experiência atual do município de Paraty- não podemos deixar de considerar alguns avanços percebidos no âmbito dessa experiência: Primeiro, a despeito dos conflitos vivenciados entre comunidade quilombola e escola, as atividades desenvolvidas no âmbito dessa parceria tem cada vez mais aproximado a escola e a comunidade, bem como promovido espaços de formação política onde a escola passa a ser entendida dentro de um determinado contexto histórico tensionado por lutas de direito à terra, ao território e contra o racismo. As tensões não se encerraram, contudo, foi estabelecida nas formações uma arena de troca e diálogo que beneficiou tanto aos professores - ao assimilarem melhor a realidade política e cultural da comunidade, quanto aos quilombolas- ao compreenderem o funcionamento, organização e legislações que ordenam a escola. Segundo que há um movimento de contra-hegemonia acontecendo dentro do espaço escolar, talvez o ponto central aqui, onde podemos constatar a *atuação* dessa política, ou da reinterpretção que escola e comunidade têm feito dela. O reflexo dessa atuação pode ser percebido tanto no posicionamento da escola e da comunidade perante o poder público local no que concerne a consolidação da referida política, quanto na produção de documentos importantes que materializam a existência da escola quilombola pleiteada. Entre eles, destacam-se: Os registros e culminâncias de atividades e projetos realizados por professores em parceria com a comunidade, publicados em um blog

construído pela equipe-pedagógica da escola; os relatórios produzidos pelas lideranças quilombolas em parceria com as universidades relatando o andamento das formações durante os anos de 2014 a 2015, um livro sendo produzido com a sistematização da experiência produzido no âmbito da parceria escola-comunidade-universidade, o Projeto Político Pedagógico da escola e a proposta de uma cartilha quilombola que tem por objetivo subsidiar a produção do currículo, cuja orientação está voltada para as demandas, necessidades e realidades do território quilombola em articulação com a diversidade local. Posto todas essas coisas, compreendemos que isso também é a política acontecendo, sendo consolidada na proporção e com os efeitos que são possíveis nesse momento.

Compreendemos ainda que a referida experiência aponta para importantes aspectos que precisam ser considerados, sobretudo, no momento de avaliar a possibilidade da efetividade e implementação da política de EEQ. O primeiro é a necessidade de discutirmos a forma com que essa política tem sido pensada e elaborada e, em que medida, podemos perceber diálogos, embates e/ou aproximações desta com as experiências pontuais vivenciadas pelas próprias comunidades quilombolas. Apesar de sabermos que as políticas de reconhecimento das diferenças nascem de uma demanda apresentada pelos movimentos e coletivos sociais, não podemos perder de vista o quanto estas ainda apresentam resultados complexos e pouco lineares em relação à situação educacional vivenciada em áreas quilombolas. Nesse sentido, compreendemos que a experiência de construção de uma escola quilombola no território da comunidade Santa Rita do Bracuí não pretende oferecer uma definição do que seria a chamada educação escolar quilombola, entretanto, aponta dilemas e opções singulares para a reflexão acerca de como essa modalidade de educação tem sido pensada, construída e reinterpretada pelas lideranças quilombolas, bem como pelos demais atores sociais que compõem o cenário escolar. Logo, pensarmos em experiências de educação escolar quilombola pressupõe também nos abriremos à pluralidade de possibilidades que estas representam.

Em linhas gerais, entendemos aqui que, embora a educação escolar quilombola seja uma categoria recente, ainda em construção e em disputa pelos principais atores sociais envolvidos, tal como podemos observar, o que percebemos no âmbito da experiência investigada é que a elaboração de políticas específicas para esta modalidade de educação ainda representa um aprendizado,

uma grande e complexa novidade no sistema educacional do país, o que sugere que esta esteja em processo de aprendizagem tanto para os grupos sociais, quanto para as escolas situadas em territórios tradicionais e suas respectivas secretarias, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, para que as escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial e sejam respeitadas em suas particularidades. Já no que concerne às suas contribuições epistemológicas, um aspecto central observado na referida experiência, é percebermos a apropriação cada vez mais intensa do debate sobre a importância da perspectiva contra-hegemônica presente na luta e na proposta de uma educação diferenciada, referenciada no território quilombola nos discursos que balizam os encontros, formações, projetos e ações advindos do movimento quilombola, assumindo contornos e provocações que denotam cada vez mais sintonias com as perspectivas da educação popular, decoloniais e interculturais.

Ao compreendermos que toda mudança é algo processual e não retilínea, podemos perceber que, incorporar uma experiência acionada por um conjunto de políticas orientadas ao reconhecimento das diferenças exige lutas subversivas por emancipação que se dão por entre caminhos e descaminhos, tal como nos aponta a análise da referida experiência.

Antes de pedir aqui a licença para sair, esperamos ter deixado algum legado e contribuições para que, futuramente, outros estudos possam ser incorporados a este, sobretudo, no que tange aos mais diferentes processos de luta pelo reconhecimento das diferenças étnico-culturais no campo da educação. Dessa forma, cumpro aqui novamente o mesmo ritual de abertura desse trabalho, como forma de agradecimento por toda a aprendizagem que este campo me proporcionou até aqui.

Meu pai velho, dá licença!

10

Referências bibliográficas

ARRUTI, José Maurício. A emergência dos "remanescentes": notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Revista Mana**, vol.3 n.2 Rio de Janeiro Out. 1997.

ARRUTI, José Maurício. Mocambo: **antropologia e história no processo de formação quilombola**. Bauru: Edusc, 370pp. 2006.

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

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

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

_____. Diferenciar, redistribuir, reconhecer: Ensaio de atualização dos debates sobre terra e educação para quilombos. **Cadernos de Campo**. São Paulo, n. 20, p. 1-360, 2011.

_____. Da “educação do campo” à “educação quilombola”: identidade, conceitos, números, comparações e problemas. **Raízes**, v. 33, n. 1, p. 164-179, 2011.

ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. DE SOUZA, Amanda. RAMOS, Emerson Luiz. A afirmação quilombola no quilombo Santa Rita do Bracuí. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.02, p. 393 – 413 abr./jun.2016.

ALCOFORADO, Joaquim Paula Guedes. História sobre o Infame Negócio d’Africanos d’África Oriental e Occidental, com todas as ocorrências desde 1831 a 1853. **Arquivo Nacional. Africanos**. Avisos dos Ministros do Estrangeiro, Guerra, Império e Marinha. Série Justiça, II6

ARDÈVOL, Elisenda; BERTRÁN, Marta, CALLÉN, Blanca, PÉREZ, Carmen. Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. **Athenea Digital**, núm. 3: 72-92. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 2003.

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

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

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Resolução N° 8, de 20 de Novembro de 2012. Brasília: Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica (CNE/CEB).

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília : Rio de Janeiro : Ipea, 2015.

BRAGATTO, Sandra. **Laudo antropológico da Comunidade Remanescente de Quilombo de Santa Rita do Bracuhy.** Parecer n°004/FCP/MinC, 1999.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política.** N° 11, Brasília, maio-agosto de 2013, PP. 89-117.

BALL, Stephen. **Reformar Escolas/Reformar Professores e os Temores da Performatividade.** II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Braga: jan/2001.

BALL, Stephen. MAGUIRE, Meg. BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BERTONCELO, Rodolfo V. **Processo de Modernização e espaço local:** o caso do município de Angra dos Reis. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1992.

CASTRO-GÓMEZ. Santiago. **La poscolonialidad explicada a los niños.** Bogotá: Editorial Universidad del Cauca; Instituto Pensar/Universidad Javeriana, 2005.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2005.

CANDAU, V. M. (2007). **Ressignificando a Didática na perspectiva intercultural.** GECEC. Departamento de Educação, PUC-Rio/CNPq. (relatório final da pesquisa)

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

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, vol 13, n.37, 2008.

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

_____. **Multiculturalismo e educação:** desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs).

Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp. 240-255, Jul/Dez 2011.

_____. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. In: (Org). Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria. **“Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural**. CANDAU, Vera Maria. (Org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

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

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre; Artmed, 2006.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. “Populações Tradicionais e conservação ambiental”. In: **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CARPENEDO, M. **Quando a resistência se torna política pública**. Analisando a produção de subjetividade(s) nas políticas públicas de equidade de gênero no campo do trabalho. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CARVALHO, Ediléia. “[...] **Tem que partir daqui é da gente:**” a construção de uma escola Outra no quilombo Campinho da Independência, Paraty, RJ. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC-RIO, 2014.

CARVALHO, Ediléia. **“Tem que partir daqui, é da gente”**: a construção de uma escola “outra” no Quilombo Campinho da Independência, Paraty-RJ. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da Educação Quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017.

CIRQUEIRA, Diogo Maçal; NOBRE, Domingos, CARVALHO, Ediléia. **Defesa do território quilombola: luta por uma escola quilombola**. III Congresso

Brasileiro de Geografia Política, Geopolítica e Gestão do Território- Universidade Federal Fluminense (III CONGEO-UFF), Campus Niterói, 2018.

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

DAUSTER, Tania. Um outro olhar: Entre a antropologia e a educação. **Cad. CEDES**, Campinas, v.18, n.43, p. 38-45, Dec. 1997. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200004&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Mar. 2018.

DUBET, F. **Observação Participante.** In: OUTHWAITE, W. & BOTTOMORE, T. (Editores). In: Dicionário do Pensamento Social do Século XX. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996. p. 532-533.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** In: Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, jul./dez. 2004.

EUSTÁQUIO, José Brito. Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação da educação escolar quilombola numa comunidade do médio do Jequitinhonha. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia, GO. GT21 - 6772: **Educação e relações étnico-raciais.**

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar com la tierra:** Nuevas lecturas sobre desarrollo, território y diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA, 2015.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação:** conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Augusta Eulália e CASTILHO, Suely Dulce. Reflexões sobre a educação escolar quilombola. **Revista de Pesquisa em Políticas Públicas.** Edição nº 03 – agosto de 2014.

FEITOSA, ANAGESSE DE CARVALHO. **Formas de resistência cotidiana:** o caso Campinho da Independência. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade. Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro, UFRRJ, 2016.

FIGUEIREDO, André Luiz Videira de. **O “Caminho quilombola”:** interpretação constitucional e reconhecimento de direitos étnicos. Tese de Doutorado. UCAM/IUPERJ, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos:** Uma história do campesinato negro no Brasil -1 ed, - São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Olhar longe porque o futuro é longe**. Tese (doutorado). São Paulo: Universidade São Paulo- USP, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HERCULANO, S.; PACHECO, T. (Orgs.). **Racismo Ambiental**. Rio de Janeiro: Projeto Brasil Sustentável e Democrático: FASE, 2006.

LARCHERT, Jeanes Martins. **Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar**. 36ª Reunião Anual da ANPED- GT 21-UFG, Goiás, GO. 2013.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LITTLE, Paul E. **“Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade”**. Série Antropologia. N° 322. Brasília: DAN/UnB. 2002

LÓPEZ, Luis Enrique. Trece claves para entender La interculturalidad en la educación latinoamericana. In: PRATS, Enric. (Org). **Multiculturalismo y Educación para la Equidad**. Barcelona: Octaedro- OEI, 2007.

LOURENÇO, Tiago Campos Pessoa. **O império dos Souza Breves nos Oitocentos: Política e escravidão nas trajetórias dos Comendadores José e Joaquim de Souza Breves**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense, UFF, 2010.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas (Temas básicos de educação e ensino)**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo das políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Pensamiento crítico desde la sub-alteridad: los estudios étnicos como ciencias descoloniales o hacia la transformación de las humanidades y las ciencias sociales en el siglo veintiuno**. In: Saavedra, José Luis (Ed.). **Educación superior, interculturalidad y descolonización**, p. 145-174. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia; Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, 2007.

MATTOS, Hebe. ABREU, Marta. **Relatório antropológico de caracterização histórica, econômica e sócio-cultural do quilombo de Santa Rita do Bracuí**. INCRA - SRRJ, UFF, FEC. Niterói, RJ, 2009.

MAROUN, Kalyla. **Jongo e educação: a construção de uma identidade quilombola a partir de saberes étnico-culturais do corpo**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC-RIO, 2013.

MAROUN, Kalyla. CARVALHO, Ediléia. **A luta pela implementação de uma educação escolar quilombola**: uma experiência no município de Angra dos Reis-RJ. 30º Reunião Brasileira de Antropologia-RBA, João Pessoa, PB, UFPB, 2016.

MAROUN, Kalyla e CARVALHO, Ediléia. Experiências de Educação Quilombola: As relações entre escola e comunidade. **Revista FAEEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 26, n. 49, p. 87-102, maio/ago. 2017.

MELUCCI, Alberto. (Org.). **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-42.

MIRANDA, Shirley Aparecida. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: Entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.

MIGNOLO, Walter D. “**Colonialidad del poder y diferencia colonial**” em Anuario Mariateguiano. Lima: Amauta. Vol. XI, Nº 10. 1999

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte, Ed. UFMG. 2003

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistêmica**: retórica de la modernidad, lógica de lá colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MIRANDA, Cláudia. **O debate pós-colonial na América-Latina**: Contribuições de Silvia Rivera Cusicanqui e Santiago Castro-Gómez in “Decolonialidade e Educação: entre teorias e práticas subversivas”–Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 3 N. 3 – pág. 213-232 (out/2017 – jan/2018)

MOURA, Glória. **Navio Negroiro-Batuque no Quilombo**. CNNCT. São Paulo, 1996.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

NASCIMENTO, Beatriz. **Kilombo e memória comunitária**: um estudo de caso. Rio de Janeiro, Estudos Afro-Asiáticos 6-7, 1982c, pp. 259-265.

OLIVEIRA, Luís Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **História da África e dos africanos na escola**: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação

em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC-RIO, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **A RAZÃO DO OUTRO: uma perspectiva histórica intercultural como referência para a educação**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

OLIVEIRA, Ademar Dias. **A representação dos negros/as no currículo pedagógico implantado numa escola localizada em área remanescente de quilombo do Vale do Ribeira-SP**. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Programa de Pós Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP, 2012.

OLIVEIRA, Suelly Noronha. **Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional**. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, 2013.

PINHEIRO, Angélica Souza. **Turismo étnico na perspectiva dos Povos Tradicionais – Quilombo Santa Rita do Bracuí**. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo – Convênio PRONERA/UFRRJ). Instituto de Educação. Universidade Federal rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2013.

POUTIGNAT, Philippe; STEIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Fundação da Editora da UNESP, 1998. p. 33-54.

QUIJANO, Aníbal. **Modernidad y democracia: intereses y conflictos em Anuario Mariateguiano (Lima) Vol. XII, Nº 12**. 2000

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

RAMOS, Fabiana. **Quilombo Santa Rita do Bracuí: diálogos de saberes e sua relação com Escola Áurea Pires da Gama. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**. Rio de Janeiro: Instituto de Educação. Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, 2013.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Educação escolar quilombola: Proposta de uma educação diferenciada. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros- ABPN**, v. 8, n. 19 • mar. 2016 – jun. 2016, p. 121 – 139.

RIBEIRO, Débora. Decolonizar a educação é possível? A resposta é sim e ela aponta para a educação escolar quilombola. **Identidade!** São Leopoldo, v. 22 n. 1, p. 42-56. Jan.-jul. 2017.

RODRIGUES, Bárbara Luiz Ribeiro. Anais da *I Conferência Nacional de Políticas Públicas contra a Pobreza e a Desigualdade*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal (2010)

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Tiago Rodrigues. GERMANI, Guiomar Inez. **Entre a autonomia e a institucionalização:** percursos da educação quilombola em Bom Jesus da Lapa (Ba). 30º Reunião Brasileira de Antropologia-RBA, João Pessoa, PB, UFPB.

SACAVINO, Susana. **Educação descolonizadora e interculturalidade:** notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da. DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Pesquisa documental:** alternativa investigativa na formação docente. IX Congresso Nacional em Educação- EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro em psicopedagogia. PUC-PR, 2009.

SILVA, Luciana Adriano da. **O inventário de José de Souza Breves**. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo – Convênio PRONERA/UFRRJ). Instituto de Educação. Universidade Federal rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2013.

SILVA, Jalber Luiz. **Epistemicídio contra os saberes e conhecimentos da religiosidade afro-brasileira na Educação Básica:** o caso do Jongo do Quilombo Santa Rita do Bracuí. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2015.

SOARES, Edimara. **Do Quilombo à Escola:** os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas. Dissertação (Mestrado). Rio Grande do Sul: Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, 2008.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Educação escolar quilombola:** quando a política pública diferenciada é indiferente. Tese (Doutorado). Rio Grande do Sul: Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, 2012.

SOUZA, Vanessa Marcondes. LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. A educação formal enquanto estratégia de luta dos povos caiçaras da Península da Juatinga, Paraty/RJ. **Revista Cadernos de Educação**. Nº 51, 2015-UFPeL.

SOUZA, Vanessa Marcondes. **“Educação para permanecer no território”**: a luta dos povos tradicionais caiçaras da Península da Juatinga, frente a expansão do capital em Paraty-RJ. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, 2017.

SOTERO, Carolline Ferreira. Comunidade quilombola, lei 10.639/03 e escola: caso de Santa Rita do Bracuí. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Seropédica, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- UFRRJ, 2012.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Documentos curriculares para a educação escolar indígena**: da prescrição às possibilidades da diferenciação. Tese (doutorado). Mato Grosso do Sul: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS, 2012.

WALSH. Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

WALSH. Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial. In: LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

_____. **Interculturalidade crítica e Pedagogia decolonial**: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 12-23.

_____. **Interculturalidad crítica y (de) colonialidad**: Ensayos desde Abya Yala. Quito: Ediciones Abya-yala, 2012.

_____. **Lo pedagógico y lo Decolonial**: Entretejiendo caminos. Pedagogias decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Série Pensamiento. Querétaro, México, 2013.

_____. Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados - Educación Y Sociedad**. pp. 17-31. 2014a.

_____. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2014b. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz).

_____. **Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

YOUNG, Michael, F. D. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em:< <http://cedes.unicamp.br>>.

Anexos

PARTE I

PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGRA DOS REIS
PUBLICAÇÃO OFICIALRESOLUÇÃO SECT Nº 05
DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012

DISPÕE SOBRE AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ANGRA DOS REIS

A Secretária Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia no uso de suas atribuições legais e:

CONSIDERANDO a Resolução CNE/CEB Nº 7 de 20 de dezembro de 2010;

CONSIDERANDO as Diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CEB Nº 02, de 28 de abril de 2008;

CONSIDERANDO as Diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CEB Nº 01, de 03 de abril de 2002;

CONSIDERANDO as características referentes a cada unidade escolar localizada em área rural e/ou de preservação ambiental e que atenda a população como ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, indígenas, agricultores familiares e pescadores artesanais;

CONSIDERANDO o Decreto nº 7352 DE 2010 da Presidência da República;

CONSIDERANDO a meta 20 do Eixo Ensino Fundamental do Plano Municipal de Educação;

RESOLVE:

Art. 1º A Educação do Campo na Rede Municipal de Ensino, compreende a Educação Básica em suas etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental incluindo as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, destina-se ao atendimento às populações rurais em suas variadas formas de produções de vida – agricultores familiares, pescadores, ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Parágrafo Único – A escola do campo é aquela situada em área rural conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística ou aquela situada em área urbana desde que atenda predominantemente a população rural, de acordo com o Decreto da Presidência da República nº 7352 de 2010.

Art. 2º – O município deverá assegurar aos professores formação continuada apropriada à Educação do Campo oferecendo subsídios para o planejamento e execução de ações pedagógicas, tendo como princípio a unidade na diversidade, proporcionando uma qualidade do ensino.

Parágrafo Único – Para atuação em classes que atendam a alunos indígenas ou quilombolas, deve ser garantida aos professores, a formação continuada em serviço, em parceria ou cooperação técnica com Universidades nestas áreas.

Art. 3º As Escolas de Educação do Campo com classes multianuais ou não, receberão apoio pedagógico, incluindo condições de infraestruturas adequadas, materiais e livros didáticos, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo.

Parágrafo Único – As crianças e os jovens com necessidades educacionais especiais, residentes no campo, terão o atendimento e acesso à educação de acordo com as Diretrizes da Educação Especial.

Art. 4º A organização e o funcionamento das Escolas do Campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, cultura, tradição e estilo de vida.

§ 1º O Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Interno são documentos importantes para os registros da organização e funcionamento das unidades escolares.

§ 2º As adequações do calendário letivo, que se fizerem necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, deverão estar em conformidade com a legislação vigente.

Art. 5º O planejamento da oferta da Educação do Campo considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação das embarcações e veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

Parágrafo Único – É indispensável que o planejamento seja feito em conformidade com os interesses da comunidade e, sempre que possível, em regime de colaboração entre Estado e Município.

Art. 6º A nucleação rural poderá constituir-se como solução nas situações de escolas do campo, devendo respeitar as comunidades e sua realidade local,

ampliando quando possível a oferta de Anos Finais do Ensino Fundamental.

§ 1º Entende-se como nucleação rural o agrupamento de alunos em uma única escola, atendendo um número maior de pequenas comunidades em seu entorno.

§ 2º – Sempre que possível, o deslocamento dos alunos deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo a saída do campo para a cidade.

§ 3º – Os deslocamentos para atendimento da Educação de Jovens e Adultos também deve ser realizado nas menores distâncias possíveis, preservando o princípio intracampo.

Art. 7º O município garantirá transporte no percurso, residência-escola, para o educando quando não puder oferecer escola na própria comunidade.

Parágrafo Único – O município deverá garantir o menor tempo possível de traslado do aluno de sua residência-escola.

Art. 8º O transporte residência-escola dos alunos com necessidades educacionais especiais, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas.

Art. 9º A responsabilidade pelo transporte escolar dos alunos, poderá ser em regime de colaboração, em conformidade com a Lei nº 10.709/2003 prevendo que em determinadas circunstâncias de racionalidade e economicidade, os veículos e embarcações pertencentes ou contratados pelo município também transportem alunos da rede estadual ou vice-versa.

Art. 10 Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Rita de Cássia da Cunha Salomão Barroso,
Secretária de Educação, Ciência e Tecnologia

ATA DO COMITÊ DE ACESSORAMENTO ESPECIAL – CAE
Referente à 124ª reunião realizada no dia 29/11/2012.

Processos Indeferidos

Nº Processo	Nome do Recorrente
PMAR/DP/0311/2012	Jussara Ribeiro e Silva
PMAR/DP/0312/2012	Aguinaldo A. Figueiredo
PMAR/DP/0377/2012	Samara Gomes de O. Laranjeiras
PMAR/DP/0384/2012	Luan Ferreira Mendes
PMAR/DP/3067/2012	Maria Elizabeth G. F. Faria
PMAR/DP/3065/2012	Ellen Cadilha Bastos
PMAR/DP/0328/2012	Fábio de Jesus Claudino
PMAR/DP/0326/2012	Jair Pires
PMAR/DP/0325/2012	Jair Pires
PMAR/DP/0322/2012	Rodrigo Barros
PMAR/DP/0315/2012	Guaraci Antônio L. Filho
PMAR/DP/0314/2012	Joana Izabel G. Nakamashi
PMAR/DP/0313/2012	Cicero Benedito dos Santos
PMAR/DP/0339/2012	Thiago Cerqueira da Silva
PMAR/DP/0341/2012	Manoel Luiz da Rosa
PMAR/DP/0342/2012	Manoel Luiz da Rosa
PMAR/DP/0345/2012	Alex Sandro Gonçalves
PMAR/DP/0346/2012	Juarez Soares da Silva
PMAR/DP/0348/2012	Fabiano de Souza Teixeira
PMAR/DP/0349/2012	Alessandro Rafael Biazão
PMAR/DP/0351/2012	Jonathan F. S. de Souza
PMAR/DP/0353/2012	Edgar de Oliveira Neto
PMAR/DP/0354/2012	Andréia C. F. da Silva

Processos Deferidos

DETRAN/SC/111331/2/2012	Irineu Karasiak
PMAR/DP/3063/2012	Christian Pierre Fivaz
PMAR/DP/0375/2012	Andre Lara Soares
PMAR/DP/0316/2012	Waldete Jesus Ribeiro Fernandes
PMAR/DP/0324/2012	Carmém Lúcia M. Marins

Angra dos Reis, 29 de novembro de 2012.
Gabriela Ferreira dos Reis
Presidente do CAE de Angra dos Reis

SR. PRESIDENTE DA CÂMARA DE VEREADORES DO MUNICÍPIO
DE ANGRA DOS REIS.

PROTOCOLO Nº 402113
RECEBIDO
EM 13/06/2013
ASS: [Assinatura]

A Associação dos Remanescentes de Quilombos de Santa Rita do Bracuí - Angra dos Reis, com o nome fantasia de ARQUISABRA, CNPJ nº 08.071.556/0001-80, com sede no Quilombo Santa Rita do Bracuí, Endereço EST SANTA RITA, S/N, Bairro SANTA RITA DO BRACUI, Município de Angra dos Reis - RJ, CEP 23.943-600, situado às margens da Rodovia Rio-Santos, com autorreconhecimento como quilombola devidamente certificado pela Fundação Cultural Palmares como ID Quilombola nº 2.037; número do Processo 01420.000103/1999-87; número da Portaria 211/2011; Data de Publicação no DOU 22/12/2011, em processo de titulação no INCRA sob o nº 54180.000971/2006-10, com RTID já concluído desde 2015, neste ato representada por Marilda de Souza Francisco, coordenadora geral da referida associação, encaminha aos poderes constituídos a reivindicação de medidas a serem adotadas como reparação da escravidão como justiça de transição para que cessem as violações à garantia de igualdade constitucional que mantem a população negra em processo de continuação da situação social vivida pela escravidão, considerando as seguintes razões:

1. **Considerando** que as pessoas que se encontravam sob a condição de escravizadas na Fazenda Santa Rita do Bracuí foram retiradas daquela condição por meio do inventário do José de Souza Breves em 1879;
2. **Considerando** que o mesmo inventário deixou como herdeiros daquelas terras os ex-escravizados;

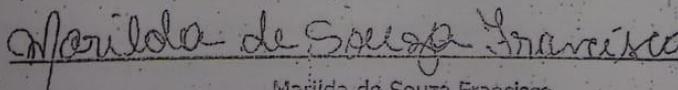
Presidência:
205-0163

[Assinatura]



1. Pleitear junto ao governo do Estado a imediata regularização fundiária do Quilombo como reparação da violação do direito de propriedade no processo de inventário do quilombo;
2. Pleitear a responsabilização da família Lima, na pessoa de Nanci Lima por danos morais e materiais pela violação dos direitos dos quilombolas declarados no testamento de José de Souza Breves;
3. Responsabilizar a Eletronuclear por danos morais e materiais provocados pela rede de alta tensão e por violar a convenção 169;
4. Reconhecer a escola do Quilombo como quilombola;
5. Modificar o seu nome para homenagear heróis ou heroínas do povo negro;
6. Tornar a história da escravidão, o crime contra a humanidade no afundamento do Navio Brigue Camargo, resistência de mulheres e homens negros e suas expressões culturais, como o jongo, conteúdo a ser ensinado nas escolas;
7. Adotar política municipal de divulgação e proteção do jongo como patrimônio cultural de Angra dos Reis;
8. Criar museu de reparação da escravidão na sede do município e no Quilombo com destaque para a cultura e atos de resistência do povo negro.

Angra dos Reis, 07 de junho de 2018.



Marilda de Souza Francisco

Presidente da Associação dos Remanescentes de Quilombos de Santa Rita do
Brauí – Angra dos Reis – RJ.

Associação dos Remanescentes de Quilombo de Santa Rita do Bracuí
Comissão da Verdade da Escravidão Negra – Subseccional OAB – Angra dos Reis

Procurador da República Dr. Igor Miranda

Excelentíssimo Senhor,

A Associação dos Remanescentes de Quilombos de Santa Rita do Bracuí – Angra dos Reis, com o nome fantasia de ARQUISABRA, CNPJ nº 08.071.556/0001-80, com sede no Quilombo Santa Rita do Bracuí, Endereço EST SANTA RITA, S/N, Bairro SANTA RITA DO BRACUI, Município de Angra dos Reis – RJ, CEP 23.943-600, situado às margens da Rodovia Rio-Santos, com autorreconhecimento como quilombola devidamente certificado pela Fundação Cultural Palmares como ID Quilombola nº 2.037; número do Processo 01420.000103/1999-87; número da Portaria 211/2011; Data de Publicação no DOU 22/12/2011, em processo de titulação no INCRA sob o nº 54180.000971/2006-10, com RTID já concluído desde 2016, neste ato representada por Marilda de Souza Francisco, coordenadora geral da referida associação, e a Comissão da Verdade da Escravidão Negra – OAB – Angra dos Reis, na pessoa de sua presidenta Dra. Edna Aparecida da Silva Neves, vêm à Vossa Excelência formular esta REPRESENTAÇÃO, com base nos artigos 5º, 6º, 205, 208, 215, 216 e 216-A, 68 do ADCT da CF-88, requerendo que o Ministério Público Federal tome as providências necessárias para que a Escola Municipal Áurea Pires da Gama funcione em condições de segurança e que garantam o direito fundamental à educação de modo contextualizado conforme define a Lei de Diretrizes e Base da Educação – 9394/1996, em razão dos fatos e fundamentos baixo arrolados:

1. No dia 06/06/2018, a Escola Municipal Áurea Pires da Gama do Quilombo Sana Rita do Bracuí foi atacada, com pichação nos banheiros contendo ameaça de morte à diretora da escola e à comunidade escola, e deterioração de material escolar;
2. A ameaça de morte foi explícita e dirigida à comunidade escolar e à diretora da escola, uma mulher negra, com as expressões: “vão morrer” (sic); “Priscila vai morrer” (sic), não apareça aqui, no morrão vai ter um atirador pra ti matar”; “Priscila puta”;

3. Como se pode notar as ameaças não são veladas, são explícitas voltadas para toda a comunidade e a pessoa identificada é a diretora da escola, que precisa de atenção especial da segurança pública;
4. Há duas semanas atrás a escola já havia sido invadida com danos menores e sem a ameaça de morte;
5. No ano passado, a escola sofreu incêndio, em que algumas salas foram atingidas e houve tentativa de incendiar a biblioteca;
6. No ano de 2016, uma professora da escola foi sequestrada no portão de saída ao final do dia, ficando em poder de bandidos e sendo abandonada posteriormente na estrada. Seu carro e seus bens foram roubados. Em 2017, novamente um grupo da escola, na saída, ficou sob a mira das armas que de novo roubaram o carro da mesma professora. A resposta do poder público foi que não poderia garantir a integridade física dos funcionários e estudantes e optaram por fechar a Educação de Jovens e Adultos da escola.
7. No dia 18 de abril de 2018 faleceu uma professora de anos iniciais que regia uma turma na citada Escola. A servidora estava licenciada, sob efeito de medicações e precisava, de acordo com normas da Prefeitura de Angra, obrigatoriamente, trazer o atestado médico em até quarenta e oito horas, sob pena de perder os dias. Como residia no Rio de Janeiro, na volta, dirigindo sob efeito da medicação, ela faleceu em um acidente.
8. A Escola Municipal Áureas Pires da Gama vem, desde 2015, sofrendo invasões em seu espaço físico que envolvem depredações, roubos, invasões e destruições de bens. As mesmas ocorrem durante a noite e em finais de semana e feriados, ou seja, nos momentos em que a escola se encontra totalmente vulnerável. Todas as invasões foram registradas, mas nenhuma providência foi tomada e os responsáveis nunca responderam por seus atos. Por conta da localização e agudização da situação de insegurança é urgente que a instituição conte com vigilância durante todas as noites e em tempo integral durante finais de semana e feriados.
9. Além dos vários ataques que tem causado muitos danos à estrutura física da escola, a mesma sofre vários problemas estruturais, como o das instalações elétricas, que não são adequadas e não possibilita o uso de equipamentos de que a escola dispõe. A Escola precisa de reforma na parte elétrica para que garantir iluminação adequada do ambiente e instalar aparelhos eletrônicos. A Anel e a Prefeitura de Angra dos Reis se revezam na transferência de responsabilidade, enquanto o ambiente na escola, especialmente, nos meses mais quentes, é totalmente insalubre, causando o adoecimento de estudantes e funcionários.
10. A escola conta com 822 estudantes do segundo ciclo e faz parte das conquistas alcançada por meio da luta do Quilombo que já dura mais de um século na busca de ter titulada as terras que foram deixadas como herança para os ex-escravos por José de Souza Breves em testamento com fortes indícios de fraude no âmbito do Poder Judiciário e pelo Cartório da Comarca de Pirai, que produziu registro de imóvel em nome do procurador do inventariante, o Senhor Honório Lima;
11. Desde os anos de 1970, que o quilombo vive em situação permanente de ameaça pela especulação imobiliária, que já amealhou a maior parte do território;

12. O Quilombo foi reconhecido pela Fundação Cultural Palmares, sob o Código no IBGE nº 3300100; com o nome SANTA RITA BRACUI, com ID Quilombola nº 2.037; Processo nº 01420.000103/1999-87; Portaria nº 211/2011; Data de Publicação no DOU 22/12/2011. E encontra-se em processo de titulação no INCRA, sob o nº 54180.000971/2006-10;

13. A Escola Municipal Áurea Pires da Gama se reconhece como Quilombola por estar no Quilombo Santa Rita do Bracuí e atender crianças e jovens do território. Em 2015 se autodeclarou como quilombola no Censo Escolar e, desde então, aguarda sem sucesso o reconhecimento oficial por parte do poder público municipal. A cada investida da comunidade escolar questionando essa demora, são criadas exigências para comprovar a inadequação da escola. Na verdade, por estar em território quilombola, reconhecido pela Fundação Palmares, não há argumentos para a demora no reconhecimento da Escola como Quilombola e para proceder à mudança no nome da escola de forma a homenagear os ancestrais do território.

14. Informamos ainda que, mesmo diante da decisão da comunidade escolar em se autorreconhecer como quilombola, a Prefeitura Municipal de Angra dos Reis não formalizou a decisão da comunidade escolar, o que faz a referida escola sofrer o prejuízo de não receber a verba específica para as escolas quilombolas;

15. Padece ainda a escola por não ser reconhecida como quilombola e encontrar-se de fato num território quilombola de enquadramento nas diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica, conforme Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012, que traz como princípios organizadores que devem informar e alimentar a educação quilombola: memória coletiva; línguas reminiscentes; marcos civilizatórios; práticas culturais; tecnologias e formas de produção do trabalho; acervos e repertórios orais; territorialidade, cabendo ao aos entes federados apoio técnico-pedagógico, professores e gestores em atuação escolar quilombola, recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas, bem como a construção de proposta escolar quilombola contextualizados.

16. Ao se autodeclarar Quilombola no ano de 2015, há notícias de que o respectivo orçamento foi diferenciado. Nesse sentido, a prestação de contas deste ano precisa ser publicizada para os devidos esclarecimentos em relação ao destino das verbas específicas. Nos anos seguintes, 2016 e 2017, a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia não informou no Censo Escolar o status da escola como Quilombola.

17. A Escola sofre com a falta de professores de Matemática, ou seja, há turmas na escola que não estão estudando esta disciplina. O mesmo ocorreu no ano passado quando houve a promessa, por parte da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de que as aulas seriam repostas, entretanto a afirmativa não foi cumprida.

18. No ano de 2017, com a alegação de contenção de despesas, uma turma de sexto ano foi desfeita e os estudantes foram pulverizados em outras turmas. A escola argumentou que aqueles estudantes precisavam de um atendimento diferenciado voltado para a alfabetização e seria importante mantê-los na mesma turma com um número reduzido. A ação da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia contribuiu para o resultado final, uma turma de sexto ano de escolaridade com estudantes que foram retidos e que estão cada vez mais

desmotivados e acumulando distorção entre a idade e o ano de escolaridade. As ações de correção de fluxo são ações de reparação e não são viáveis sem investimento do poder público.

19. O ataque à escola ocorreu um dia antes de audiência pública na Câmara Municipal de Angra dos Reis, em que a Comunidade apresentou ao Poder público Municipal a demanda de reparação da escravidão em documento que segue em anexo.

20. O poder público municipal precisa garantir que os profissionais de educação da escola recebam acompanhamento e formação específica, em horário e local de trabalho, para que possam construir um currículo diferenciado, repensar a didática utilizada, bem como realizar outras adequações importantes na estética da escola. Além disso, é fundamental que todos os recursos humanos e materiais sejam oferecidos.

21. Por fim, todo esse contexto vem contribuindo para o adoecimento dos profissionais da educação que sequer podem almoçar na escola, uma vez que no município não é permitido que se forneça a comida da merenda aos funcionários, mesmo que seja comida não consumida no turno, o destino da mesma é o descarte.

22. O quilombo incentivou seus jovens a ir para universidade e 4 deles estão licenciados em educação do campo, mas continuam sem nenhuma perspectiva por que mesmo a escola não tendo formado seu corpo docente para a educação quilombola e com falta de docentes, não é realizado concurso para que os docentes recém habilitados em educação do campo tenham oportunidade de se integrarem ao corpo docente.

O exposto acima revela violação ao direito à educação, como direito social no art. 6º da CF-88, que faz parte das garantias fundamentais da Constituição e na LDB, bem como viola o princípio da dignidade da pessoa humana da comunidade escolar e do Quilombo ampliando a sequência histórica de violações que a comunidade sofre.

A não observância dos preceitos constitucionais e legais deve ser combatida com rigor, sob pena da manutenção de um estado de risco demasiadamente alto para cidadãos e cidadãs que necessitam da prestação dos serviços públicos de educação.

Sendo a educação direito fundamental do cidadão e também um serviço de relevância pública, cumpre ao Ministério Público zelar pela sua proteção face ao descaso do Poder Público.

Por todo o exposto, a Associação e a Comunidade Escolar requerem que Vossa Excelência tome as medidas necessárias ao combate à violação do direito fundamental à educação e descaso do Poder Público municipal para com os direitos humanos fundamentais, inclusive por meio da instauração de um inquérito civil com o objetivo de constatar os fatos narrados acima, caso seja esse vosso entendimento, especificamente: segurança à escola e à professora ameaçada; garantia de infraestrutura para o bom funcionamento da escola; garantia de docentes necessários para o bom funcionamento da escola; investigar problema de turma desfeita e alunos reprovados em 2017; reconhecimento da escola como quilombola e o devido enquadramento nas diretrizes curriculares quilombolas com mudanças de nome da escola para homenagear ancestrais da comunidade, formação de docente e contratação de docentes habilitados para educação quilombola com preferência para quem faz parte da comunidade e

se encontra habilitado; condições de trabalho de docentes incluindo tratamento humanizado; prestação de contas alimentação, transparência na prestação de contas de verbas destinadas à escola.

Solicitamos ainda que o Poder Público seja responsabilizado, por danos físicos e morais causados pela não garantia do direito à educação à comunidade escolar da Escola Municipal Áurea Pires da Gama, do Quilombo Santa Rita do Bracuí,

Angra dos Reis (RJ), 14 de junho de 2018.

Associação dos Remanescentes de Quilombo de Santa Rita do Bracuí

Marilda de Souza Francisco

Comissão da Verdade da Escravidão Negra – Subseccional da OAB – Angra dos Reis



ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
GABINETE DO DEPUTADO FLAVIO SERAFINI

Ofício n.º 224/2015

Rio de Janeiro, 26 de novembro de 2015.

Ref.: Quilombo Santa Rita do Bracuí: ameaças à liderança quilombola, invasão de território tradicional, conflito fundiário.

Exmo. Dr. Felipe Bogado,

Enviamos este ofício para encaminhar grave denúncia recebida por nosso mandato a respeito da violação de direitos de membros da comunidade do Quilombo de Santa Rita do Bracuí, no município de Angra dos Reis, e de conflito fundiário cujo acirramento pode apresentar riscos à vida e integridade física, bem como à proteção do território tradicional quilombola em questão.

É notória a grilagem de terras de pessoas de fora do município de Angra dos Reis e que não fazem parte da comunidade quilombola, tendo em vista a intensidade da especulação imobiliária na região e a fragilidade fundiária dos territórios tradicionais. No que tange ao Quilombo Santa Rita do Bracuí, mais recentemente, um senhor chamado Francisco, conhecido pela alcunha de "Chico Maluco", invadiu uma parte do terreno da Sra. Marilda de Souza Francisco e de sua família, liderança quilombola na comunidade. A suposta "escritura" apresentada pelo indivíduo e seus funcionários foi contestada por membros da comunidade quilombola - que conta com certificação pela Fundação Cultural Palmares - FCP.

A invasão do território tradicional de Santa Rita do Bracuí se agravou quando o indivíduo em questão colocou cercas no acesso da comunidade ao Rio Bracuí, que os quilombolas se utilizam para locomoção, pesca, lazer etc. Os usos tradicionais, no entanto, estão tolhidos pelo cercamento efetuado pelo indivíduo em questão. Segundo relatos, em meio à tensão gerada pelo cercamento, o Sr. "Chico Maluco" chegou a dizer à Sra. Marilda que daria uma "coça" no seu marido. O fato foi relatado em boletim de ocorrência registrado na delegacia local, mas não teve acompanhamento. Também foi relatado que funcionários do Sr. "Chico Maluco" aconselharam a D. Marilda que "fique quieta", que pare de falar sobre isso e "causar problema", pois "não sabe com quem está mexendo".

A comunidade demonstra preocupação também com a informação de que o Sr. "Chico Maluco" e seus funcionários realizam uma "limpeza" da margem do Rio Bracuí que cercaram, ignorando a recorrência de trombas d'água no local e a necessidade da preservação da faixa marginal de proteção e da mata ciliar para o rio, colocando todos e todas em risco.

O cercamento ilegal, a invasão de pessoa alheia à comunidade quilombola, o impedimento de acesso dos quilombolas ao Rio Bracuí e os relatos de ameaça representam uma clara violação aos direitos da comunidade e de sua permanência em seu território tradicional. De forma mais urgente e imediata, as interações do Sr. "Chico Maluco" e de seus funcionários com D. Marilda e sua família colocam a Sra. Marilda e sua família em risco.

REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
 MINISTÉRIO DA CULTURA
 FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES
Criada pela Lei n. 7.668 de 22 de agosto de 1988

Departamento de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro

CERTIDÃO DE AUTODEFINIÇÃO

O Presidente da **Fundação Cultural Palmares**, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 1º da Lei n.º 7.668 de 22 de Agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto n.º 4.897 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da Constituição Federal de 1988, Convenção n.º 169, ratificada pelo Decreto n.º 5.051, de 19 de abril de 2004 e nos termos do processo administrativo desta Fundação n.º 01420.000103/1999-87 **CERTIFICA** que a **COMUNIDADE DE SANTA RITA DO BRACULI**, localizada no município de ANGRA DOS REIS/RJ, registrada no Livro de Cadastro Geral n.º 014, Registro n.º 1.644, fl.061, nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria Interna da FCP n.º 98, de 26 de novembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União n.º 228 de 28 de novembro de 2007, Seção 1, f. 29, **SE AUTODEFINE COMO REMANESCENTES DE QUILOMBO.**

Eu, **Alexandro Anunciação Reis**, (Ass. *[assinatura]*) Diretor do Departamento de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro, a lavrei e a extraí, Brasília/DF, **19 de dezembro de 2011.**

O referido é verdade e dou fé.

[assinatura]
Martus Antônio Alves das Chagas
 Presidente Substituto
 Fundação Cultural Palmares/MinC



ANO INTERNACIONAL DOS P3V0S
 AFRODESCENDENTES

Sector Comercial Sul - Qd. 04 - Fd. Parque Cidade Corporate - Torre B - 2º and. Brasília / DF, B
 CEP: 70308-200 Tel: 55 (61) 3424-0100. Fax: 55 (61) 3226-0351. Site: www.palmares