

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ENTRE LIVROS E LUTAS; QUILOMBOS E CULTURAS – PELA
VALORIZAÇÃO DA CULTURA QUILOMBOLA**

TAINARA DE SOUZA PARREIRA

UFRRJ

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

**ENTRE LIVROS E LUTAS; QUILOMBOS E CULTURAS – PELA
VALORIZAÇÃO DA CULTURA QUILOMBOLA**

TAINARA DE SOUZA PARREIRA

Sob a orientação da Professora Dra.

Marília Lopes de Campos

Texto submetido à avaliação
como requisito parcial para a obtenção
do grau de **Mestre em Educação
Agrícola**, no Programa de Pós-
Graduação em Educação Agrícola.

UFRRJ

2018

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento
Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

Parreira, Tainara de Souza, 1989-
P258e Entre Livros e Lutas, Quilombos e Culturas - pela valorização da
cultura quilombola / Tainara de Souza Parreira. - 2018.
110 f.: il.
Orientadora: Marília Lopes de Campos.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado em Educação Agrícola, 2018.

1. Educação Quilombola. 2. Santa Rita do Bracuí. 3.
Identidade. 4. Cultura. 5. Licenciatura em Educação do Campo. I.
Campos, Marília Lopes de, 1964-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro.
Mestrado em Educação Agrícola III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

TAINARA DE SOUZA PARREIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/03/2018.

Marilia Lopes de Campos, Dra. UFRRJ

Ramofly Bicalho dos Santos, Dr. UFRRJ

Rosilda Nascimento Benácchio, Dra. UFF

DEDICATÓRIA

À minha vizinha, meu maior amor e inspiração. E à Tutu, companheira fiel, que se manteve ao meu lado trazendo tranquilidade com seu amor sincero e incondicional nos momentos de tanto desespero.

AGRADECIMENTOS

Meu Deus, obrigada por jamais me abandonar mesmo que eu não seja merecedora.

Por toda minha vida serei grata àqueles que me acompanharam desde o início, praticando o verdadeiro significado de família. Mãe, pai e vizinha: continuem guiando meus caminhos. Tias, tios, padrinhos e avós: obrigada por acreditarem. Primos Petralhas: permaneçamos no companheirismo, pois preciso dos seus sorrisos cotidianamente.

Meus queridos alunos, obrigada por me ensinarem sobre a vida, a diversidade e a ser mais humana todos os dias. Aos meus amigos do Lajedo, da Robson Donato e da Rural: que nossa amizade ultrapasse os muros das instituições. Vitor, Babi, Beatriz, Renatinha, Nathy, Nina, May, Bárbara e Luana, obrigada pela dedicação e pelo carinho diário. Aos meus quase irmãos, Roni, Vanessa e Paty: um amor eterno e especial por vocês.

Ao Mineiro, meu amor, meu presente dos céus. Obrigada pelo cuidado ao longo desses quatro anos, pelo imenso carinho, pelo afeto incondicional e por acreditar a cada segundo que eu conseguiria. Em nenhuma outra vida encontraria um amor tão puro quanto o seu, com quem posso dividir das piores angústias às maiores alegrias. Amo você, neném!

Gratidão aos professores que passaram pela minha trajetória e ajudaram a escrever a minha história. Ramofly e Lia, um carinho especial por vocês. Rosilda, agradeço por todos os ensinamentos, encontros e gestos de acolhimento e bondade. Marília, minha orientadora mais paciente: obrigada por guiar meus pensamentos, pela imensa mansidão e por confiar o desenvolvimento deste trabalho a mim, mesmo sabendo o quão difícil seria. Perdoe minhas falhas e ausências.

Meu muito obrigada à toda comunidade de Santa Rita do Bracui, em Angra dos Reis, que me acolheram com toda bondade e carinho e, sem os quais, jamais conseguiria escrever tais páginas. Agradeço especialmente ao Vinícius e a Dona Marilda, por compartilharem de coração um pouco de suas histórias, opiniões e trajetórias.

RESUMO

PARREIRA, Tainara. **Entre Livros e Lutas; Quilombos e Culturas – Pela valorização da cultura quilombola**. 2018. 110p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). PPGEA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

Este trabalho é o resultado de anos de indignação com a realidade deste país que vem retratando desigualdades, preconceitos e intolerâncias tão evidentes. Venho, através desta Dissertação, conhecer o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ desde seu início com a LEC PRONERA; entender o conceito e a historicidade de quilombo e todo o percurso de resistências do Quilombo Santa Rita do Bracuí, em Angra dos Reis – RJ. Também questionamos as questões raciais e sociais e ressaltamos a necessidade de uma educação diferenciada que respeite as tradições e costumes de sua comunidade. Além disso, buscamos compreender as trajetórias de quatro remanescentes quilombolas licenciados pela LEC/UFRRJ. Neste sentido, iniciamos estas páginas dissertando a respeito da LEC, afirmando a existência da discriminação e refletindo a respeito dos diferentes tipos de preconceito. Levamos o texto às questões históricas trazendo diálogos sobre a escravidão e contamos como se formou o Quilombo de Santa Rita. Dentre estas linhas, nos envolvemos com todo o processo de lutas e resistências por parte dos quilombolas e dissertamos sobre cultura, oralidade, religião, tradições, educação quilombola e como esta é necessária na Escola Municipal Áurea Pires da Gama e em outras escolas localizadas em territórios quilombolas. Além disso, (re)conhecemos a ARQUISABRA e o Jongo como manifestos culturais que afirmam a identidade quilombola dentro e fora da comunidade. Posteriormente procuramos finalizar o texto identificando as trajetórias dos jovens remanescentes e como a Licenciatura em Educação do Campo pode ter – ou não – influenciado seus caminhos.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo, Educação Quilombola, Santa Rita do Bracuí, Cultura, Identidade.

ABSTRACT

PARREIRA, Tainara. **Entre Livros e Lutas; Quilombos e Culturas – Pela valorização da cultura quilombola**. 2018. 110p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). PPGEA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

This work is the result of years of indignation with the reality of this country that has portrayed inequalities, prejudices and intolerances so evident. I hereby, through this Dissertation, know the Undergraduate Course in Education of the Field of UFRRJ from its beginning with the LEC PRONERA; to understand the concept and historicity of quilombo and the entire resistance course of Quilombo Santa Rita do Bracuí, in Angra dos Reis - RJ. We also questioned racial and social issues and stressed the need for a differentiated education that respected the traditions and customs of their community. In addition, we sought to understand the trajectories of four remaining quilombolas licensed by LEC / UFRRJ. In this sense, we start these pages by talking about the LEC, affirming the existence of discrimination and reflecting on the different types of prejudice. We take the text to the historical questions bringing dialogues about slavery and we tell how the Quilombo de Santa Rita was formed. Among these lines, we are involved with all the process of struggle and resistance by the quilombolas and we speak about culture, orality, religion, traditions, quilombola education and how it is needed in the Escola Municipal Áurea Pires da Gama and in other schools located in territories quilombolas. In addition, we (re) know the ARQUISABRA and the Jongos as cultural manifests that affirm the quilombola identity inside and outside the community. Later, we tried to finalize the text by identifying the trajectories of the remaining youths and how the Degree in Field Education may or may not have influenced their paths.

Keywords: Bachelor's Degree in Field Education, Quilombola Education, Santa Rita do Bracuí, Culture, Identity.

LISTA DE SIGLAS

ACRQF – Associação Comunidade Remanescentes do Quilombo da Fazenda

AMC – Associação de Moradores do Cabral

AMOQC – Associação de Moradores do Campinho

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ARQC – Associação de Remanescentes de Quilombo do Cambury

ARQUILERJ – Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Rio de Janeiro

ARQUISABRA – Associação de Remanescentes do Quilombo Santa Rita do Bracuí

CNE/CEB – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

CPT – Comissão Pastoral da Terra

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DECAMPD – Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade

E.M. – Escola Municipal

ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

FETAG - Federação dos Trabalhadores na Agricultura

FNB – Frente Negra Brasileira

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDACO – Instituto de Desenvolvimento e Ação Comunitária

INCRA – Instituto Nacional de Educação da Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INFOPEN – Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEC – Licenciatura em Educação do Campo

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

ONG – Organização Não Governamental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

PPG7 - Programa Piloto para Proteção das Florestas Tropicais do Brasil

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SAF – Sistema Agroflorestal

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

TC – Tempo Comunidade

TE – Tempo Escola

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Sistema Prisional (Raça, cor ou etnia – Junho de 2014).....p.59

**Gráfico 2: Sistema Prisional (Raça, cor ou etnia – Junho de 2016)
.....p.59**

**Gráfico 3: Distribuição de escolas localizadas em áreas de remanescentes
quilombolas.....p.62**

**Gráfico 4: Distribuição de matrículas em escolas de áreas remanescentes
quilombolas.....p.**

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:Os diversos educandos da LEC PRONERA UFRRJ a partir dos seus territórios.....	p.7
Figura 2: Vivência agroecológica no território do Quilombo Santa Rita do Bracuí	p.12
Figura 3: Angélica Pinheiro.....	p.78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I- Localizando nosso tema	4
1.1 A escolha do tema	Erro! Indicador não definido.3
CAPÍTULO II - Historicidades	19
CAPÍTULO III–Manifestações Culturais	33
3.1 Escola Municipal Áurea Pires da Gama e as escolas quilombolas	38
CAPÍTULO IV – O Projeto Político Pedagógico, a Educação Quilombola e suas Diretrizes ..	52
CAPÍTULO V - Pesquisa de campo: Observações de trajetórias	73
5.1 Luciana Silva.....	74
5.1 Angélica Pinheiro	76
5.2 Fabiana Ramos	Erro! Indicador não definido.78
5.3 Marcos Vinícius	80
CONCLUSÕES	92
REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO

Damos início a estas páginas tentando explicar o motivo que encaminhou meus pensamentos ao desenvolvimento deste trabalho. Fui criada no bairro Vila Kennedy, na Zona Oeste do Rio de Janeiro, junto ao meu irmão do coração, Roni. Desde tenra idade já éramos inseparáveis, fato que não mudou quando nos tornamos adolescentes e adultos. Na infância, talvez pela inocência natural, não percebíamos a diferença com que éramos tratados em alguns lugares. No entanto, em nossa adolescência, tais fatos apareciam com tamanha frequência que não tínhamos mais como negar que as atitudes racistas realmente aconteciam.

Sabemos que há a existência de grupos que passaram a se distinguir do restante da população com o tempo. Isso porque, num mesmo espaço da sociedade, indivíduos de diferentes culturas, raças e classes sociais começaram a conviver. Em um site de redações, foi possível encontrar um texto que consegue explicar a respeito. Souza (2011) disse que:

Isso tem origem histórica, já que o Brasil foi primeiramente habitado por índios, que mais tarde se juntaram aos colonizadores europeus e seus escravos africanos. Vários fenótipos e culturas diferentes entre si, que hoje formam a nossa diversidade cultural e racial.

Atos de possíveis discriminações passaram a ser corriqueiros, fazendo parte do cotidiano das pessoas e, por vezes, parecendo se tornar normal. No site Artigonal, Leite (2009) publicou que:

O preconceito não é natural do ser vivente e pensante, (...) no ambiente escolar (...) ocorre grande parte das ações no tocante as múltiplas formas de preconceito. Em linhas gerais indivíduos com atitudes preconceituosas estão muito ligados aos seus valores positivos ou negativos enquanto sujeito (...) social.

Algumas ações como frequentar determinados tipos de ambiente, ir à escola, arrumar um emprego, ser atendido em postos públicos de saúde, praticar esportes na praça e até mesmo ir às festas passaram a parecer mais restritas, pois alguns indivíduos internalizam o receio de sofrer algum tipo de situação constrangedora. Esse medo faz com que as pessoas mudem suas vidas, podendo vir a perder seu direito de cidadão ativo na sociedade. Preconceito, discriminação ou qualquer outro tipo de desigualdade não é normal.

A discriminação é o tratamento diferencial dos outros por causa de sua etnia, e, mais particularmente, é a negação aos membros de um grupo étnico à igualdade de acesso aos recursos de valor – habitação, empregos, educação, renda, poder e prestígio. O preconceito alimenta a discriminação; e atos de discriminação são frequentemente justificados por preconceitos. (...) Viver livre do estigma e de qualquer tipo de discriminação é um direito humano básico que deve ser respeitado. (CEAN – Centro de Ensino Médio Asa Norte, p. 3 - 4).

Um dia, estávamos em frente ao portão de casa conversando, quando um tiro de pistola estourou em direção ao meu amigo. Corremos e, por sorte, permanecemos sem ferimentos. O policial se aproximou e simplesmente justificou: “Preto parado na rua a uma hora dessas, pensei que fosse um bandido”. Desde aquele momento, entreguei meu coração às questões sociais e raciais e elaborei trabalhos envolvendo tais temáticas.

Na minha busca pela história dos negros e por tentar conhecer por que tantos anos de sofrimento e preconceitos, deparei-me com os quilombolas... e quão valiosas eram suas histórias! Durante meus estudos no Curso de Licenciatura em Pedagogia foi implantada a LEC, trazendo estudantes de povos tradicionais, incluindo os remanescentes de quilombos. Algum tempo depois, o Professor Ramofly levou uma turma do Curso de História até o Quilombo Santa Rita do Bracuí: foi quando conheci Dona Marilda e ouvi algumas de suas histórias através do grupo, o que me incentivou a pesquisar ainda mais e a elaborar uma proposta de pesquisa para o Mestrado Acadêmico a fim de conhecer mais profundamente a historicidade dos remanescentes e suas trajetórias.

No entanto, além dos anos de resistência, outros pesquisadores já haviam passado por ali e sumido logo depois. Esses e outros motivos aumentaram, com toda razão, a relutância dos quilombolas de Santa Rita e tornou o processo de confiança em “gente de fora” ainda mais severo. Dessa forma, nossa pesquisa de campo precisaria de mais idas e permanência no Quilombo para, talvez, conseguir tal feito. Durante o Mestrado, além de um tratamento de saúde seguido por uma cirurgia, precisei assumir um cargo público – fatos que agravaram ainda mais a falta de tempo para frequentar Angra dos Reis. Esses e outros motivos fizeram com que nossa pesquisa sofresse algumas alterações e nosso capítulo a respeito das trajetórias – Capítulo V – precisou ser baseado, em sua maioria, em diálogos não formais e nas observações realizadas e não em entrevistas completas, como gostaríamos que acontecesse.

Nesta perspectiva, começamos nosso primeiro capítulo, *Localizando Nosso Tema*, falando sobre como chegamos a este trabalho e abordando a respeito da Licenciatura em Educação do Campo e questões de interculturalidade, além de falarmos da escolha do tema.

Prossigo então no Capítulo II, *Historicidades*, onde trazemos questões históricas sobre a escravidão e os quilombos e, aprofundamos nossos pensamentos na historicidade do Quilombo Santa Rita do Bracuí. Logo chegamos ao Capítulo III, *Manifestações Culturais*, onde dialogamos sobre a Associação dos Moradores do Bracuí, comentamos a respeito de algumas legislações e trazemos a luta pelo reconhecimento da Escola Municipal Áurea Pires da Gama como uma escola quilombola. Posteriormente, trazemos o Capítulo IV, a respeito do Projeto Político Pedagógico, a Educação Quilombola e suas Diretrizes e fechamos o Capítulo V, Pesquisa de Campo: observações de trajetórias, onde trazemos observações realizadas a respeito das histórias dos quatro remanescentes quilombolas licenciados pela Licenciatura em Educação do Campo da Rural.

Finalizamos então, refletindo sobre algumas considerações a respeito de nosso trabalho. É dessa forma que os convido agora a mergulharem nestas páginas, objetivando minimizar práticas preconceituosas e acabar de vez com esse racismo exacerbado que destrói vidas e toda uma sociedade.

CAPÍTULO I- LOCALIZANDO NOSSO TEMA

A Licenciatura em Educação do Campo (LEC) se constituiu a partir de um Convênio entre a UFRRJ, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)/Instituto Nacional de Educação da Reforma Agrária (INCRA) e os movimentos sociais e sindicais (Movimento dos Trabalhadores sem Terra - MST, Comissão Pastoral da Terra - CPT, Federação dos Trabalhadores na Agricultura - FETAG, representações de indígenas, caiçaras e quilombolas, representação de ocupação urbana)¹, ofertando 60 vagas (50 para os sujeitos de áreas de reforma agrária e 10 vagas como contrapartida da Universidade para povos tradicionais e ocupações urbanas), com 3.540 horas em três anos e horário integral. O curso tinha um núcleo de componentes curriculares comuns até a metade de seu percurso (3 semestres); a partir do 4º semestre, os estudantes se dividiram em dois subgrupos: um direcionado à área de Ciências Sociais e Humanidades; o outro à área de Agroecologia e Segurança Alimentar. A turma foi sediada no campus da UFRRJ em Seropédica por conta do alojamento e funcionou a partir da Pedagogia da Alternância, de forma que seus 60 educandos de diversos territórios do estado do Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo ficavam um período na Universidade e em outro retornavam para seus territórios, onde desdobravam seus estudos e atividades de pesquisa (Estudo da Realidade – Paulo Freire) e extensão. Perruso e Lobo (2014, p. 9) explicaram com clareza sobre o Curso, apontando que:

A particularidade da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ (LEC UFRRJ) está centrada em dois eixos: na diversidade dos sujeitos do campo e na abertura para suas habilitações. Diversidade dos sujeitos porque numa mesma turma estão presentes os assentados da reforma agrária, os quilombolas, os caiçaras e os indígenas. Como contrapartida da UFRRJ, foi criado um segundo edital para a entrada dos sujeitos do campo que se diferenciavam da situação de assentado da reforma agrária. Abertura das habilitações porque, além da habilitação em Ciências Sociais e Humanidades (História e

¹ A partir de 2012, a UFRRJ apresentou proposta para constituição da LEC como curso regular a partir do Edital PROCAMPO/MEC. Tendo sido contemplada na seleção, a UFRRJ recebeu recursos para implementação de 6 turmas ao longo de três anos. No 2º semestre do ano de 2016, ingressou a última turma prevista pelo Edital; as que vierem, na sequência, já entrarão no orçamento da UFRRJ da mesma forma que qualquer outro curso de graduação – ainda que a Alternância produza um impacto de gastos diferenciado. Foi organizado um novo Departamento – DECAMPD – Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade para abrigar a Licenciatura em Educação do Campo.

Sociologia), foi apresentada uma habilitação inovadora dentro do conjunto das experiências nacionais, a habilitação em Agroecologia e Segurança Alimentar.

A LEC também trouxe consigo outra novidade: a implantação da Pedagogia da Alternância, além da “articulação da docência e da extensão a partir da pesquisa como princípio educativo através da implementação do Trabalho Integrado – Estudo da Realidade das áreas de reforma agrária e territórios dos povos tradicionais realizado pelos seus próprios sujeitos-educandos, inspirado na proposta de Paulo Freire”. (CAMPOS, 2014, p.7)

Nesta perspectiva, conforme Campos (2014, p.27) nos explica, “o calendário de atividades do Curso”, baseado na Pedagogia da Alternância², funcionava de modo que, em um momento, nomeado de Tempo Escola (TE) seriam oferecidos “estudos teóricos e práticos no campus da UFRRJ” e em outro, chamado de Tempo Comunidade (TC) os jovens voltam “aos seus territórios e, a partir da observação da realidade, da colheita de saberes populares, relacionavam as questões trabalhadas no TE ao seu cotidiano, com o intuito de intervir de maneira positiva nessa realidade, transformando-se em agentes multiplicadores da práxis do conhecimento”.

Durante o Tempo Comunidade (TC), os lequianos³ podiam (re)conhecer o valor de cada especificidade encontrada em seu meio, permitindo que as terras e toda sua importância, incluindo suas lutas, fossem valorizadas.

A primeira turma da Licenciatura em Educação do Campo escolheu o próprio nome, autodenominando-se “Oseas Carvalho⁴”, como forma de homenagear o pai de uma das educandas da LEC PRONERA da UFRRJ, Suellen Carvalho, que foi uma figura importantíssima em forma de liderança do movimento de luta pela terra urbana. A escolha deste nome foi realizada durante uma assembleia realizada pelos educandos

²Segundo Bicalho e Abbonizio (2015, p.78), “Nesta pedagogia, o Tempo Escola e o Tempo Comunidade aliam-se, potencializando a relação teoria e práxis, os estudos da realidade e o colocar-se como sujeito histórico no mundo. Em ambos os tempos serão realizados ensino, pesquisa e práticas pedagógicas diversas. (...) Na medida em que o Tempo Comunidade se caracteriza pela interação dos educandos com as pessoas e as realidades de seu meio sociocultural, assume o caráter de extensão universitária.”

³ Como eram conhecidos os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

⁴ Oseas José de Carvalho foi militante da luta pela terra na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. Durante a ocupação 17 de Maio, no município de Nova Iguaçu, também no Rio de Janeiro, Oseas Carvalho foi assassinado no dia 19 de março de 2009.

da LEC. Nesta perspectiva, concordamos com Campos (2014, p.11) quando ela diz que, “portanto, LEC é o sujeito coletivo, que luta e reconstrói a memória social das classes populares, projeta no sentir, no agir e no refletir a busca de uma forma de vida humana. E assim este sujeito nos forma”.

Desde o início, os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo demonstravam sua essência baseada na união e no respeito. Alguns sofreram preconceito dentro da Universidade; no entanto, demonstraram seus históricos e se fortaleceram no coletivo por mais essa luta: a luta do reconhecimento. Logo se posicionaram enquanto grupo e passaram a ser conhecidos por aquilo que realmente eram: os estudantes da LEC.

Ao longo do curso, os próprios educandos se reconheceram como pertencentes à tal Licenciatura e pudemos ver em alguns relatos a importância que foi dada a isso, como no relato da licenciada Michele Sueli de Fontes Monteiro da Turma Oseas Carvalho (CAMPOS, 2014, p.35): “A LEC, para mim, é o florescer da militância esclarecida: abriu meus olhos para outro modo de reconhecer a sociedade e, com isso, não ser mais um a gritar sem saber o porquê, mais um a não questionar a si mesmo. Hoje me questiono e sei que preciso fazer ainda muito mais”.

Na Licenciatura em Educação do Campo, as turmas possuíam representantes de diversos movimentos sociais, como indígenas, quilombolas, caiçaras, trabalhadores rurais, entre outros. Durante o Tempo Escola, os estudantes possuíam uma carga horária elevada, convivendo a maior parte de seus dias com os demais companheiros de turma. Acreditamos que este tenha sido um momento extremamente rico em função da convivência na diversidade, de forma que determinado grupo cultural com uma determinada cultura vivencia as lutas dos demais, aumentando, dessa forma, o respeito às diferenças e à solidariedade para com suas causas.

Em setembro de 2010, portanto, deu-se início ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo que teve como um de seus objetivos (UFRRJ, 2010, p.4) “a formação de educadores e educadoras para atuação nas escolas do campo situadas nestes contextos específicos e socioculturais diversificados”. A turma foi constituída por cinco regionais, identificadas com base nos diversos territórios de áreas de reforma agrária, aldeias e quilombos. Territórios como o Assentamento Campo Alegre, da região Metropolitana, o Assentamento Roseli Nunes, no Médio Paraíba, o

que os quilombolas de Santa Rita do Bracuí afirmem seus direitos como cidadãos, através de políticas públicas educacionais de ação afirmativa.

Em alguns momentos, diante da teoria, algumas coisas parecem ter sido fáceis. No entanto, os povos tradicionais enfrentam muitos obstáculos na luta pela reafirmação de suas culturas. Conforme Bicalho (2013, p.46) diz:

A realidade da agricultura familiar no Brasil e sua relação com os assentamentos, acampamentos e territórios quilombolas, por exemplo, necessita de estudos e aprofundamentos teóricos. Segundo os movimentos sociais, é urgente a defesa de uma agricultura familiar ligada às questões da agroecologia, da segurança alimentar, da semente crioula, do trabalho coletivo, da luta pela terra, da produção e escoamento das mercadorias, além da presença ativa das famílias na consolidação das escolas do campo e, nelas, a valorização das tradições culturais, muito presente no cotidiano dos sujeitos que lidam com a terra.

Nesta perspectiva, defendemos a necessidade de se reconhecer a história e a luta dos remanescentes quilombolas, entendê-los e compreender suas identidades, suas crenças e valores e principalmente respeitar suas tradições, seus direitos sociais e humanos.

1.1.A escolha do tema

Antes de ingressar no Mestrado Acadêmico, concluí o Curso de Licenciatura em Pedagogia na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Através deste, pude entender que um pedagogo pode e deve estar atento aos diferentes campos de atuação, seja no urbano ou no campo, em escolas ou hospitais, em empresas ou em organizações não-governamentais. Seguindo este pensamento, interessei-me, através de pesquisas e conversas informais, pela história e pela cultura quilombola.

Ao longo de toda a minha trajetória, questões ligadas às diferenças entre as classes e culturas, além do reconhecimento das minorias, das identidades sociais e do multiculturalismo sempre me prenderam a atenção e aumentaram minhas perspectivas quanto à Educação Intercultural.

Neste sentido, ao longo do caminho, deparamo-nos com diversas políticas afirmativas e propostas de inclusão. Sabemos que diversos planos não passam de intenções e permanecem nos papéis, no entanto, é necessário valorizar as culturas e, de

fato, conviver democraticamente entre meio e culturas diferentes, tendo como princípios o respeito às diferenças e a igualdade de oportunidades.

Assim como defende Fleuri (2006, p. 497),

Trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos. Isto vale, de fato, tanto para o discurso das diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na escola e na sociedade, quanto para a distinção e interação entre os povos, a ser considerada nos equilíbrios internacionais e planetários.

Atualmente, como professora da rede pública municipal do Rio de Janeiro, deparo-me todos os dias com a pluralidade cultural e as diferentes práticas sociais encontradas tanto no espaço escolar como na própria sociedade em que a instituição de ensino se encontra inserida. Cada dia procuro encontrar maneiras melhores de respeitar as diferenças e proporcionar melhores oportunidades às crianças daquela comunidade. Desta mesma forma, espero passar adiante a necessidade de se respeitar o próximo e a importância de se ter condições mais dignas e igualitárias.

Durante nossa caminhada como professores, entendemos e defendemos a necessidade de se dar continuidade à formação acadêmica, entendendo que esta é, também, uma formação de vida. Sendo assim, da mesma forma que Silva e Miranda (2012, p. 1) dizem: “refletir sobre a própria prática é um elemento aglutinador no processo engenhoso que infere na construção da identidade docente, nas escolas metodológicas, políticas e éticas as quais são de suma importância para o professor”.

Além disso, em relatos informais de alguns colegas de profissão, pude perceber a dificuldade em lidar com alunos oriundos de culturas diferentes das suas, como aqueles vindos de comunidades quilombolas ou indígenas, por exemplo. Apesar de alguns de nós termos a consciência da necessidade do respeito às diferenças e de se elaborar um plano de aula diferenciado, que atenda às particularidades de cada grupo, na prática, por vezes, não é o que acontece. Silva e Miranda (2012, p.2) novamente nos trazem uma afirmativa com a qual concordamos quando dizem que

As formações desses educadores não os prepararam para estar[em] diariamente frente a frente com uma infinidade de culturas e valores. Se por um lado se preparam para auxiliar o educando na construção do seu conhecimento, por outro não foram preparados para conhecer a vivência do outro e adaptar os conteúdos conforme as necessidades apresentadas. Ou seja, alguns educadores parecem não compreender

as pluralidades que evidenciam a necessidade de compreender a escola, bem como outros espaços educacionais como um campo essencialmente multicultural.

Seguindo este pensamento, penso ser de extrema necessidade estudar a respeito de culturas e tradições diferentes daquelas que temos em nosso perímetro da tal “zona de conforto”. Confesso ter percebido a grande dificuldade em escrever um trabalho a respeito dos quilombolas. Não apenas por não fazer parte das tradições e cotidianos de um quilombo, mas por entender a tamanha responsabilidade de se contar uma história, de divulgar trajetórias de vidas que não são minhas, e, principalmente, de falar sobre tradições e culturas nas quais não fui originalmente criada. Tentei encontrar, nessas dificuldades, a inspiração necessária para escrever as próximas páginas aqui expostas, levando em consideração a oralidade e o processo histórico. Desde já, peço desculpas aos remanescentes quilombolas se não consegui transpassar a visibilidade e a importância que sabemos que tais historicidades merecem e devem ter.

Conforme já mencionado, enfrentar a diversidade encontrada nas salas de aula não é uma das funções mais simples. Além disso, defendendo a ideia de que a sociedade encontrada dentro das escolas é apenas uma parte de um todo com o qual precisamos lidar além das paredes da instituição. Tal tarefa torna-se ainda mais complicada.

Entretanto, ao longo dos anos estudando sobre o tema, passamos a compreender como aguçar nossa percepção a fim de encontrar estratégias que aproximem educadores de educandos, baseando-se em conhecer mais profundamente os universos aos quais aqueles estudantes fazem parte. Dessa forma, é possível construir maneiras de aperfeiçoar o diálogo, a interação e, conseqüentemente, a aprendizagem, que sejam significativas para os educandos; sem esquecer que, para que isso ocorra, é preciso primeiramente repensar nossa própria prática.

Em meio às reflexões, compreendemos a importância do diálogo e da pequenez de preconceitos que, por vezes, põem barreiras entre o pesquisador e o universo multicultural encontrado nos locais de pesquisa. É preciso, portanto, abandonar todo e qualquer tipo de pensamento que possa vir a se tornar um impedimento para o diálogo e para a compreensão das diferenças.

Neste sentido, como professora, revejo minhas práticas e entendo a necessidade de aprofundar meus estudos objetivando alcançar um melhor entendimento sobre a pluralidade encontrada, de modo a aperfeiçoar-me como pessoa e como profissional,

preparando o meu ser para criar estratégias para um currículo multicultural que possa colaborar com o processo de construção de identidades sociais e culturais em qualquer ambiente a ser experienciado.

Assim como defende Andre (2012, p.21):

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direito. Toda pessoa tem a capacidade de gozar seus direitos independentemente de sua raça, cor, sexo, língua, religião, origem nacional ou social, ou mesmo qualquer outra condição. Desta maneira, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), tanto nos garante o direito à igualdade, quanto o direito à diferença.

A diversidade está cada vez mais presente no cotidiano escolar, tanto que passou a ser tema do material didático-pedagógico das escolas públicas. Uma das funções da educação é formar cidadãos crítico-reflexivos; para tal, é necessário que os educadores respeitem as individualidades apresentadas em sala de aula e instrua seus estudantes à prática do respeito às diferenças.

Desde o processo de colonização, as diferenças socioculturais vêm existindo em nosso país. Juntando os nativos aos diversos povos que por aqui passaram, o Brasil foi se constituindo através das tradições e culturas aqui deixadas, transformando-se em um país diversificado social e culturalmente.

Como profissionais da educação, devemos saber respeitar e disseminar a ideia de respeito a pluralidade de ideias que existem na sociedade e os diferentes conceitos pedagógicos que venha a encontrar. Essa vivência com a diversidade contribui para que o indivíduo adquira diferentes concepções de mundo, pensamentos críticos vindos de sua própria autonomia de maneira séria e responsável. O educador deve contribuir de modo que o espaço da instituição de ensino a qual pertence, bem como a sociedade como um todo, transformem-se ou melhorem cada vez mais a fim de virem a se tornar locais que ofereçam oportunidades aos indivíduos que os frequentam de se desenvolverem com o objetivo de se tornarem cidadãos críticos reflexivos, podendo desenvolver sua intelectualidade e sua cidadania de forma contínua, agindo e interagindo numa dinâmica de convivência saudável.

O professor e os demais cidadãos devem ter em mente que ensinar e aprender deixaram de ser ações separadas e tornaram-se um conjunto sem rupturas, onde a prática do saber é estabelecida no compartilhamento de experiências. Esta prática deve ocorrer

cotidianamente, estabelecendo diálogos e praticando maneiras de entender e respeitar as diferentes visões de mundo existentes nos espaços de convivência. Afinal, pensar em educação é pensar num todo, nas relações vivenciadas pelo indivíduo, seu ambiente de socialização, seus pensamentos, suas percepções de mundo.

Seguindo nesta direção, conforme diz Andre (2012, p.30):

Se trabalhamos com formação de professores, ou mesmo com a formação de nossos alunos, temos que ter em conta estes aspectos a fim de capacitar pessoas que acreditem no seu trabalho e no seu potencial de formar e de ser cidadãos críticos, cidadãos que possam ser empoderados socialmente. E empoderar, segundo Friedmann (1996), é um conceito que se aproxima da autonomia. Empoderar é dar voz, visibilidade, credibilidade, capacidade de ação e decisão. Elementos estes que podem nos ajudar a construir uma sociedade que reconheça o diferente, o diverso, o multicultural, mas que continue lutando contra todo tipo de desigualdades”.

Uma das questões discutida está relacionada à educação escolar dos negros. Tendo em vista todo o racismo que atinge a questão negra e que alicerçou o processo de colonização, ainda hoje durante as pesquisas encontramos pouco conteúdo. Aqui no Brasil, as pesquisas mencionam o ensino formal⁵ apenas a partir do ano de 1970, na época em que a rede pública de ensino passou a aumentar a quantidade de vagas nas escolas do país. Entretanto, pouquíssimos são os estudos que encontramos que demonstram, de fato, como ocorria a oferta de educação para os negros desde a época da escravidão⁶.

Conforme dizem Novais e Monteiro (2011, p.117),

É certo afirmar que, no período que vai da Abolição da Escravidão até a década de 70 do século XX, poucas foram as oportunidades educacionais, garantidas por lei, para os negros. Uma explicação

⁵ Apesar disso, vale comentar que a falta de documentação comprobatória de matrículas de negros nas escolas não é o suficiente para confirmar que não havia, em todo o país, alguma educação escolar que atendesse essas pessoas.

⁶ É importante ressaltar que, no período da escravidão, nem todos os escravizados eram analfabetos. Novais e Monteiro (2011, p.118) utilizam alguns autores para comprovar tal afirmação. Eles dizem que, “conforme Alex Sander Alcântara (2008), (...) alguns deles chegavam aqui sabendo ler e escrever em suas línguas” e que “uma prova disso pode ser os amuletos escritos encontrados junto aos corpos de 70 negros, quando se deu o fim da Revolta dos Malês”. Os autores dizem também que, “conforme Moraes, nos anúncios de jornais, além de serem colocadas as marcas e características físicas dos negros, também eram colocadas suas aptidões, como capacidade de leitura, escrita ou, ainda, musical”. Ele nos contou que “para verificar suas hipóteses”, foi utilizado “o método de análise de assinaturas encontradas em jornais e documentos dos períodos entre 1731 e 1850”. Disse que, “em tal método, quanto maior a complexidade da caligrafia, maior o nível de letramento do escravo”. Além disso, ao longo de seu texto, os autores mencionam que “por volta de 1877, próximo da Abolição da Escravatura, em alguns jornais paulistanos, nas seções de anúncios de fugas de escravos, o negro (escravo) já era descrito por seus senhores como tendo a habilidade de saber ler, escrever e até contar”.

plausível dessa negação de oportunidades de ensino oficial pode ser a existência do temor das elites de perder a dominação que exerceu sobre o negro, durante mais de três séculos.

Nesta perspectiva, seguindo os anos, foi sancionada então, a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº9.394, de 20 de dezembro 1996. Tal lei ainda se encontra em vigor e é referência para muitas pesquisas na área da educação. A referida lei foi alterada pela Lei 10.639, de 2003, que impõe a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do tema “História e Cultura Afro-Brasileira”. Alguns anos depois, esta lei foi novamente alterada – agora pela Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos da Rede de Ensino, trazendo em seu (BRASIL, 2008)

Art. 26-A (...)

§1º - O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Diante disso, cabe mencionar que tais leis são e devem ser vistas como triunfos dos movimentos sociais negros, suas lutas, suas histórias, suas histórias de luta. Ressaltamos também que ambas as leis sancionadas – pelo então Presidente Luís Inácio Lula da Silva – representam um enorme progresso para a História da educação brasileira. E assim como dizem Novais e Monteiro (2011, p.122), elas “possibilitam um ensino pautado não por um eurocentrismo⁷ excludente, mas por uma escolarização que contempla todas as culturas que fizeram e fazem parte da história e da cultura desse país”.

É preciso esclarecer que apenas “permitir” que um povo vivencie suas tradições e culturas em seu próprio território, permanecendo do mesmo jeito, não é

⁷Segundo QUIJANO (2002, p.5), “o eurocentrismo é a perspectiva de conhecimento que foi elaborada sistematicamente a partir do século XVII na Europa, como expressão e como parte do processo de eurocentralização do padrão de poder colonial/moderno/capitalista. Em outros termos, como expressão das experiências de colonialismo e de colonialidade do poder, das necessidades e experiências do capitalismo e da eurocentralização de tal padrão de poder. Foi mundialmente imposta e admitida nos séculos seguintes, como a única racionalidade legítima. Em todo caso, como a racionalidade hegemônica, o modo dominante de produção de conhecimento”.

exercer o direito às diferenças e à diversidade. Devemos ter acesso ao diferente, às misturas, às miscigenações de fato, para então poder viver a diferença.

1.2. Entendendo um pouco mais

É o que faremos como parte deste trabalho. No entanto, no momento, iremos entender um pouco mais sobre a história de como chegamos até aqui. Voltando alguns anos atrás, em julho do ano de 1997, nos remetemos ao I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, o ENERA, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Neste encontro, um dos objetivos era compilar experiências que ocorreram ao longo das lutas pela ocupação territorial, além de colaborar em prol do acesso à educação para assentados da Reforma Agrária e também para os acampados.

Após algumas articulações, o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, o PRONERA, foi criado em abril de 1998 junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, o INCRA, e ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Bem como nos explica Campos (2015, p. 80):

O papel do PRONERA estava voltado para a implementação de projetos de educação específicos para as áreas de Reforma Agrária, ou seja, não se estendia a todas as escolas das áreas rurais – sob jurisdição dos sistemas de ensino e do Ministério da Educação, tornando-se uma política pública especial e pontual para aqueles grupos específicos de sujeitos do campo.

Passados alguns anos, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) aprovou, em 2001, o Parecer nº 36 das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo que, no ano seguinte, transformou-se na Resolução nº1.

Dando continuidade ao processo, no mês de julho de 2004, a II Conferência *Por Uma Educação Básica no Campo* foi organizada, trazendo consigo a reafirmação de lutas pela garantia do direito a educação aos sujeitos do campo através de políticas públicas efetivas, fazendo com que a Educação do Campo⁸ fosse reconhecida como uma

⁸ Segundo o Artigo 2º, Parágrafo Único, das Diretrizes Operacionais, de 2002, “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país”.

Educação Diferenciada. Inclusive, neste mesmo ano, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD que, como bem diz Campos (2015, p.83), era:

Voltada para implementação de políticas da Diversidade (Educação Especial, Educação para as Relações Etnicorraciais, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos, (...) Gênero e Diversidade Sexual, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos). Na SECAD, foi criada uma Coordenadoria Geral da Educação do Campo, instituindo, dessa forma, uma instância específica voltada para implementação daquela política, paralelamente àquela outra sob responsabilidade do PRONERA-MDA-IN CRA.

Passados alguns anos, já em 2007, a necessidade de uma formação para professores do campo baseada numa educação diferenciada foi reconhecida. Dessa forma, em algumas Universidades Federais brasileiras foi realizada uma primeira experiência das Licenciaturas em Educação do Campo. A princípio, o objetivo era que o curso fosse baseado na Pedagogia da Alternância e de modo que os professores fossem formados partindo de “múltiplas realidades socioculturais dos diversos sujeitos do campo (acampados e assentados da Reforma Agrária, agricultores familiares, povos tradicionais do campo, extrativistas, ribeirinhos, etc.)” (CAMPOS, 2015, p.83).

Em 2010, como já mencionamos anteriormente, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo foi iniciado em nossa Universidade, UFRRJ, Campus Seropédica, através de um Convênio da Rural com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, o INCRA, a partir do Edital PRONERA/2009.

Bicalho e Abbonizio (2015, p.73) vem colaborar com nossa pesquisa, nos contando que

O objetivo principal desta Licenciatura é formar educadores/as para atuarem nas escolas do campo situadas em acampamentos e assentamentos da reforma agrária, nas comunidades rurais quilombolas, de pescadores artesanais e caiçaras, nos movimentos sociais do campo e da cidade e nas áreas de produção agrícola familiar. Nesse sentido, a organicidade desta Licenciatura em Educação do Campo dialoga com a Pedagogia da Alternância e seus sujeitos, individuais e coletivos, considerando, dentre outros, as especificidades da Regional Sul Fluminense, no desafio de articular escolarização, melhorias nas condições de vida e fortalecimento político dos grupos sociais envolvidos.

A LEC tem duração de quatro anos e forma professores para atuarem nas áreas de Ciências Sociais e Humanidades e Agroecologia e Segurança Alimentar, passando

pelas disciplinas de Sociologia, História, Meio Ambiente, Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e, entre outras, pela Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais. Durante três anos, o Curso funcionou em alternância, até que em 2014 passou a funcionar regularmente na Universidade via Edital PRONACAMPO, assinado junto ao Ministério da Educação.

Os quatro quilombolas do Bracuí licenciados pela LEC UFRRJ constituem o tema deste projeto. Nesta perspectiva, esta pesquisa visa estudar, especificamente, os embates e conflitos culturais vivenciados por esses licenciados pela LEC PRONERA UFRRJ, buscando analisar as contribuições que esta formação deu a esses quilombolas. Integrou a observação desse percurso o momento em que, após formados, esses quilombolas buscaram parceria com a UFRRJ e a UFF, a partir da Associação de Remanescentes do Quilombo Santa Rita do Bracuí (ARQUISABRA), para atuarem na Escola Municipal Áurea Pires da Gama que, a partir do ano de 2015, passou a se autodenominar, através de declaração no Censo Escolar, como “escola quilombola”.

Tanto no âmbito da influência formadora e educativa da LEC PRONERA UFRRJ como no âmbito da atuação dos quilombolas junto com a UFF e a UFRRJ na EM Áurea Pires da Gama, torna-se importante falar da perspectiva da Educação Intercultural.

Sendo o Brasil um país marcado pela diversidade cultural, em um mesmo território nacional, é possível reconhecer a existência de diferentes etnias, práticas societárias e culturais, costumes e religiões. Nessa perspectiva, pode-se entender o papel da perspectiva intercultural para os processos educativos e societários num sentido amplo na realidade brasileira. Catherine Walsh (WALSH, 2010, p.2) defende a perspectiva da interculturalidade crítica que se fundamenta em:

um reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e “branqueados” em cima e os povos indígenas e afrodescendentes nos andares inferiores. A partir desta posição, a interculturalidade passa a ser entendida como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir das gentes (...) que se exerce a partir de cima. Aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas.

Neste sentido, a interculturalidade, vinda de tal perspectiva, nos traz a ideia de que sua construção surgiu a partir dos povos que sofrem um histórico de lutas e

silenciamento por parte das culturas hegemônicas inscritas num processo de Colonialidade⁹.

Através da Educação Intercultural é possível problematizar os diversos processos identitários socioculturais pertencentes a diferentes comunidades, de modo que suas individualidades sejam respeitadas e integradas em uma unidade que não anule suas especificidades. Tal ideia refere-se à promoção de uma educação que reconheça o outro, de tal forma que suas culturas sejam vistas como epistemologicamente significativas e que possa haver uma interação entre elas e uma compreensão, de forma plural, de si e do outro.



FIGURA 2 - VIVÊNCIA AGROECOLÓGICA NO TERRITÓRIO DO QUILOMBO SANTA RITA DO BRACUÍ - 2015

⁹ Neste caso, entendemos colonialidade como “colonialidade do poder” que, segundo Aníbal Quijano, é “a ideia de ‘raça’ como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; (...) é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de ‘raça’. Essa ideia e a classificação social e baseada nela (ou ‘racista’) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. Desde então, no atual padrão mundial de poder, impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por issomesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder.”. (QUIJANO, p. 4, 2002).

Há alguns anos atrás, quando se falava em quilombo, algumas pessoas remetiam seus pensamentos à ideia de negros escravizados e/ou fugitivos. Com a criação do Artigo 68º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Federal, algumas questões mudaram. O artigo refere-se:

Aos indivíduos, agrupados em maior ou menor número, que pertençam ou pertenciam a comunidades, que, portanto, viveram, vivam ou pretendam ter vivido na condição de integrantes delas como repositório das suas tradições, cultura, língua e valores, historicamente relacionados ou culturalmente ligados ao fenômeno sócio-cultural quilombola. (BRASIL, 1988)

No caso do Bracuí, a autodenominação “quilombo” e “quilombola” vem das políticas públicas da década de 1990, dentro de uma longa caminhada de resistência dos descendentes dos escravizados que chegaram, principalmente em maior número, a partir ainda da primeira metade do século XIX, quando a área pertencia aos Breves. A partir de 1850, com a proibição do tráfico negreiro intercontinental e a lei de Terras, a fazenda dos Breves passa a ser fazenda de reprodução de escravos e de revenda para outros territórios. Dessa forma, muitas diferentes nações e etnias se entrecruzaram no Bracuí. Com a decadência do café, o José de Souza Breves deixa as terras para seus escravizados que, no entanto, tiveram que enfrentar, ao longo das décadas, vários grileiros.

CAPÍTULO II - HISTORICIDADES

Conforme comentamos no capítulo anterior, quando falamos sobre quilombos é comum que algumas pessoas remetam o pensamento apenas à escravos fugitivos. Até mesmo por sabermos que, diante de tantas represálias, os escravizados encontraram na fuga uma esperança de liberdade. Dessa forma, foram formadas comunidades dos escravos que conseguiam escapar de seus donos, recebendo, entre outras designações, o nome de quilombos ou mocambos. Nesta perspectiva, ao aprofundar os estudos sobre o assunto, logo concordamos com Fiabani (2005, p. 1) quando diz que “quilombo é um legado entre trabalhadores escravizados e escravizadores – é a expressão-mor dessa luta de classes”.

Para tentar explicar o conceito de quilombo, Ademir Fiabani (2005) nos traz a seguinte reflexão:

Ao igual de outras regiões da América, desde o início do cativeiro, nos campos mas também nas cidades do Brasil, um grande número de cativos fugia à procura de um ermo qualquer do interior, nas escarpas de uma serra, no coração de uma ilha, nos embrenhados de um mangue ou na profundidade de uma floresta. Por meio do exercício da antiga sabedoria dos oprimidos de que se ‘Deus é grande, o mato é ainda maior’, procuravam formar uma comunidade de produtores livres em um espaço geográfico e social que, por suas características, estivesse longe do braço pesado do escravista. No Brasil, essas comunidades foram conhecidas no passado sobretudo como mocambos ou quilombos. (FIABANI, 2005, p.11)

Os quilombos eram muito mais do que grupos de africanos que fugiam de seus donos. Eles representavam uma cultura. Representavam uma força contra o escravismo ali existente. “De um lado, estavam os trabalhadores negros lutando contra a expropriação de sua força de trabalho. Do outro, a classe escravista empenhada no retorno dos produtores à escravidão” (FIABANI, 2005, p.24). Toda essa resistência representava uma das diversas lutas de classes que estavam por vir.

Nesta perspectiva, concordamos com Fiabani (2005, p.24) quando ele diz que, diante de todo esse histórico de lutas, devemos reconhecer o “escravo enquanto sujeito histórico e localizá-lo como agente da luta de classes no âmbito da sociedade que tem por base a escravidão”, o que nos faz, de fato, compreender toda a historicidade do período da escravidão no Brasil Colonial.

Logo no início, quando os escravizados conseguiram, por fim, sua liberdade, passavam a aproveitar o que antes só beneficiava os escravistas, como os animais por eles caçados, os artesanatos por eles produzidos, os peixes pescados, toda coleta da agricultura, entre outros. Com os anos, os quilombos foram se espalhando pelo nosso país ocupando seus territórios como forma de resistência cultural. Além disso, como nos disse Fiabani (2005, p.12), “também foi empreendida assimilação do quilombo à economia dos pequenos plantadores, dos cativos com direito a hortas etc., que praticamente diluiu a essência e singularidade do fenômeno”.

Quando por fim chegamos ao ano de 1988, quando foi aprovado o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que determinava o reconhecimento da propriedade da terra ocupada pelos remanescentes das comunidades quilombolas, “devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”, acreditava-se que, enfim, a luta chegaria ao fim. No entanto, com “a necessidade de mapear e comprovar a existência de tais comunidades” e ainda aumentar a quantidade de remanescentes contemplados pela lei, aumentou-se o “interesse pelos quilombos e o debate sobre a sua essência”. (FIABANI, 2005, p.13).

Mais uma vez, o autor de Mato, Palhoça e Pilão vem nos explicar melhor sobre o ocorrido, dizendo que (FIABANI, 2005, p.28-29)

Nesse contexto, sobretudo antropólogos assumiram a direção da discussão sobre a conceituação de quilombos e, conseqüentemente, sobre a identificação das comunidades qualificadas como remanescentes de quilombos, a fim de estender ao máximo a vigência do texto constitucional, para que assim, eventualmente, um número maior de afro-descendentes fossem contemplados por ele. Assim sendo, para a antropologia e para grupos e indivíduos envolvidos nessa discussão, o termo quilombo assumiu significados radicalmente distintos dos tidos no passado. A bem da verdade, essa proposta até agora, obteve escasso resultado. Segundo dados oficiais, existem 743 áreas definidas como remanescentes de quilombos no Brasil. Porém, apenas 72 comunidades quilombolas têm a titulação das suas terras.

Apesar desse trecho ter sido retirado de um texto com referências do ano de 2005, há pouco mais de dez anos atrás, os dados não mudaram expressivamente. Nos censos atuais, segundo uma reportagem sobre *Territórios remanescentes de quilombos*, publicada no site de *Unidades de Conservação no Brasil*, existem cerca de 2600 comunidades quilombolas no Brasil já certificadas pela Fundação Palmares, mas apenas 13% das terras cadastradas conseguiram a titularização de seus territórios e o Quilombo de Santa Rita do Bracuí ainda não é um deles.

Há muitos anos atrás, em 1750, deu-se início a história da família Breves no Brasil quando o Senhor Antônio de Souza Breves¹⁰ veio de Portugal junto com sua esposa, Maria de Jesus Fernandes. O casal teve alguns descendentes, sendo o futuro Capitão-Mor José de Souza Breves o que mais se destacou. Ele se casou com Maria Pimenta de Almeida Frazão com quem teve 11 filhos e todos moravam na Fazenda Manga Larga, onde hoje fica o município de Rio Claro, no Rio de Janeiro. Após o falecimento de Maria Pimenta, em 1845, dois irmãos se destacaram: José Joaquim de Souza Breves, nascido em 1795 e Joaquim José de Souza Breves, que nasceu no ano de 1804. Joaquim José ficou conhecido como “o rei do café” (ABREU e MATTOS et al, 2009, p.10); já José Joaquim tornou-se proprietário, além de outras terras, da Fazenda Santa Rita do Bracuí.

No ano de 1829, a Fazenda Santa Rita do Bracuí, localizada em Angra dos Reis, no Rio de Janeiro, foi adquirida por José de Souza Breves. Devido ao fato do Bracuí encontrar-se localizado no litoral do Estado, serviu como uma espécie de embarcadouro para o desembarque dos escravos trazidos para o Brasil, principalmente depois do ano de 1831, quando a Lei Feijó¹¹ foi criada.

No ano de 1850, foi criada a Lei Eusébio de Queiroz; no entanto, ainda assim, alguns comerciantes de escravos, inclusive os irmãos Breves, conseguiram manter o tráfico de escravos escondido na Fazenda do Bracuí por ter acesso ao mar. Esta localidade, dentre inúmeras outras fazendas semelhantes, funcionavam como uma espécie de “ponto de engorda” dos escravizados que já chegavam com baixa imunidade e corpos debilitados devido à viagem longa e realizada em más condições. Além disso, no Bracuí também era produzida aguardente que funcionava como câmbio no comércio de escravos. Com o tempo, em 1879, foi aberto o inventário do Comendador José de Souza Breves, que contava com vários sítios e cerca de doze fazendas nas quais eram produzidas grandes quantidades de café. Devido ao tamanho das propriedades, os

¹⁰ Antônio de Souza Breves também era conhecido como Antônio Cachoeira.

¹¹ “Promulgada em 7 de novembro de 1831, a primeira lei de proibição do tráfico Atlântico de escravos para o Brasil é origem de uma das expressões mais populares no país, sempre utilizada quando se deseja fazer referência, sobretudo, a dispositivos legais pouco ou nada efetivos: “lei para inglês ver”. Fruto das pressões exercidas pelo governo britânico, interessado na extinção do comércio negreiro, a lei Feijó foi praticamente ignorada por traficantes escravistas, e mesmo pelo Estado, até que a lei Eusébio de Queiroz, promulgada em 1850, determinou o que seria um ponto final na importação de braços africanos para terras brasileiras. Ao contrário do que se sustentou durante muito tempo, a lei de 1831 não serviu apenas para distrair os “olhos” ingleses, tendo sido utilizada, sobretudo na década de 1880, como um dos mais incisivos instrumentos legais de combate à escravidão, em meio à campanha abolicionista”. (COTA, 2011, p.65)

irmãos Breves enriqueceram, também, às custas da mão de obra dos milhares de escravos que existiam em suas fazendas; no entanto, na década de 1880, houve um aumento da punição àqueles que ainda traficavam escravos ilegalmente e a Fazenda Bracuí encontrou-se abandonada e à incumbência dos escravos e dos negros que já haviam sido libertos, que eram as pessoas que ainda permaneciam morando na localidade.

O dono da Fazenda Bracuí, José de Souza Breves, havia se tornado viúvo e não tinha herdeiros diretos. Dessa forma, deixou em testamento a doação de sua fazenda para seus ex-escravos no ano de 1877. Segundo (ABREU e MATTOS et al, 2009, p.32), no testamento José escreveu:

Declaro que a Fazenda de Santa Rita do Bracuí na Comarca de Angra dos Reis, tenho conservado de propósito para dela fazer uma aplicação caridosa e com inteira satisfação para expor o que desejo. Atendendo eu ao lastimável estado de penúria que se observa naquele lugar, deixo em benefício das pessoas ali presentes, e que são meus agregados gratuitos e todos morigerados, para não ficarem privados dos meios de subsistência.

Mesmo com o documento por escrito, as terras do Bracuí foram miras da ação de grileiros¹². Entre os anos de 1904 e 1905, um dos primeiros grileiros a aparecerem na Fazenda, chamado Honório Lima, retirou as máquinas do engenho de cana de açúcar. Alguns anos depois, em 1921, o próprio Honório cadastrou as terras da Fazenda de Santa Rita do Bracuí em seu nome e, contando com a colaboração das influências militares, conseguiu adulterar o testamento. Já nesta época, toda a comunidade de Santa Rita do Bracuí iniciou sua luta pela terra, com o objetivo de que o Bracuí não fosse desmembrado e vendido.

Passados mais alguns anos, no início da década de 1970, os moradores do Bracuí passaram a sofrer mais um contratempo com a construção da BR-101, mais conhecida como Rodovia Federal Rio Santos, que divide o Quilombo de Santa Rita do Bracuí ao meio. Com este fato, diversas famílias quilombolas ficaram sem seu lar, deparando-se com uma difícil situação onde o turismo da região de Angra dos Reis passou a ser

¹² Grileiros são aqueles que compram e vendem terras de forma ilegal. Segundo o site do INCRA, em uma publicação do ano de 2009, grilagem “é a ocupação irregular de terras, a partir de fraude e falsificação de títulos de propriedade. O termo tem origem no antigo artifício de se colocar documentos novos em uma caixa com grilos, fazendo com que os papeis ficassem amarelados (em função dos dejetos dos insetos) e roídos, conferindo-lhes, assim, aspecto mais antigo, semelhante a um documento original. A grilagem é um dos mais poderosos instrumentos de domínio e concentração fundiária no meio rural brasileiro”.

firmado através de seus sacrifícios. Diante do exposto, tais famílias precisaram deslocar-se até o morro no centro do município em busca de uma moradia longe de seu lugar de direito, dentro do quilombo.

Além deste ocorrido, houve também a efetuação da empresa Bracuhy. Segundo laudo antropológico, o fato encaminhou-se da seguinte forma:

De acordo com a cadeia de sucessão e escritura, no ano de 1973, os quatro filhos do general Horório 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 Renat Agostini Xavier e Kleber Galoinho pela empresa Bracuhy, Administração, Participações e Empreendimentos Ltda.

A partir da construção da empresa mencionada acima, conflitos na região começaram a ocorrer, pois os responsáveis pela empresa começaram a retirar os moradores de suas áreas alegando que tal território pertencia a eles, além de ameaçarem os moradores que tentavam resistir ao ocorrido.

Desde então, diversas moradias luxuosas foram construídas na localidade no lugar das famílias que moravam próximo ao rio. Com o tempo, a empresa Bracuhy também comprou terrenos por preços simbólicos com o objetivo de aumentar seu empreendimento turístico e construir uma marina.

Conforme os acontecimentos iam se expandindo, alguns quilombolas resolveram começar a resistir e procurar ajuda nessa luta. Foram, então, ao encontro do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Angra dos Reis e da Pastoral da Terra, que prestava assessoria ao Sindicato. No ano de 1978, o advogado Edival Passos, da FETAG¹³, participou com uma ação contra a empresa, mas não obteve o sucesso esperado pelos moradores do Bracuí, já que ao longo do julgamento a empresa alegou que, (ABREU e MATTOS et al, 2009, p.34) “quanto ao testamento de José de Souza Breves, (...) muitos moradores não provaram sua descendência, já que, no testamento, pouquíssimos legatários possuíam sobrenomes. Além disso, no que diz respeito ao usufruto dos descendentes, a empresa alegou que este deveria ser exercido por três gerações”.

¹³ FETAG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura

Alguns anos depois, em 1988, os brasileiros conquistaram a aprovação do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, através da luta do Movimento Negro Brasileiro, onde em seu Artigo 68º é dito que “Aos remanescentes dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Já em 1999, a comunidade garantiu o reconhecimento como Quilombo pela Fundação Palmares e em 2012 recebeu a certidão de autodefinição. No entanto, a comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí permanece lutando pela conquista da titularização de suas terras até os dias atuais.

Assim como o pensamento trazido pelo livro *Bracuí, conhecer para amar*, nós também nos perguntamos: Afinal, (MATOS, 2005, p.44) “só tem uma coisa que a gente não entende, se o mundo é tão grande por quê tem brigas pela terra, se tem tantas terras vazias”?

No início do século XIX, a eugenia, segundo Francis Galton, por muito tempo pautou políticas de melhoramento populacional e foi usada para justificar atos como a escravidão de africanos e a esterilização de pessoas epiléticas e idiotas¹⁴. É importante, neste ponto, salientarmos que a escravidão não nasceu no século XIX; o que surgiu no século XIX foi uma tentativa de justificá-la cientificamente. Por volta da década de 1860, começou a surgir o conceito de um novo evolucionismo que influenciou os trabalhos do cientista britânico Francis Galton. No ano de 1883 ele cunhou o termo “eugenia”, que trazia consigo a ideia de que o ser humano poderia passar por um melhoramento genético através de uma seleção onde os melhores eram escolhidos como genitores e os ditos inferiores eram esterilizados ou mesmo eliminados. As teorias de Galton baseavam-se no livro *A origem das espécies*, de Charles Darwin, de quem Galton era parente e adepto. Usando os conceitos de hereditariedade que foram desenvolvidos por Darwin, a eugenia pretendia provar que, eliminando os mais fracos, a espécie *Homo Sapiens* seria cada vez melhor. Entre os que eram considerados incapazes estavam surdos de nascimento, epiléticos, os deficientes físicos, os índios e os negros.

Francis Galton criou um laboratório de pesquisa experimental e publicou os resultados de algumas pesquisas em seu livro *Hereditary genius*. Edgar Roquete Pinto, em *Seixos rolados*, registra passagens racistas no livro de Galton. No capítulo “*The*

¹⁴ No livro “Os infames da história”, Lilia Ferreira Lobo nos apresenta, no item 6 “O idiota: monstro completo” do capítulo I a visão de que o idiota era o pior dos perturbados mentais. Segundo estudos psiquiátricos do século XIX o idiota era um doente intratável e incurável e estava em um estrato patológico abaixo do demente e do imbecil.

comparative worth of different races”, Roquete Pinto (1927, p.111) destaca que “O número de negros semitulos [...] é muito grande [...]. Eram tão infantis os erros cometidos no trabalho, que muitas vezes me envergonhava da minha própria espécie”. Segundo Lobo (2008, p.111), Galton acreditava que “a determinação hereditária não era somente dos traços físicos, mas também das capacidades mentais”. Começando com ele, as interpretações deturpadas das teorias de Darwin foram usadas na tentativa de legitimar diversas formas de dominação de um homem sobre outro.

Agora, voltando às nossas terras, o precursor e grande defensor da eugenia foi Renato Kehl que pregava o branqueamento da população para que os inferiores pudessem ser eliminados. A eugenia, ao pregar a eliminação dos inferiores, ia contra as afirmações de Darwin. Forçando a eliminação de incapazes estariam indo contra a seleção natural. Essa incongruência é notada neste trecho de Kehl (apud LOBO, 2008, p.112): “[...] deixaríamos então que a hereditariedade mórbida, considerada defensiva da espécie, fosse agindo seletivamente e ao fim de alguns séculos desejaríamos saber o que restaria da raça humana!”. Uma tentativa de melhoramento racial no Brasil foi trazer europeus para trabalharem nas lavouras de café após a abolição da escravidão. O europeu foi escolhido não só porque era uma alternativa barata para substituir o escravo, mas principalmente por ser branco. Após trezentos anos de negros sendo trazidos forçosamente para o Brasil, o governo começou uma política de branqueamento da população. Essa política tinha como base a visão de que o europeu era o branco civilizado, o índio e o negro eram os bárbaros e, isso sem esquecermos os mestiços, que eram degenerados. O racismo não nasce com essa política de branqueamento. O racismo já existia. A política é racista por tratar o europeu como superior ao negro.

Acreditamos que a escravidão existe desde tempos imemoriais. Há relatos na Bíblia, por exemplo, que havia escravos na Grécia Antiga e no Império Romano. Entretanto, nenhuma dessas formas se compara à abominação que foi o modelo escravista português em suas colônias. Se na Grécia havia escravos por dívidas ou vencidos em batalhas, os capturados por portugueses na África eram escravos só por estarem ao alcance do canhão português. Na África também havia escravidão, mas nada comparado ao modelo de Portugal. Os portugueses, durante muito tempo, basearam sua economia na escravidão e, principalmente, no “tráfico negreiro”. O Brasil era o principal destino dos homens e mulheres capturados na África e fez com que durante muito tempo Portugal ficasse dependente do Brasil e do tráfico. No início do século

XIX, as maiores fortunas da capital da colônia na época, o Rio de Janeiro, eram de comerciantes de escravos¹⁵. A Grã-Bretanha, por ter protegido a família real portuguesa, fazia exigências à corte; e uma delas era a abolição da escravidão. Portugal não tendo alternativas à escravidão, protelava a abolição assinando, em 22 de janeiro de 1815, um tratado que tornava ilegal o tráfico ao norte do Equador, porém mantinha o comércio nas possessões portuguesas ao sul. Mesmo após a proibição do tráfico pela Lei Eusébio de Queirós, de quatro de setembro de 1850, muitos escravos continuaram chegando ao Rio de Janeiro e em Salvador dentro de navios clandestinos para abastecerem o mercado. Com a abolição, em 1888, os homens que até então eram escravos tornaram-se livres. Mas em uma sociedade hierarquizada ainda aos moldes do antigo regime português, o negro recém liberto não tinha muitas chances contra o “branco europeu civilizado”. Enquanto nos tempos do tráfico, o negro tinha um destino certo e terrível; com a abolição, ele tinha uma dúvida terrível quanto ao seu futuro.

Até a década de trinta do século XX, o negro foi tratado com um racismo explícito; foi deixado totalmente à margem da sociedade. Essa marginalização é explicada, mais uma vez, pela eugenia. Um ser que era considerado inferior não teria lugar em uma sociedade progressista que buscava um branqueamento da população. O negro era visto como uma ferramenta obsoleta.

Desde o descobrimento/”achamento” do Brasil, nosso país se tornou um ambiente demasiadamente escravista, perdurando esta situação por mais de três séculos, quando as terras brasileiras foram crescendo em forma de nação sob os esforços sem fim dos trabalhadores escravizados. Fiabani (2005, p.15) nos explica que

Esse período significativo da história brasileira continua sendo objeto de investigações de antropólogos, economistas, historiadores e sociólogos interessados em desvendar as articulações que sustentaram a ordem escravista por mais de 300 anos. [...] O homem submetido pela força nem sempre é um escravo. Podemos classificar uma comunidade como escravista quando o trabalhador escravizado é considerado uma mercadoria; quando seu proprietário pode decidir onde, como e quando empregar seu trabalho; quando, ao menos em teoria, a totalidade do produto do trabalho do cativo pertence ao amo e, finalmente, quando o status servil é vitalício e hereditário.

¹⁵ MAMIGONIAN, Beatriz. A proibição do tráfico atlântico e a manutenção da escravidão. In GRINBERG, Keila. SALLES, Ricardo. *O Brasil Imperial- Vol. I 1808-1831*. 2009.

Diante de tanta dor e luta, os escravizados resolveram fugir, como forma de resistência, fato que preocupou tanto os escravistas da época que estudos mostram diversas referências à proibição das fugas e dos quilombos.

Apesar das regras impostas, diversas vezes os negros saíam das terras de seus escravistas e iam ao encontro de outros africanos também escravizados. Porém, alguns permaneciam próximos às propriedades de seus donos com a pretensão de alimentar-se, o que fazia com que eles vivessem um tempo de liberdade enquanto não eram “identificados pelas forças repressoras”, o que trazia ainda mais sofrimento.

Apesar de já terem passado por tantas lutas e tanto sofrimento, os remanescentes quilombolas ainda não alcançaram a plenitude da paz. Um dizer do Seu Manoel Moraes, griôdo Bracuí, muito bem representado na Monografia de final de Curso da quilombola Fabiana Ramos (2013, p.12), nos faz refletir a respeito de toda a historicidade já vivenciada por eles:

Deram a nossa liberdade
Mas não ficou do nosso jeito,
Deram nossa liberdade mas
Não deu nosso direito.

A vivência em comunidade é de indescritível importância para o pleno desenvolvimento da cidadania, pois é também desta forma que os indivíduos aprendem a lidar com as diferentes culturas e adquirem a necessidade de compreender e reconhecer as particularidades e diferenças em meio à tamanha pluralidade cultural.

Dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais há uma temática conhecida como Pluralidade Cultural, que visa a:

atingir os diferentes grupos sociais (...). Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns compartilhadas pelos membros de uma nação, mas a valorização da história e da cultura dos diferentes grupos que a compõem. (BRASIL, 1998, p.16)

Uma das maneiras de entendermos a história e cultura de grupos é através da metodologia da História Oral. Trazemos como autor principal deste método, o italiano Alessandro Portelli, que disserta sobre a metodologia do uso de relatos enquanto fontes de pesquisa. Ele defende a ideia de que, além da necessidade de distanciamento entre o objeto e o pesquisador, os relatos orais obtidos podem ser modificados dependendo do momento histórico em que o objeto de estudo se encontra. Para Portelli, (1996, p. 4): “o

que nossas fontes dizem pode não haver sucedido verdadeiramente, mas está contado de modo verdadeiro”.

Além dele, outros autores também estudam e defendem o uso da metodologia da história oral. É possível compreender que, quando utilizada, este tipo de pesquisa traz consigo uma veracidade maior do que já aconteceu anteriormente, bem como defende Oliveira (1997, p.3), “oportuniza ao povo que se movimente e fale por si mesmo. É a oralidade assumindo e conferindo ao sujeito o seu direito e seu papel de centralidade no ato de narrar uma história”. Cassab e Ruscheinsky (2004, p 8) são outros dois autores que defendem este tipo de metodologia. Em um estudo a respeito deste tema, eles dizem que:

Como metodologia de pesquisa, a História Oral se ocupa em conhecer e aprofundar aspectos sobre determinada realidade, como os padrões culturais, as estruturas sociais, os processos históricos ou os laços do cotidiano.

Entendemos, assim, que através desta metodologia, conhecida como história oral, é possível compreender melhor as problemáticas dos indivíduos, bem como suas identidades sociais e culturais.

Cada indivíduo é um ser único, que possui suas próprias histórias, experiências, manias, costumes, crenças, limitações, qualidades. Por isso, as respostas nem sempre são todas iguais. Cada um tem sua própria opinião e visão da vida. Daí também a importância de se trabalhar com a metodologia da história oral, pois os instrumentos de estudo utilizados (questionários e/ou entrevistas) adquirem características únicas, onde as interpretações podem ser geradas através dos diálogos entre quem entrevista e quem relata as histórias, colaborando para que se obtenha visões mais amplas sobre determinado assunto.

A utilização deste tipo de metodologia é ativa e participativa, onde é preciso ter a realidade dos sujeitos estudados como referência fundamental. Além disso, é importante observar os relatos e suas divisões nas memórias.

A parte mais difícil neste tipo de metodologia é aprender como se separa um fato narrado pertencente ao passado daquilo que está acontecendo no momento presente. Como Portelli (1996, p.66) defende:

A história oral e as memórias, pois, não nos oferecem um esquema de experiências comuns, mas sim um campo de possibilidades compartilhadas, reais ou imaginárias. A dificuldade para organizar estas possibilidades em esquemas compreensíveis e rigorosos indica que, a todo momento, na mente das pessoas se apresentam diferentes destinos possíveis. Qualquer sujeito percebe estas possibilidades à sua maneira, e se orienta de modo diferente em relação a elas.

Uma das tradições perpassadas de geração a geração através da história oral é o Jongo.

Um povo que já passou por anos de lutas reconhece a necessidade da perpetuação de sua história, utilizando-se da história oral para contar sobre os acontecimentos à próxima geração. Dessa forma, entendem a importância de não permitir que tradições culturais como o jongo sejam esquecidas.

Ao tentarmos explicar o que é cultura, podemos utilizar as palavras de Sir Edward Tyler (1871) citadas por Rocha (1988, p.13), quando diz que “cultura ou civilização, no seu sentido etnográfico estrito, é este todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, leis, moral, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade”, logo em sua primeira página.

A afirmativa acima exposta, presente no livro *A Origem das Culturas*, é um marco entre as concepções do que seria cultura. Rocha (1988) expõe tal citação a fim de caracterizar a origem do conceito evolucionista de cultura. Tal conceito trazia consigo a intenção da comparação entre as diversas culturas e havia certo absolutismo em relação ao que vem a ser cultura, pois sabemos que cada sociedade tem sua própria cultura e que esta não é tão restrita assim: vai além dos tópicos pontuados. Essa concepção de cultura dada pelos evolucionistas só confirma que uma sociedade, pode sim, ser mais evoluída culturalmente que a outra, o que não é verdade. À comparação vertical entre culturas e sociedades, ao julgamento dos mesmos a partir dos valores de uma determinada cultura dá-se o nome de etnocentrismo.

Segundo Rocha (1988), “talvez o etnocentrismo seja, dentre os fatos humanos, um daqueles de mais unanimidade”. Em toda sociedade o etnocentrismo se torna evidente diante das diferenças. É praticamente impossível que não estranhemos, para dizer pouco, costumes muito diferentes do nosso. Isso se tornou proeminente na

sociedade ocidental devido à utilização destas diferenças na dominação e colonização de outros povos, tidos como primitivos.

Partindo de uma visão etnocêntrica, a unificação do conceito de cultura foi buscada durante muito tempo. Entretanto, sabemos que existem diversos conceitos de cultura, devido, evidentemente à intensa pluralidade de culturas que configuram uma diversidade de paradigmas, que vão desde limitar-se a considerar cultura como um conjunto de obras de artes e/ou objetos carregados de simbolismo.

“A cultura apresenta-se como processos sociais, e parte da dificuldade de falar dela deriva do fato de que se produz, circula e se consome na história social. Não é algo que apareça sempre da mesma maneira”, como diz Canclini (2005, p.41-42).

O Brasil, país com extensão territorial continental, abarca um sem-fim de culturas e sociedades, mas, devido ao fato de termos nos configurado como nação, sempre se busca unicidade nas relações culturais. Chauí (2000) deixa isto bem claro quando aponta para a importância que damos aos símbolos da nação brasileira, tanto os materiais (como a natureza exuberante, a bandeira, e outros monumentos que representam a história do país), quanto os imateriais (a própria história em si, a diversidade). As representações sociais dos brasileiros sobre os próprios brasileiros são diversas, mas comuns na maioria dos casos. Existe certa convenção, por exemplo, de que o povo brasileiro é trabalhador, mas, por outro lado, não luta pelos seus direitos. Estas e outras afirmativas têm origem através dos “mitos fundadores”, que segundo a mesma autora “se referem a um imaginário, tido como instante originário que se mantém vivo e presente no curso do tempo”. Os mitos fundadores são disseminados e reafirmados socialmente e a escola tem uma importante participação neste processo, como já mencionamos anteriormente em nosso trabalho.

Aqui, abordamos especificamente a respeito da cultura quilombola. Segundo Bá Hampaté (2010, p. 174),

Os conflitos que ocorreram com os negros foram muitas vezes motivados porque queriam o respeito com suas crenças, pois muitos africanos vieram com um conhecimento adquirido de suas comunidades de origem e aqui no Brasil não podiam se expressar ou passar esse conhecimento. Como exemplo, temos as religiões de matrizes africanas que sofrem preconceitos, assim como a capoeira que chegou a ser proibida e o jongo discriminado. Agora podemos compreender melhor em que contexto mágico-religioso e social se situa o respeito pela palavra nas sociedades de tradição oral,

especialmente quando se trata de transmitir as palavras herdadas de ancestrais ou de pessoas idosas. O que a África tradicional mais preza é a herança ancestral. O apego religioso ao patrimônio transmitido exprime-se em frases como: “Aprendi com meus mestres”, “Aprendi com meu pai”, “Foi o que suguei no seio de minha mãe”.

O Jongo é apenas um dos tantos exemplos de tradições culturais existentes na cultura quilombola. Ele é transmitido de geração a geração, dos mais velhos aos mais jovens, assim como diversos outros saberes desta cultura, a fim de fortalecer este saber tradicional.

Geralmente, tais tradições são passadas pelos griôs que, como Ramos (2013, p.19) diz, “trazem consigo o saber da tradição que recebeu, transmitindo-a através de várias gerações. Os mais jovens conseguem receber este saber, fortalecendo a memória do quilombo”.

Infelizmente alguns novos moradores da localidade, que se encontram ali pela especulação imobiliária, não possuem discernimento para entender tradições como o Jongo. No entanto, apesar dos obstáculos, uma das lideranças do quilombo, Dêlcio José Bernardo, conseguiu o retorno das rodas de Jongo com os griôs de Santa Rita do Bracuí. O acontecimento ocorreu de forma tão positiva que pouco tempo depois as rodas já estavam sendo realizadas pelos remanescentes de quilombos mais jovens.

Dêlcio organizou um projeto intitulado “*Pelos Caminhos do Jongo*”, tendo como objetivo seu resgate. Ele iniciou seu trabalho no Movimento Negro e interessou-se pela procura das comunidades jongueiras, já que sua família também é uma. Em 1995, ele começou a trabalhar em prol do quilombo e atualmente é subcoordenador do grupo de Consciência Negra Ulá-Dudu, na Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia de Angra dos Reis, e continua colaborando com o quilombo.

O Projeto “*Pelos Caminhos do Jongo*”, mencionado acima, foi escrito e enviado a uma empresa chamada Brazil Foundation, que capta recursos em nosso país e aplica em projetos comunitários. O projeto contava com oficina de percussão, de jongo e de informática.

Com a volta do Jongo no quilombo, alguns quilombolas acreditam que o Bracuí tenha se reorganizado, reafirmando suas culturas e suas identidades. Fabiana, uma de nossas quilombolas, comenta sobre essa questão em sua Monografia quando diz assim (RAMOS, 2013, p.10):

Falo do jongo como ideologia de vida porque foi através dele que a comunidade começa a se reconhecer como quilombo e entrar no debate sobre identidade negra e quilombola. Falo sobre como ele é fortalecido e que hoje a juventude consegue manter esse saber e consegue hoje se identificar como jongueiros e quilombolas. Reafirmando sua identidade negra e sua cultura.

Quando remetemos nossos pensamentos aos tempos antigos, na época da escravidão, podemos entender o tamanho da importância do Jongo para os quilombolas, pois mesmo em meio a tanta miséria e pobreza, a tantas perdas e crueldades, os escravizados dançavam e cantavam nas senzalas, muitas vezes praticando o Jongo como uma maneira de refugiarem-se à sua terra natal, onde eram felizes de fato.

No livro *Bracuí, Conhecer para amar* (2005, p 34), podemos encontrar um exemplo de uma das letras cantadas pelos jongueiros:

Galo cantou
Mentira mãe é dia
Cadê aquele galo
Que cantou no entrar do dia
No entrar do dia (bis)

CAPÍTULO III - MANIFESTAÇÕES CULTURAIS

Na comunidade de Santa Rita do Bracuí é possível deparar-se com a ARQUISABRA – Associação de Remanescentes do Quilombo de Santa Rita do Bracuí, criada em 2005, sendo esta a representante legal das demandas dos quilombolas ali situados, liderada pelos moradores mais antigos, como Dona Marilda Sousa e Seu Manoel Moraes e por alguns jovens, como Luciana Silva – licenciada em LEC na UFRRJ.

A ARQUISABRA, assim como diz Ramos (2013, p.12), é “um importante instrumento de organização da luta da comunidade por políticas públicas, em especial a luta pelo título da terra”. Além disso, segundo Ramos (2013, p 13):

Construiu diversas parcerias com instituições governamentais, dentre as quais merecem destaque: Grupo de Consciência Negra Ylá-Dudu, comunidade Quilombola Campinho da Independência em Paraty – RJ, ACQUILERJ – Associação das Comunidades Quilombolas do Estado do Rio de Janeiro.

Segundo relatório final do CEPERJ (2010, p. 25), a respeito do perfil das comunidades quilombolas e indígenas,

o reconhecimento da posse da terra quilombola está fortemente relacionado à força de suas representações. Manter vivo os laços étnicos através de atividades culturais e educacionais promovidas pelas Associações é condição essencial para o fortalecimento da conquista legal do território ocupado.

A ARQUISABRA mantém vínculos intensos com sua comunidade e desenvolve vários projetos, como as oficinas de jongo – sendo esta uma forma de resgatar e fortalecer a cultura quilombola. Ela “tem atuado firmemente com o intuito de impedir a venda de terras, a instalação de grandes complexos turísticos e imobiliários em áreas quilombolas (...); participa de diversas ações voltadas para a cultura e pela luta da comunidade e tem registro de sua participação em diversas publicações”. (CEPERJ, 2010, p. 26; p. 28)

Tal histórico atuante, apesar de extenso e gratificante, continua sendo necessário no Quilombo e em todo o Sul Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. As lutas pela comprovação das terras enfrentam processos burocráticos longos e cansativos, além do fechamento de escolas rurais acontecerem insistentemente. A dificuldade do acesso aos

direitos ainda existe e os processos administrativos em curso no INCRA continuam morosos, levando ao “silenciamento com relação à possibilidade de sobrevivência dessas comunidades por conta da ameaça de não permanência no território”. (YABETA, 2015, p. 10)

Como mais um exemplo da frequente atuação da ARQUISABRA, no fim do ano de 2015, a escola autodeclarou-se quilombola e encontra-se em processo de reorganização e reelaboração de um novo Projeto Político Pedagógico (PPP) que atenda às necessidades e particularidades dessa “nova” escola – ou conforme dizem, de uma “escola outra”.

Uma escola quilombola é, aparentemente, parecida com qualquer outra instituição de ensino: possui uma estrutura física que recebe os alunos e disciplinas similares a serem estudadas. No entanto, trata-se de uma escola diferenciada quanto a sua rotina e seu público. Primeiramente, os quilombolas lutam pelo seu direito à terra que ocupam há bastante tempo, sendo este garantido à algumas famílias apenas com a Constituição Federal de/em 1988¹⁶. Contudo, ainda hoje muitas comunidades reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares¹⁷ não conquistaram seus títulos de propriedade. Até o ano de 2008, aquelas que possuíam suas áreas regularizadas puderam exigir que suas escolas fossem denominadas quilombolas; posteriormente, foi realizada uma Portaria¹⁸ que estendeu este benefício à outras comunidades quilombolas certificadas pela referida Fundação.

Conquistar a construção, a constituição e a denominação de uma escola quilombola é de indiscutível importância, pois trata-se de uma política de reparação para com aqueles que trazem em suas histórias a dor de lutar incansavelmente pelos seus direitos, procurando valorizar suas singularidades. Esta escola, “além de focalizar a realidade de escolas enraizadas em territórios quilombolas e no seu entorno, se preocupa

¹⁶ Em seu Artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, é estabelecido que “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.”

¹⁷ A Fundação Cultural Palmares tem por finalidade promover e preservar a cultura afro-brasileira. Preocupada com a igualdade racial e com a valorização das manifestações de matriz africana, a Palmares formula e implanta políticas públicas que potencializam a participação da população negra brasileira nos processos de desenvolvimento do País. Foi o primeiro órgão federal criado para promover a preservação, a proteção e a disseminação da cultura negra. (BRASIL, 2013).

¹⁸ Portaria nº 98, de 26 de novembro de 2007, que institui o cadastro geral de remanescentes das comunidades dos quilombos da Fundação Cultural Palmares, também autodenominadas Terras de Preto, Comunidades Negras, Mocambos, Quilombos, dentre outras denominações congêneres, para efeito do regulamento que dispõe o Decreto 4.887/03. (BRASIL, 2007).

com a inserção dos conhecimentos sobre a realidade dos quilombos no Brasil em todas as escolas da Educação Básica”. (BRASIL, 2011)

Além disso, torna-se imprescindível a organização de um currículo que possibilite a toda a comunidade escolar conhecer, reconhecer e respeitar seu histórico, suas origens e a valorização de suas identidades. Este currículo de formação “deve garantir os conhecimentos e saberes quilombolas, tratando sua própria história, formas de luta e resistência como fonte de afirmação da identidade quilombola e nacional”. (SEDUC – MT, 2010, p.9)

O projeto emancipatório a ser construído é de que os estudantes oriundos de regiões quilombolas ou não possam estudar a respeito dessa realidade de forma aprofundada, ética e contextualizada. Quanto mais avançarem nas etapas da Educação Básica e no Ensino Superior, se esses estudantes forem quilombolas, deverão ser respeitados enquanto tais no ambiente escolar e, se não o forem, deverão aprender a tratar dignamente seus colegas quilombolas, assim como conhecer sua cultura, tradições, relação com o trabalho, questões de sustentabilidade, lutas e desafios. (BRASIL, 2011, p. 28)

A estruturação de um currículo e de uma escola quilombola devem ser pensadas de modo a valorizar a afirmação daqueles saberes passados de geração a geração. Uma das formas de efetivá-la é cumprindo a Lei Federal 10.639/03¹⁹, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e torna obrigatório que o ensino da educação das relações etnoraciais e o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana sejam implementados nas instituições públicas e privadas de ensino. Apesar de tal Lei não especificar quilombos e quilombolas, ela traz em sua essência o resgate da história afro-brasileira, suas culturas e como os quilombos foram formados naquela época e continuam a existir até hoje. Dessa forma, toda instituição de ensino tem o direito e o dever de incluir a diversidade em sua proposta educacional, promovendo a integração daqueles que frequentam o ambiente escolar e dando-lhes acesso à uma educação intercultural²⁰.

¹⁹ Salientamos aqui que “a relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática”. (BRASIL, 2004, p.17)

²⁰ “A perspectiva intercultural da educação reconhece o caráter multidimensional e complexo (MORIN, 1985, 1996; BATESON, 1986 apud FLEURI, 2002) da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção da superação das estruturas sócio-culturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais”. (FLEURI, 2002, p. 407).

Após a criação da Lei 10.639/03, veio conseguinte a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais, que vem a estabelecer a inclusão de conteúdos a respeito da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo, além de orientar novas práticas e atitudes pedagógicas no processo de formação nacional. No entanto, como dizem Ferreira e Castilho (2014, p. 16):

Para que a escola cumpra seu papel de intermediadora dos conhecimentos nestas comunidades, é imprescindível um novo olhar sobre a inserção do povo negro, considerando-o como fazedor do conhecimento, na sua tendência natural de sujeito da construção de saberes, respeitando sua história e suas práticas culturais. É pressuposto fundamental para uma educação antirracista, e além, que esta reafirme a importância de se garantir a criação e recriação física e cultural de comunidades que passaram séculos relegados às margens da sociedade nacional e que ainda hoje enfrentam os efeitos deste período.

O processo educativo das crianças, jovens e adultos quilombolas deve ser realizados de modo que sua educação caminhe junto à sua formação identitária e ao autorreconhecimento de suas histórias, culturas e origens, buscando utilizar-se de uma metodologia educacional que “contribua para o conhecimento e vivência dos valores quilombolas na formação humana”. (SEDUC-MT, 2010, p. 12)

Educação é um dos direitos básicos do ser humano, de forma que todos devem ter pleno acesso a ela. Os remanescentes quilombolas já possuem uma historicidade marcada por lutas em prol do reconhecimento de seus territórios, pela busca da liberdade, pela valorização de sua cultura. Atualmente, em pleno século XXI – era da chamada globalização²¹ – ainda é possível encontrar quilombolas que lutam pelo direito ao acesso à educação, sua permanência na instituição de ensino e por uma escolarização que contemple sua cultura e valorize sua identidade.

Esta realidade mostra que ainda vivemos em uma sociedade que se encontra muito distante daquela que esperamos ter, precisando ainda mais de aprofundamento de processos de gestão democrática e de formação inicial e continuada de educadores que contemplem seu papel de fortalecer a cultura e a causa quilombola.

²¹Momento em que o mundo e suas cada vez mais novas tecnologias encontram-se interligados, onde o ser humano pode usufruir de tais avanços para uma promissora emancipação social.

O Decreto-lei nº 7.352 de 4 de novembro de 2010²², quando elaborado, veio instituir diversas definições e determinações onde é possível apreciar uma política totalmente voltada para os povos camponeses, podendo ser entendido a partir deste decreto que as Populações do Campo são:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010)

Este enunciado coloca todos os povos do campo como se fossem correlatos, deixando suas particularidades um tanto quanto confusas. Dessa forma, há aqui a necessidade de uma passagem entre a discussão sobre educação do campo e educação quilombola, pois ainda que os quilombolas sejam entendidos como “povos do campo”, eles têm especificidades e uma legislação de educação própria: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

A Educação do Campo visa aprender e ensinar junto à realidade da vida do campo, reafirmando suas lutas e culturas. Deve-se pensar esta educação como uma prática cultural com ação educativa, independente do seu local de realização, pois conforme Lima e Neto (2011, p. 301) “a educação, como prática humana, tem como *locus* o próprio fazer humano no mundo”.

No site do jornal O Globo, Karine Rodrigues (2011) publicou que “37.776 estabelecimentos de ensino rurais do país (...) fecharam as portas nos últimos dez anos, segundo dados do Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC)”. Além disso, o direito à educação constitui ainda um desafio crucial para o país, tornando-se necessário lutar em busca da qualidade da educação. No caso da implementação da educação quilombola, ainda são muitos os desafios, inclusive levando em consideração a desarticulação entre os entes da Federação (União, Estados e Municípios), tornando a implementação da legislação nacional um desafio muito grande. Por este motivo, apresentei meu pré-projeto de Mestrado que teve como mote investigar a importância da constituição de uma escola quilombola no sul fluminense, problematizando inclusive os obstáculos que vem sendo enfrentados na busca da construção de experiências de

²² Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

educação diferenciada na Escola Municipal Áurea Pires da Gama, situada no Quilombo Santa Rita do Bracuí.

Entende-se aqui como educação diferenciada aquela que reconhece e analisa os limites de uma escola quilombola, onde os remanescentes de quilombos venham a tomar posse da escola, estipulando as regras e estabelecendo quais são os limites entre suas vivências quanto aos processos de educação e educação tradicional, sendo então, instrumento de luta, resistência e valorização cultural.

Importante ressaltar que o sul fluminense se constitui numa região que possui ainda uma parcela significativa dos chamados “povos tradicionais” – indígenas, quilombolas e caiçaras -, possuindo, além das organizações desses sujeitos em suas localidades, um Fórum das Comunidades Tradicionais que articula essas organizações de Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba (este último em SP).

3.1 Escola Municipal Áurea Pires da Gama e as escolas quilombolas

Como professora, defendo aqui a importância da escola, da educação e da escolarização. A escola é um dos principais espaços de convivência na trajetória de um ser social em formação. É também, bastante comum as pessoas ligarem a educação somente à escola. De fato, lá ela é encontrada. Porém, ultrapassa esta. Segundo Brandão (1985, p. 7),

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

A educação faz parte da sociedade, está inserida nela e em cada prática social, onde sujeitos vivenciam seus direitos e deveres e buscam formas de melhorar o mundo. A educação é uma forma de saber que pode ser colocada em prática com histórias de vida, pensamentos e leituras. Ela está em todo lugar. Pode ser vista em uma troca de cumprimentos pela rua, no diploma de conclusão de curso e até mesmo no ato de procurar um emprego nos classificados dos jornais. A educação é tratada como teoria, enquanto o mundo espera vê-la em prática. De nada adianta esperar para ver. Esta é uma

prática que depende de todos. É fácil de aprender e faz bem ao indivíduo, ao próximo e a sociedade em geral vivenciá-la.

A escola é uma instituição importante e incentivadora. É nela que se encontra um espaço formal para aprendizagem, onde o reconhecimento da necessidade de respeito às diferenças deve estar sempre inserido e com tamanha visibilidade.

A escolarização permite que vejamos o mundo criticamente, fazendo com que a socialização nunca se dê por completa e determinada apenas pelo grupo social de pertencimento. A educação escolar nos dá munição de conhecimentos significantes para compreendermos e interagirmos com o mundo objetivo e das subjetividades.

A Educação escolar então, com o passar dos tempos, vai se tornando plural e complexa tal como a sociedade moderna que abriga estas instituições, que reproduzem o acervo cultural cujo conteúdo inclui o indivíduo da classe trabalhadora para processos de mobilidade social.

Além disso, desigualdades e preconceitos, ainda que sejamos contemplados em alguns aspectos por uma educação escolar que discute conteúdos da diversidade e pluralidade sociais, permanecem reminiscências destas práticas que reproduzem a divisão social e cultural no interior das instituições, como por exemplo, a da escola e da linguagem.

No entanto, apesar de defender a importância da instituição de ensino, acredito que o processo de amadurecimento e construção social somente irá acontecer se a mesma aprender a inserir-se na realidade do cotidiano de seus educandos, ao invés de forçar que estes se insiram em seus padrões arraigados. Afinal, a educação vivida pela escola deve refletir na sociedade em que se encontra inserida de modo que esta vivencia a aceitação das diferentes culturas e pratique de forma eficaz a essência da cidadania, encontrando caminhos mais assertivos para uma sociedade mais igualitária.

Os sujeitos oprimidos pelas desigualdades, injustiças socioculturais e pelos preconceitos acabam acreditando que não possuem cultura e/ou são inferiores e que isto se deu porque não conseguiram aprender o que a escola lhes ensinou. Não percebem criticamente que a sociedade de classe se constitui em estruturas sociais produtoras e reprodutoras de cultura determinada pelas elites. Não percebem que possuem cultura e que, estando em sociedade e utilizando-se da comunicação e interação para com os

outros, além das estruturas, também é cultura, ou seja, tal como compreende Paulo Freire, cultura é toda produção humana.

A diversidade está cada vez mais presente no cotidiano escolar, tanto que passou a ser tema do material didático-pedagógico das escolas públicas. Uma das funções da educação é formar cidadãos críticos-reflexivos; para tal, é necessário que os educadores respeitem as individualidades apresentadas em sala de aula e instruem seus estudantes à prática do respeito às diferenças.

A sociedade é mista. Lidar com o outro, com o diferente, quase sempre é uma tarefa árdua, pois há limites, expectativas, características que só serão identificadas com o tempo; no entanto, os indivíduos devem estar atentos às diferenças a fim de respeitá-las e inseri-las ao seu convívio. A escola é um espaço que deve incluir a todos de forma a praticar a sociabilidade, fazendo com que todos se sintam pertencentes ao ambiente de convívio geral.

O reconhecimento das diversidades no Brasil levou o sistema de ensino a adotar noções de multiculturalismo no dia a dia das escolas e em suas práticas educativas. Segundo Vera Candau, a cultura escolar prioriza o comum, o tradicional. A autora “defende a posição de que as diferenças são constitutivas, intrínsecas às práticas educativas e atualmente é cada vez mais urgente reconhecê-las e valorizá-las na dinâmica de nossas escolas.”(CANDAU, 2011, p. 240.). É importante que o indivíduo saiba lidar com as diferenças, sendo a democratização da escola essencial para que se possa vir a formar futuros cidadãos conscientes e respeitosos.

Apesar disto, encontramos na realidade uma seletividade que rotula, discrimina e exclui um indivíduo do outro, apesar de tentar se mostrar o mais democrática possível. Neste sentido, o acesso à educação para todos acaba se reduzindo a um grupo seletivo pertencente à classe social mais favorecida. Barbosa (2004, p.78; p.123) conclui muito bem este pensamento quando diz que:

A educação formal no Brasil exclui aqueles que não têm condições financeiras e perfil adequado ao sistema de ensino imposto (...). Faz-se necessário repensar a escola e seu compromisso com a educação para que esse espaço se torne um lugar, não só de resistência, mas também de superação das condições injustas da sociedade e das formas impostas de organização que coordenam o sistema educativo no Brasil o qual sujeita a socialização das crianças e dos jovens à (de) formação de homens e mulheres, à lógica ‘dócil’ (coercitiva) do sistema.

A escola é um espaço, onde um de seus objetivos é contribuir para a construção e aperfeiçoamento da cidadania. Toda a pluralidade encontrada nela colabora para a formação do cidadão e sua consciência de que as ações exercidas podem vir a influenciar diretamente na sociedade na qual está inserido.

Nesta perspectiva, é necessário entender que nem sempre um espaço formal de educação é o suficiente. A educação deve ir além dos muros da escola. A educação deve ser vivida sem que para isso os educandos percam suas origens e deixem de lados suas culturas e seus costumes.

Trago um texto a fim de trazer à tona uma reflexão a respeito da temática. Ele relata a história de um menino que frequenta a escola e gosta de fazê-lo. No entanto, apesar de sua dedicação em aprender as disciplinas, ele sente dificuldades, pois ao relacionar o que aprende em sala de aula com o que vive fora dela, sente-se frustrado por encontrar barreiras de uma educação tradicional que acredita estar correto apenas o que é fundamentado em livros. Existem casos reais como a do rapaz do conto, de alunos dispostos a aprender enquanto a própria escola só estabelece obstáculos que dificultam ainda mais sua aprendizagem. O educador e a escola em geral devem estar abertos a todo tipo de pensamento e modos de entendimento; e não apenas às regras estabelecidas em papéis. O texto tem como autor o norte-americano Stephen Corcy e foi publicado em 1944.

DEPOIMENTO DE UM ALUNO

Não, eu não vou bem na escola. Esse é o meu segundo ano na 7ª série e sou muito maior do que os outros alunos. Entretanto, eles gostam de mim. Não falo muito em aula, mas fora da sala sei ensinar um mundo de coisas. Eles estão sempre me rodeando e isso compensa tudo o que acontece em sala.

Eu não sei porque os professores não gostam de mim. Na verdade, nunca gostaram muito. Parece que nunca acreditam que a gente sabe alguma coisa, a não ser que se possa dizer o nome do livro onde a gente aprendeu. Tenho vários livros lá em casa. Mas não costumo lê-los todos, como mandam a gente fazer na escola. Uso meus livros quando quero descobrir alguma coisa. Por exemplo, quando a mãe compra algo de segunda mão e eu procuro na “Sears” ou “Word’s” para dizer se ela foi tapeada ou não. Sei usar o índice rapidamente e encontrar tudo o que quero.

Mas, na escola a gente tem que aprender tudo o que está no livro e eu não consigo guardar. No ano passado, fiquei na escola depois da aula, todo o dia, durante duas semanas, tentando aprender os nomes dos presidentes. Claro que conhecia alguns como Washington, Jefferson,

Lincoln. Mas, é preciso saber os 30, todos juntos e em ordem. E, por isso, eu nunca sei. Também não ligo muito, pois os meninos que aprendem os presidentes têm que aprender os vice, depois. Estou na 7ª série pela segunda vez, mas a professora agora não é muito interessada nos presidentes. Ela quer que a gente aprenda os nomes de todos os grandes inventores americanos.

Acho que nunca conseguirei decorar nomes em História. Esse ano, comecei a aprender um pouco sobre caminhões, porque meu tio tem três e disse que posso dirigir um quando fizer dezesseis anos. Já sei bastante sobre cavalo a vapor e marchas de 26 marcas diferentes de caminhão, alguns Diesel. É gozado como os motores Diesel funcionam. Comecei a falar sobre eles com a professora de Ciências na quarta-feira passada, quando a bomba que a gente estava usando para obter o vácuo esquentou. Mas, a professora disse que não via a relação entre motor Diesel e a nossa experiência sobre a pressão do ar. Fiquei quieto. Mas, os colegas pareceram gostar. Levei quatro deles à garagem do meu tio e vimos o mecânico desmontar um enorme caminhão Diesel. Rapaz, e como ele entende disso!

Eu também não sou forte em Geografia. Nesse ano, eles falam sobre Geografia Econômica. Durante toda a semana estudamos sobre o que o Chile importa e exporta, mas não sei bulhufas. Talvez porque faltei à aula, pois meu tio me levou em uma viagem de negócios a mais de 200 milhas de distância. Trouxemos duas toneladas de mercadorias de Chicago. Meu tio tinha me dito aonde estávamos indo e eu tinha de indicar as estradas e as distâncias em milhas. Ele só dirigia o caminhão e virava à direita ou à esquerda quando eu mandava. Como foi bom! Paramos sete vezes e dirigimos mais de 500 milhas, ida e volta. Estou tentando calcular o óleo e o desgaste do caminhão para ver quanto ganhamos.

Eu costumo fazer as contas e escrever as cartas para todos os fazendeiros sobre os porcos e os bois trazidos. Houve apenas três erros em dezessete cartas e, conforme diz minha tia: “Só problemas de vírgulas”. Ah! Se eu pudesse escrever composições bem assim... Outro dia o assunto era “O que uma rosa leva da primavera” e não deu...

Também não dou para Matemática. Parece que não consigo concentrar nos problemas. Um deles era assim: *Se um poste telefônico, com 37 pés de comprimento, cai atravessado em uma estrada de modo que 17 pés sobem de um lado e 14 de outro, qual a largura da estrada?* Acho uma bobagem calcular largura de estrada. Nem tentei responder, pois o problema não dizia se o poste havia caído reto ou torto.

Não sou bom em Artes Plásticas. Todos nós fizemos um prendedor de vassoura e um segurador. Os meus foram péssimos. Também, não me interessei. A mãe não usa vassoura desde que ganhou o aspirador de pó e todos os nossos livros estão dentro de uma estante com porta de vidro. Quis fazer uma fechadura para o trailer do meu tio. Mas, a professora não deixou, pois no trabalho pedido teria de trabalhar só com madeira. Assim fiz essa parte de madeira na escola e o resto na garagem do meu tio. Ele disse que economizou mais ou menos 10 dólares com o meu presente.

Em Moral e Cívica também é fogo. Andei ficando depois da aula, tentando aprender os artigos da Constituição. A professora disse que só poderíamos ser bons cidadãos sabendo disso. E eu quero ser bom cidadão. Mas, detestava ficar depois da aula, porque um bando de meninos estava limpando o lote da esquina para fazer um playground para as crianças do Lar Metodista. Eu até fiz um conjunto de barra, usando canos velhos. Precisava também fazer uma cerca de arame em volta do lote e conseguimos o dinheiro para isso vendendo jornais e revistas velhos.

O pai disse que eu posso sair da escola quando fizer quinze anos. Estou doido para isso, porque há um mundo de coisas que eu quero aprender a fazer e já estou ficando velho.

O mesmo ocorre quando o assunto é a educação quilombola. Quilombolas, caiçaras e pescadores, por exemplo, possuem seus próprios costumes e realidades. Não podemos apenas construir uma escola que abrigue estas comunidades e esperar que recebam e reproduzam uma educação formal padronizada pelo Estado, que nem de longe se encaixa com suas vivências.

Para uma plena educação quilombola, devemos frequentar uma escola quilombola, com professores e gestores preparados e conscientes de suas particularidades.

O currículo escolar deve atender as necessidades e os interesses dos sujeitos, a fim de que se possa construir uma nova sociedade, com toda sua heterogeneidade, porém, com menos desigualdades. A escola é um espaço de diferenças, composto por todo tipo de característica presente no meio social; é nela que se deve trabalhar com possibilidades de uma inclusão geral num mesmo espaço da sociedade.

Em um texto sobre as políticas da diferença, Reinaldo Fleuri (2006, p. 513) nos diz que

A análise de estudos apresentados no mais representativo espaço institucional de discussão das pesquisas atuais em educação no Brasil, a ANPED, indica que a questão da diferença e da identidade cultural se tornou um dos principais focos da atenção dos educadores. Aos desafios que emergem na coexistência diferenciada de sujeitos que se constituem na relação entre múltiplas culturas (tanto do ponto de vista étnico, quanto geracional, físico-mental e de gênero), vem se formulando respostas educativas numa perspectiva intercultural. Ou seja, busca-se reconhecer o outro como produtor de significados, no sentido de acolhê-lo e compreendê-lo mediante múltiplas linguagens e estratégias relacionais, deixar-se interpelar por eles, responder-lhe de modo respeitoso e criativo, estabelecer laços de comunicação e de reciprocidade que vivificam as tramas complexas de significados constitutivas dos contextos socioculturais.

Nesta perspectiva, acreditamos ser importante que, dentro do currículo, possamos desenvolver algumas oficinas pedagógicas, como uma das formas estratégicas utilizadas na metodologia, de modo que sejam realizadas numa perspectiva de saberes coletivos, analisando e respeitando a realidade e as experiências de cada indivíduo. Leituras e discussões, debates de vídeos previamente assistidos e feiras culturais são alguns exemplos de como é possível aproximar-se da realidade do outro, refletir conscientemente a respeito das demais culturas e dispor-se a trabalhar no e em prol do coletivo.

A Escola Municipal Áurea Pires da Gama encontra-se localizada em Santa Rita do Bracuí, inserida em um território quilombola. No entanto, deparamo-nos não com uma escola quilombola, mas com uma escola municipalizada, desde o decreto estadual nº 1596, de 11 de julho de 1972, quando deixou de ser uma escola do Estado.

Na década de 1990 uma atividade pedagógica foi realizada buscando conhecer a história local, as tradições negras e a luta pela terra do Bracuí. Além disso, a escola de Santa Rita também participou do “Projeto Inter²³”, que partia do Estudo da Realidade de Paulo Freire (1987), onde os professores deveriam direcionar-se a campo e entrevistar os antigos moradores do Bracuí, além de buscarem jornais, fotografias, documentos e demais fontes. Posteriormente, as entrevistas mais significativas eram selecionadas e problematizações em torno da vivência local eram elaboradas. Após organização dos conteúdos, uma espécie de rede temática era montada e apresentada à comunidade. Ramos (2013, p.31) nos explica mais detalhadamente sobre o projeto:

Estes três momentos da metodologia do Projeto Inter eram:

1 – ER: Estudo de Realidade – pesquisa da realidade local a partir das entrevistas; estudo e seleção das falas significativas; organização da problematização.

2 – OC: Organização do Conhecimento (devolução do conhecimento para a comunidade) – apresentação dos trabalhos feitos em sala e implementação de projetos na comunidade.

3 – AC: Aplicação do Conhecimento (devolução do conhecimento para a comunidade) – apresentação dos trabalhos feitos em sala e implementação de projetos nas comunidades.

²³ O Projeto Inter foi um projeto experimental que contemplou algumas escolas junto a assessoria do Professor Antônio Gouveia, cujo experiências Freirianas trazia consigo.

Tais pesquisas realizadas através do projeto explicitado acima, foram registradas em dois livros didáticos: *Bracuí – sua luta, sua história I e II*, sendo o Projeto Político Pedagógico. Além desses, um livro chamado *Bracuí – conhecer para amar* também foi confeccionado, porém, advindo de um outro projeto, chamado *Abrace um Aluno Escritor*, onde alunos das turmas 100 e 103, do ano de 2004 foram os principais autores, resgatando a história da comunidade.

Outra atividade interessante foi proposta pela professora Luciana Badaró, de Educação Artística, onde os estudantes foram incentivados a deixarem nos muros da escola alguns desenhos que remetessem às manifestações culturais tradicionais e as belezas da comunidade.

Há uns anos atrás, a fim de levantar alguns dados, foi realizada uma pesquisa pelos próprios jovens quilombolas que estudaram em nossa Universidade. Em 2011, eles buscaram informações com os moradores do quilombo e executaram um seminário no Bracuí junto aos alunos da Áurea Pires, onde, além dos quilombolas, caiçaras e indígenas também expuseram suas dificuldades educacionais.

Ao longo desta proposta, alguns responsáveis de estudantes comentaram sobre suas preocupações quanto às questões raciais e identitárias, além de estimularem a realização de palestras, gincanas, cursos de capacitação, a execução do hino nacional e, entre outros itens, aulas diversas, como informática, dança e educação ambiental.

Além disso, mesmo com a Lei 10.639/2003 e a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, como Ramos (2013, p.29) disse em seu trabalho monográfico, “há ainda professores que se baseia[m] em livros que não contam a real história do povo afro-brasileiro e são poucos professores que trabalham com a comunidade e sua história local”.

Na mesma época da promulgação da referida lei, um outro artigo também foi introduzido, o qual tratava-se da determinação de que o mês da Consciência Negra fosse celebrado nas escolas. O Conselho Nacional de Educação (CNE), então, chegou ao consenso, junto ao movimento negro, que para que nosso país chegasse ao nível de batalhar contra o racismo, previamente, necessitaríamos conhecer, entender e intensificarmos-nos na profundidade da história e da cultura dos povos africanos e de seus descendentes. Com base em todas as discussões sobre a temática, chegamos ao

Parecer nº 3/2004, que foi construída ao longo do tempo pelos movimentos indígenas e sociais, que em/com suas especificidades, lutas e resistências criaram condições para que tal feito fosse adiante.

Infelizmente, mesmo após 15 anos da promulgação de tais leis, ainda é difícil encontrarmos a história da África sendo trabalhada coletivamente. Alguns poucos professores procuram debater a respeito em suas aulas individuais, e raramente conseguimos verificar que esta especificidade esteja presente no projeto político pedagógico das instituições.

Além deste inconveniente, há também a questão da bancada evangélica do Congresso Nacional apresentar projetos como o Escola Sem Partido. Alguns de seus membros chegam a comentar atrocidades em algumas de suas declarações ao defender a ideia de que o ensino religioso oriundo das matrizes africanas poderia ser uma tentativa de obrigar princípios religiosos nas escolas. Deparamo-nos aqui com uma situação lastimável, onde lideranças religiosas que pregam o amor e o respeito ao próximo não agem de tal forma ao se mostrarem irreverenciosos com as demais religiões.

O país se define como democrático e a educação diz-se laica, mas diminuem cada vez mais as perspectivas de ecumenismo quando situações como essas nos trazem de volta a Idade Média, onde todos deveriam seguir uma única religião e ter um único e monótono pensamento. Ao invés de caminhar em direção a um lado tão oposto, deveríamos agir coletivamente e trazer nossa sociedade de volta a um caminho justo, respeitoso e com espaço para discussões construtivas, abertas e críticas, bem como as relações étnico-raciais são. Afinal, nossas escolas devem agir de modo plural, tanto em sua formação como em sua educação integral.

Outra questão ameaçadora ao caminhar da educação é a reforma do Ensino Médio, proposta pelo governo ilegítimo de Michel Temer. Apesar de apresentarem propagandas em canais abertos de televisão com a tentativa de promoverem algum tipo de lavagem cerebral na população brasileira, tentando convencer-nos a aceitar a reforma através de estratégias em falso teor positivo, esta nada mais é que um modo de se interferir nas políticas públicas e nos programas de ações afirmativas tão dificilmente alcançados.

Por esses e outros motivos, educadores de todo o país devem permanecer unidos em prol de uma educação plena e justa, buscando estratégias pedagógicas e resgatando valores e tradições. Os quilombolas de Santa Rita do Bracuí licenciados pela UFRRJ, junto a Escola Municipal Áurea Pires da Gama, por exemplo, já procuram fazer a sua parte.

Em 2010, quando os quatro principais jovens quilombolas mencionados em nossa pesquisa decidiram seguir seus caminhos em direção ao curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UFRRJ, procuraram envolver-se em debates que envolviam as dificuldades encontradas pelas escolas do campo e como encontrar estratégias que pudessem, de certa forma, agir de maneira positiva quanto a este tema. Uma das discussões envolvia a inquietude quanto a necessidade de uma Educação Diferenciada²⁴ que suprisse a quantidade de alunos quilombolas naquela comunidade.

Dessa forma, os pesquisadores quilombolas dirigiram-se a Paraty, onde puderam envolver-se em atividades do Fórum de Comunidades Tradicionais, onde foi possível perceber as dificuldades enfrentadas por todos os povos tradicionais, como calendários diferenciados que considerassem a época de pesca dos caiçaras e o desrespeito com o guarani²⁵.

Reconhecendo tamanha necessidade de atuação, decidiram em reunião com integrantes da Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia de Angra dos Reis que um trabalho de resgate histórico fosse realizado, onde moradores do quilombo e frequentadores da escola local pudessem reconhecer e valorizar suas próprias lutas, culturas e histórias.

Um desses momentos de reconhecimento ocorre durante a festa *Frutos da Terra*, que ocorre na escola do quilombo. Segundo Ramos (2013, p.32), a diversidade cultural

²⁴ Segundo a própria quilombola do Bracuí, Fabiana Ramos (2013, p.38-39), “A educação diferenciada, na verdade trata-se de um conhecimento compartilhado aonde o professor e o aluno vem com o pote de conhecimento vazio e juntos começam a encher. O professor aproveita do conhecimento que o aluno traz e começam a dialogar. O aluno vai para a escola e sempre vem com algum saber adquirido de sua família e comunidade e com isso o professor pode aproveitar desse saber para trabalhar os conteúdos. Além disso, a escola pode trabalhar com a realidade local facilitando a aprendizagem do aluno e levando os alunos e professores a conhecerem a realidade local. Cada comunidade tradicional tem sua história e luta se a escola se unir pode fortalecer ainda mais. Aproveitar os saberes tradicionais daquele local para inserir na escola, respeitando e preservando esse saber. A formação não trabalha com as comunidades tradicionais, não sabem o que é uma comunidade tradicional e não consegue trabalhar com aquele aluno que muitas vezes não sabe o que fazer com aquele aluno”.

²⁵ Língua materna dos indígenas.

é trabalhada pela comunidade em comunhão com os alunos. Além disso, ela nos contou que

Houve uma proposta de trabalhar com a história local no mesmo mês da festa. [Foi iniciada] uma pesquisa no Quilombo para saber como é a relação entre a escola e a comunidade. [Procuramos] saber quantos alunos quilombolas estudavam de fato na Escola Municipal Áurea Pires da Gama, [que possui] 1200 alunos e não sabe a quantidade de quilombolas que estão estudando lá, [assim como] a Secretaria de Educação [também não sabe].

Com isso, os pesquisadores procuraram as fichas de Cadastro Único na Secretaria de Ação Social e encontraram 110 cadastros de famílias quilombolas participantes da pesquisa no ano de 2010. Destes, 58 alunos eram estudantes quilombolas da Áurea Pires da Gama.

Além disso, em meados do ano de 2013, foi realizada uma reunião onde a elaboração de um novo Projeto Político Pedagógico para a escola e a formação continuada dos professores foram assuntos debatidos. Com isso, a ideia da realização de uma atividade onde tais propostas fossem apresentadas à comunidade surgiu e recebeu o nome de *Redescobrimo o Quilombo Santa Rita do Bracuí*, onde a Associação dos Remanescentes do Quilombo Santa Rita do Bracuí concluiu que deveria haver discussões a respeito do cotidiano vivido pela escola, objetivando retomar atividades pedagógicas que já haviam sido realizadas anteriormente, por volta da década de 1990, procurando valorizar a cultura e o saber quilombola do presente quilombo.

Segundo o relatório deste projeto (RAMOS et al, 2014, p.4):

a Áurea Pires era uma das escolas municipais que integravam o *Projeto Inter* – um Projeto experimental da Secretaria Municipal de Educação que partia dos pressupostos da Educação Popular (Paulo Freire) e do *Estudo da Realidade* [...] Aquela havia sido uma experiência Freireana mas, com a descontinuidade das políticas educacionais municipais, juntamente com a troca de direção e de educadores, o projeto foi se dissolvendo.

Algumas reuniões ocorreram em prol deste projeto e este mesmo relatório (RAMOS et al, 2014, p.5) nos conta como foi realizado o Fórum *Redescobrimo o Bracuí* na Áurea Pires:

Iniciou-se com a apresentação da equipe técnica e pedagógica da escola. Dona Marilda apresentou a história do Quilombo. Angélica explicou os diversos significados dos Quilombo e Luciana abordou os conflitos e lutas dos quilombolas. Fabiana falou sobre as DCNs da

Educação Quilombola. Participaram representantes da Aldeia Sapukai – aldeia guarani existente no Bracuí e representantes da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, debatendo as leis 10.639/03 e 11.645/08. Após as apresentações, ocorreu uma roda de debate com os educadores da escola sobre as questões exposta neste fórum.

Nesta perspectiva, outras reuniões foram agendadas com o objetivo de dar início ao projeto de extensão na escola, bem como a um outro projeto conhecido como Sistema Agroflorestal (SAF), no qual os estudantes da Escola Municipal Áurea Pires da Gama receberiam referências a respeito do quilombo e das questões ligadas a ele, como preservação da natureza e combate ao racismo.

No início de 2014, surgiu o interesse por parte da direção escolar em incluir o Jongo no Projeto *Mais Educação*²⁶, do MEC, ideia aceita de forma positiva, assim como o incentivo para que houvesse a elaboração de uma horta escolar.

Posteriormente, em outro encontro, algumas questões como para qual público seria destinado o projeto e a carga horária do curso foram discutidas e resolvidas. Essas e outras decisões foram levadas ao então Secretário Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, Neiróbis, numa reunião²⁷ com a ARQUISABRA e alguns parceiros.

Logo em seguida, a primeira oficina do projeto foi realizada, contando com a história do Quilombo Santa Rita do Bracuí como tema. Foram realizados debates variados em torno deste assunto, como as diversas interpretações de quilombo e a história mais aprofundada do Bracuí, em específico, além do jongo e da luta pela terra, valorizando, também, a tradição da história oral. Por fim, Dona Marilda utilizou-se desta tradição para contar a todos como a Escola Municipal Áurea Pires da Gama havia sido construída e quais foram as mudanças durante todo esse tempo.

Dali em diante, algumas outras oficinas foram realizadas com êxito, assim como essa. Abordaram assuntos como a história de Santa Rita, religião, leis, abolição da

²⁶ “O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.” (BRASIL, 2007)

²⁷ Importante ressaltar que neste mesmo dia, a equipe dialogou a respeito de um concurso público específico para a Licenciatura em Educação do Campo, devido ao grande número de escolas do campo presentes na região, além de demonstrar o interesse em uma escola que pudesse estar voltada às questões do campo e da valorização cultural daqueles que ali residem.

escravatura e também sobre a desmistificação da Princesa Isabel²⁸ como a princesa bondosa e defensora dos escravizados.

Na época da escravatura, muitas eram as manifestações a favor da abolição, o que deslegitimava a escravidão. Além disso, os escravizados também conquistaram negociações com os senhores, o que aumentou ainda mais a pressão contra o Estado. Quando a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea, marcando o fim da escravidão, o Brasil já se encontrava em último lugar entre os países independentes a cessarem esse modelo.

Apesar disso, a referida Lei foi retratada e até hoje, em algumas instituições de ensino, discursada como uma espécie de regalia, enquanto deveria ser expressada como aquilo que realmente o é: o resultado de lutas frequentes e sofridas dos escravizados em busca de sua liberdade.

Uma das heranças que os escravizados nos deixaram foi a tradição do Jongo, e esse foi outro assunto abordado durante a oficina, onde tocaram tambores, cantaram e dialogaram com Luciana a respeito desse Patrimônio Cultural e Imaterial Brasileiro, sua importância e sobre as demais comunidades jogueiras da Região Sudeste.

Dando continuidade às oficinas, em outro encontro debateram a respeito das relações etnicorraciais e suas diretrizes, direcionando o debate à sugestão da realização de algumas modificações no projeto político pedagógico da escola em questão. Posteriormente, trabalharam em atividades sobre a História da África e suas religiosidades, salientando os inconvenientes preconceituosos e evidenciando a compreensão e o respeito a todos os tipos e manifestações de fé.

Já na última oficina realizada no ano de 2014, além da avaliação deste projeto, algumas atividades desempenhadas com a agroecologia também foram explicitadas, tanto pela professora Dulce, quanto pelo Marcos Vinícius, filho de Dona Marilda e um dos nossos licenciados da LEC, que também proporcionava oficinas na escola, pelo Mais Educação, onde os estudantes aprenderam a reconhecer a diversidade das plantas, além de fomentarem a horta escolar na Áurea Pires da Gama.

²⁸ A Lei Áurea foi assinada pela Princesa Isabel, no dia 13 de maio de 1888. Esta lei trazia consigo a abolição da escravatura. No entanto, quando o assunto é abordado nas escolas, geralmente a trajetória da Princesa Isabel é mais comentada e aprofundada do que a respeito das lutas dos verdadeiros escritores de nossa história: os escravos africanos.

No ano seguinte, em 2015, iniciaram um novo relatório, a fim de dar continuidade e aprimorar ainda mais o projeto. A equipe responsável menciona que, apesar da escola ser constituída apenas pelo segundo segmento do Ensino Fundamental atualmente, ela também já possuiu educandos de séries iniciais nos anos de 1990. Além do desejo de resgatar métodos pedagógicos vivenciados nesta época, os organizadores do projeto almejam alcançar a constituição de uma escola quilombola, que seja, assim como dissertaram, “voltada para a cultura e o modo de viver quilombola no Bracuí”. (RAMOS et al, 2015)

No entanto, apesar desse propósito, em 2015 ocorreu uma greve dos profissionais da educação de Angra dos Reis-RJ e da UFF, o que resultou em uma conjuntura um tanto desagradável, já que os encontros apenas puderam ocorrer nos últimos meses do ano. Contudo, no Censo Escolar de 2015, a instituição autodeclarou-se como uma escola quilombola, o que foi um grande avanço no caminhar rumo ao reconhecimento e valorização das culturas e tradições quilombolas.

Diante do exposto, torna-se necessário ressaltar que, apesar de ter-se alcançado uma vitória tão gratificante como essa, a luta para que seja reconhecida e vivenciada uma educação quilombola dentro e fora dos muros da escola ainda é grande. Neste sentido, lembramos aqui o que Fabiana Ramos (2013, p.45) comentou em sua monografia: “Hoje o quilombo se fortaleceu porque a luta não é mas só para os mais velhos, a juventude consegue se unir e participar desse processo também. Recebem os saberes tradicionais dos mais velhos como o jongo”.

Trata-se de um povo que enfrenta lutas há séculos. Enfrentaram a saída forçada de seu país. Lutaram. Enfrentaram a separação das famílias. Lutaram. Enfrentaram a morte de seus entes. Lutaram. Enfrentaram sua própria morte. E lutaram. Enfrentaram seus senhores, o Estado e o açoite. Lutaram. Enfrentaram a fome e os maus tratos. Lutaram. Enfrentaram a escravidão. E lutaram mais. Criaram quilombos. Jogaram o jongo lembrando suas raízes. Cantaram com o sentimento mais profundo que tinham no coração. Encontraram ainda mais forças e lutaram. Venceram, mas lutam até hoje. Lutam contra o preconceito. Lutam pela terra – esta que é direito seu. Lutam pelas suas tradições. Lutam pelas suas crenças e religiões. Lutam, ainda mais do que nós, por uma educação justa, plena, de qualidade e quilombola. Há povo mais forte que esse?

CAPÍTULO IV - O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E SUAS DIRETRIZES

Conforme já mencionamos, a Lei 10.639/03 continua não sendo aplicada como deveria. No entanto, para alcançarmos de fato uma educação quilombola, é necessário, prioritariamente, confeccionar o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino, voltado às suas especificidades e realidade local, além de contar a historicidade do quilombo no qual encontra-se inserida.

Formar cidadãos, colaborando para com a construção de suas identidades, valores e conhecimentos, é uma das funções sociais de todos os níveis e modalidades da Educação Básica presente em nossa sociedade. Cidadãos estes que, segundo Paulo Freire, sejam seres capazes (1994, p. 16) “de questionar, criticar, reivindicar, participar, ser militante e engajado, contribuindo para a transformação de uma ordem social injusta e excludente”.

As desigualdades de vários tipos encontram-se arraigadas em nossa sociedade. É mais que necessário e urgente que práticas transformadoras façam parte do cotidiano dos cidadãos brasileiros. Uma forma democrática de praticar esta teoria é com a confecção do projeto político pedagógico nas escolas, onde é preciso que haja respeito à diversidade e participação ativa para que esta prática se torne “um processo de construção de uma cidadania emancipadora”. (MEC, 2004, p. 14)

Nesta perspectiva, acreditamos que um dos instrumentos de extrema importância para a escola é o Projeto Político Pedagógico – PPP. Ele deve ser elaborado com base na gestão democrática de uma instituição de ensino, buscando construir uma escola baseada na cidadania, onde formar-se-ão cidadãos críticos, reflexivos, participativos e

conscientes de sua atuação deliberada em sociedade. Além disso, como documento essencial de uma escola, seja ela quilombola ou não-quilombola, é de suma importância que um de seus principais objetivos seja buscar estratégias que ofereçam boa educação²⁹ para todos os envolvidos na comunidade escolar³⁰.

Através do exercício de participação, toda a comunidade escolar (professores, técnicos, pais, alunos, equipe de limpeza, moradores locais, etc.) pode e deve colaborar para a construção de um PPP onde cada visão e intenção sejam refletidas no papel e na prática, buscando uma educação de qualidade como responsabilidade de todos. Bem como defende Villas Boas (p. 182, 1998):

A construção do projeto político-pedagógico é um processo dinâmico e permanente, pois continuamente novos atores se incorporam ao grupo, trazendo novas experiências, capacidades e necessidades, assim como novos interesses e talentos, exigindo que novas frentes de trabalho se abram. É um eterno diagnosticar, planejar, repensar, começar e recomeçar, analisar e avaliar.

O ideal para a elaboração do projeto político-pedagógico de uma escola é que todos os âmbitos citados contribuam e opinem de forma democrática em busca da melhoria da educação. O PPP é um documento que apresenta, de maneira adequada para um melhor entendimento, o funcionamento da instituição de ensino e seus objetivos. É preciso que este Projeto seja flexível, estando sujeito a modificações sempre que necessário, já que se trata de um documento projetado numa sociedade onde as mudanças ocorrem continuamente e o mesmo precisa ser capaz de articular-se a fim de aperfeiçoar a construção do conhecimento e a emancipação da cidadania, buscando estar aberto a mudanças na área da Educação e sua dinâmica no ensinar e no aprender com base na gestão democrática e no respeito às diferenças.

²⁹ Entende-se por uma boa educação àquela de qualidade social. Portanto, Dourado, Catarina e Santos (1999) apontam que “as condições e os insumos para oferta de um ensino de qualidade são fundamentais para a construção de uma boa escola ou uma escola eficaz, sobretudo se estiverem articuladas às dimensões organizativas e de gestão que valorizem os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo e, ainda, contemplem as expectativas dos envolvidos com relação à aquisição dos saberes escolares significativos e às diferentes possibilidades de trajetórias profissionais futuras. Nenhum destes aspectos deve ser tratado separadamente, posto que se articulam a expectativas e a concepções acerca do que deve ser a escola. Tais concepções articulam-se, em última instância, ao ideal de sociedade que cada grupo ou sujeito espera construir para as novas gerações. Uma concepção de educação ou escola de qualidade que tome uma perspectiva inclusiva de sociedade, onde a exploração, a guerra, a violência sejam banidas, tem como um ponto de partida interessante a definição de inclusão proposta” (p. 07).

³⁰ Entende-se aqui, por comunidade escolar, todos os alunos matriculados na instituição, professores, funcionários que atuam na escola e responsáveis de alunos, além de representantes da comunidade local, como moradores.

Cada quilombo tem sua especificidade, logo, o PPP de uma escola quilombola deve considerar suas particularidades. Apesar de existirem pessoas e espaços distintos, o trabalho coletivo deve existir em todas as instituições de ensino, possibilitando que cada membro escolar tenha sua autonomia, buscando uma educação progressista.

É preciso que toda a comunidade escolar se una em busca de um projeto de educação que tenha o resgate e a valorização de sua história como centro, sem discriminações ou pré-conceitos. Deve-se ir ao encontro de um reconhecimento geral, enfatizando sempre a melhoria da qualidade de vida de seus educandos e da população local. Não é utopia acreditar que a educação pode ser mais bem aceita e valorizada; o que falta é uma conscientização geral, pois é daí que acontecem as mudanças.

Segundo Carvalho (apud CARVALHO, 2003, p.12), “A escola deveria investir em práticas pedagógicas efetivas”. A escola, muitas vezes, não consegue obter uma forma para que os alunos gostem de estudar e nem associar seus estudos às atividades que eles gostariam de ter. Ela deve ser um ambiente agradável, onde os estudantes se sintam bem, sem medo de receber punições ou qualquer outro tipo de reforçador negativo que os façam abandonar os estudos. É necessário compreender o outro e incluí-lo. Ao invés de utilizar-se de um currículo tradicional, de uma cultura comum, que o projeto político pedagógico da escola quilombola venha a partir das desigualdades, das lutas, das tradições. O currículo escolar deve atender as particularidades dos remanescentes quilombolas, a fim de que se possa redescobrir e reconstruir sua história, com toda sua heterogeneidade.

A gestão democrática na escola é fundamental para uma democratização da sociedade. Seguindo este pensamento, entende-se que a organização de toda a comunidade escolar em prol do planejamento e construção do PPP nada mais é que um exercício de democracia participativa, levando a escola a contribuir como coletivo para com a construção de um país mais igualitário.

Deve-se entender, segundo Villas Boas (p. 183, 1998) que:

Cada escola é única, no sentido de que atende alunos com características e necessidades próprias e nela atuam profissionais com diferentes experiências de trabalho e de vida e diferentes percepções de sociedade, educação, escola, aprendizagem etc. As condições de funcionamento de cada escola também variam. Cada uma delas é um local singular de trabalho, com seu jeito próprio de organização do espaço físico e distribuição de tarefas. Tudo isso, associado ao fato de

que lhe cabe trabalhar com a produção de ideias, conduz à necessidade de ela própria organizar suas atividades, de forma coletiva e criativa, para que seja um espaço compartilhado de experiências. O que lhe dá o direito de ter autonomia não é “ensinar o que quiser, da maneira como quiser e a quem quiser”, mas o compromisso de garantir que cada aluno aprenda o que necessita aprender. Ter autonomia não significa desvincular-se do conjunto de normas educacionais básicas, mas criar os melhores meios de aplicá-las. A escola que a sociedade democrática requer é aquela capaz de implementar seu próprio projeto político-pedagógico, elaborado coletivamente, devidamente atualizado, divulgado e avaliado por todos os interessados. Consequentemente, espera-se que os resultados do seu trabalho sejam por ela divulgados. Isso pressupõe competência, seriedade, comprometimento, profissionalismo e rigor.

Apesar de todos os obstáculos a serem enfrentados, é necessário manter o foco nas transformações positivas que a escola precisa, baseando-se na educação em Direitos Humanos, cuja perspectiva “é formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente mais vulneráveis e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos”. (CANDAU, 1999, p.7)

A autora dá continuidade a esta fala afirmando que

Torna-se imprescindível integrar a educação em Direitos Humanos nos projetos político pedagógicos das escolas e comprometer no seu desenvolvimento as diferentes áreas curriculares. É, também, de especial importância desenvolver processos formativos que permitam articular diferentes dimensões – cognitiva, afetiva, artística e sócio-política – fundamentais para a educação em Direitos Humanos, assim como utilizar estratégias pedagógicas ativas, participativas e de construção coletiva que favoreçam educar-nos em Direitos Humanos.

Pensando desta forma é que sentimos a urgência em unirmo-nos e lutar pela nossa educação, em todas as suas esferas e particularidades. Deste modo, é importante ressaltar que todo e qualquer PPP precisa e deve ser elaborado coletivamente. É necessário respeitar a pluralidade de ideias e os diferentes conceitos pedagógicos que possam surgir.

Os colaboradores da elaboração do PPP devem ter uma visão ampla de todo o processo ensino-aprendizagem, permitindo que a direção ou algum outro indivíduo em posição de liderança saiba lidar com as diversas situações do cotidiano das relações sociais que ocorrem no interior da escola e da comunidade, amenizando e resolvendo conflitos e gerando oportunidades de participação e acesso à/da comunidade escolar.

Defendemos, então, a ideia de que a escola é um lugar de realização de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico baseando-se na realidade de seus educandos. Neste sentido, o projeto político pedagógico é construído e vivenciado a todo tempo por todos os envolvidos, de forma que a comunidade escolar cobre um ensino de qualidade e lute por sua autonomia.

Prosseguindo nesta linha de raciocínio, é imprescindível que ao longo da construção do projeto político pedagógico seja considerada toda a sistematização do trabalho pedagógico realizado na escola como um todo, pois trata-se de um documento que será vivenciado cotidianamente por toda a comunidade escolar e, não simplesmente, confeccionado e arquivado nas estantes da escola. Diante do exposto, concordamos com Veiga (2002, p.1) quando diz que a escola, é sim,

O lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante.

Neste sentido, a autora relembra a importância de se levar em conta o histórico de vida, as limitações e particularidades de cada educando, respeitando suas origens, suas crenças e culturas. É preciso que toda a equipe disserte a respeito das futuras reflexões que serão realizadas ao longo daquele ano, além de estabelecer estratégias pedagógicas que possam ser realizadas, mas ao mesmo tempo, que possuam alternativas para caso ocorram divergências pelo caminho. Os profissionais da educação precisam estar preparados para a pluralidade que o espera e capacitados para desempenhar seu papel de modo que o respeito seja a base principal do seu dia a dia na vida dos educandos.

Por esses e outros motivos é que o PPP precisa ser considerado como um encadeamento sempre contínuo de reflexões e debates acerca das dificuldades e limitações, bem como das facilidades e a fluidez que trazem consigo. Ademais, é interessante que ocorra, como diz Veiga (2002, p.2), “uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola”. E acrescenta dizendo que Veiga (2002, p.3)

O projeto político pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão

definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político pedagógico.

Neste sentido, entendemos que o PPP nada mais é que a própria identidade da escola. É ali que estão as diretrizes que deverão ser seguidas ao longo do caminhar das práticas pedagógicas elaboradas e vivenciadas pela comunidade escolar. Um PPP baseado nos princípios de uma educação quilombola de qualidade trará consigo uma imensa pluralidade de estratégias que terão como objetivos a reafirmação de suas culturas, o resgate histórico da instituição e de todo o território quilombola, além da vivência de tradições e união ainda mais fortalecida dos indivíduos envolvidos em prol da permanência na luta diária que ainda enfrentam, como as questões raciais e intolerâncias religiosas.

Para uma educação quilombola plena é necessário lembrar que os negros, por muitas vezes, tiveram seu direito à educação negados, tendo sido discriminados e excluídos sem ao menos completar a alfabetização. Conforme diz Silva (2009, p. 5),

A estruturação e o acompanhamento da educação quilombola e a implementação da Lei 10.639/03 em todo o sistema público de ensino devem ser entendidas como ações interdependentes. Há um longo caminho a percorrer, tanto no sentido de romper o silêncio e a invisibilidade histórica que acompanham a trajetória dessas comunidades, como reconhecer a importância da cultura afro-brasileira e a longa história de luta dos afro-brasileiros por dignidade e cidadania.

Além disso, devemos lembrar da problemática que envolve a formação dos professores das escolas quilombolas. Alguns (quando não, a maioria) possuem uma realidade cultural completamente diferente da vivenciada por seus educandos, o que torna o desafio ainda maior e pode vir a desestimular os alunos a continuarem sua trajetória escolar.

Fabiana Ramos (2013, p.26), em seu trabalho monográfico, reitera essa questão através de um relato de experiência de vida.

Escrevo um breve resumo do que foi o processo de exclusão para um povo que luta até hoje para que seus direitos sejam respeitados. A maioria dos jovens não consegue terminar o ensino médio, para de estudar para trabalhar e sustentar sua família. Os poucos que conseguem chegar ao nível superior dependem, muitas vezes, de alguma ajuda de custo para poder se manter no nível superior. Falo por experiência própria, pois só consegui me manter dentro da

universidade através de uma bolsa e pelo acesso através do PRONERA, fruto das lutas dos movimentos sociais. As políticas de incentivo para que o aluno negro permaneça na universidade ainda são muito fracas.

Ela também nos conta sobre uma entrevista realizada com Dona Marilda, onde a griô conta como precisou de seus próprios esforços para que conseguisse aprender a ler e a escrever na época em que a educação no quilombo dependia dos vizinhos que já soubessem essas ações e estivessem dispostos a ensinar os que ainda não sabiam.

Apesar de alguns acreditarem que esses depoimentos aconteceram há anos atrás, podemos constatar que se trata de uma realidade vivida ainda na contemporaneidade, onde Ramos (2013, p.33) “o termo ‘quilombola’ as vezes é motivo de discriminação dentro do espaço escolar”.

Diante disso, torna-se ainda mais necessária a confecção de um projeto político pedagógico que narre a história do quilombo e dos quilombolas de forma a descrever as conjunturas de modo que o estudante possa reconhecer-se como negro (e) quilombola, narrando as lutas e fortalecendo a união do povo.

Além disso, outros pontos tornaram-se de extrema relevância com o passar dos tempos. De acordo com a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, elaborado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, é importante que se realize uma (BRASIL, 2012, p.25) “articulação dos conhecimentos tradicionais quilombolas com conhecimentos não-quilombolas sobre”, entre outros aspectos, o incentivo “a pesquisa e a reflexão ética sobre as fragilidades e potencialidades dos ecossistemas locais, bem como alternativas de manejo comunitário”. Além disso, é reiterada a inevitabilidade sobre as políticas nacionais associadas aos quilombolas e também a “revitalização e valorização da história e cultura de cada comunidade, debatendo comparativamente culturas ancestrais e contemporâneas, especialmente sobre os atuais impactos socioambientais causados por seus modelos produtivos”.

No entanto, pelo fato da temática não possuir literatura abrangente, elaborar o PPP retratando a história dos remanescentes quilombolas e sua realidade educacional trata-se um tanto quanto desafiador. Um outro desafio é, como dizem Ide e Amorim (2011, p.199) “desconstruir a imagem negativa associada ao povo negro, forjada ao longo de nossa história e parte integrante do imaginário social brasileiro”.

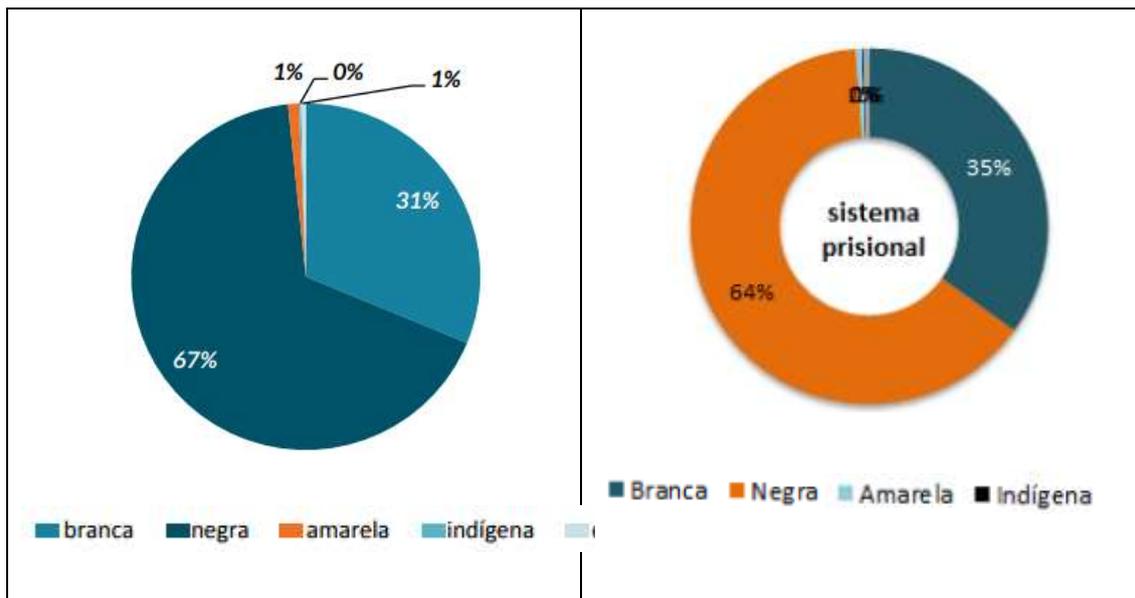
Somente com a Constituição Federal de 1988, o direito dos quilombolas à uma educação que fosse de qualidade foi reconhecida. Passada pouco mais de uma década, em 2003, um novo documento, o Decreto 4887/03, trouxe consigo a garantia de posse das terras ocupadas pelas comunidades quilombolas. Não devemos deixar de mencionar que esses e quaisquer outros avanços só ocorreram devido a luta e insistência do Movimento Negro em prol de seus direitos.

Com todo esse histórico de dificuldades e sofrimento, buscamos valorização com o Parecer nº 001/2004, onde diz que as reparações vêm como meio de (BRASIL, 2004, p.10):

Ressarcir os descendentes de escravos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Na contemporaneidade, quando observamos gráficos de indicadores sociais, geralmente os negros aparecem em maioria nas posições inferiores. Quando ocorre algum tipo de levantamento da população carcerária aqui no Brasil, a maioria também é de negros. Kaique Dalapopa, do R7, publicou no dia 8 de dezembro de 2017 uma matéria a respeito desse assunto. No título consta “*Negros representam dois terços da população carcerária brasileira*”, no qual ele escreve que “das 493.145 pessoas presas que tiveram raça, etnia e cor classificadas pelo Infopen (Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias), 64% são negras, o que representa quase dois terços de toda população carcerária brasileira”. Este levantamento foi feito no ano anterior, em 2016. Trazemos também o relatório de 2014, mostrando como o percentual permanece na mesma faixa há alguns anos.

GRÁFICO 1 – SISTEMA PRISIONAL	GRÁFICO 2 - SISTEMA PRISIONAL
Raça, Cor ou Etnia – Junho de 2014	Raça, Cor ou Etnia – Junho de 2016



Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/news/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. / PNAD, 2015. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf>.

Nas contingências de alunos em instituições de Ensino Superior, os negros passam a ser a minoria, conforme é relatado no site da UFJF, dizendo que “somente 12,8% dos estudantes em instituições de ensino superior brasileiras, entre os 18 e os 24 anos de idade, são negros (pretos e pardos), de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes a 2015”. Alguns autores creditam essa disparidade entre negros e brancos à uma herança deixada pela escravidão. Neste sentido, podemos perceber a eugenia, anteriormente mencionada, sendo praticada ainda hoje. Se os conceitos de eugenia tivessem desaparecido ao longo do século XX, no início do XXI os negros e os brancos estariam em condições iguais, porém não é isso que notamos. Temos como exemplo o modo como se olha os negros e seus referenciais.

Há alguns poucos anos atrás, os assuntos relacionados ao “levante árabe” no Egito e na Líbia foram muito mencionados, onde foram descritas as manifestações dos povos desses países contra seus respectivos governos. O “levante árabe” foi feito em países africanos, por povos africanos, descontentes com seus governantes africanos. Portanto, temos um levante africano, ou melhor dizendo, um levante egípcio e um levante líbio, pois um outro erro grave é considerar a África como sendo um monólito cultural. Um outro exemplo de racismo pode ser notado se fizermos uma comparação entre o terremoto no Haiti e a tsunami que atingiu o Japão. Ao assistirmos as notícias sobre o Haiti eram mostradas pilhas de corpos e pessoas desabrigadas e famintas. Já as notícias a respeito do Japão, nos mostravam cidades sendo reconstruídas em tempo

recorde e nenhuma vítima. Há aí uma forte demonstração de como a eugenia ainda está pautando o pensamento atual. Enquanto os japoneses são uma sociedade desenvolvida e capaz de se recuperar de tragédias, os haitianos são incapazes de se levantarem sós e, portanto, precisam ser tutorados.

A inversão nos dados quantitativos entre os muitos negros nos presídios e os poucos nas universidades é um fruto amargo dos ideais de Galton. Se o negro é inferior ao branco intelectualmente, então seria correto ele estar fora da universidade. No entanto, já foi comprovado não haver diferença entre as capacidades cognitivas de negros e brancos. Logo, por que o negro tem menos acesso à educação superior? Porque como já foi supracitado, a seleção ou darwinismo social é forçado; não é natural. Mesmo tendo a mesma capacidade cognitiva, brancos e negros competem de forma desigual. Desde a casa num bairro mais bem estruturado onde o branco mora, até o policial que por vezes enxerga o negro como um delinquente, o negro está em desvantagem. Por esses e outros motivos, as cotas nas universidades não são uma forma de reparação, mas uma forma de equalização entre as chances de brancos e negros.

Conforme diz Alencastro (2010, p.2-3),

Não se trata aqui de uma lógica indenizatória, destinada a garantir direitos usurpados de uma comunidade específica – como foi o caso, em boa medida, nos julgamentos sobre as terras indígenas. Trata-se, sobretudo, de inscrever a discussão sobre as cotas no aperfeiçoamento da democracia [...]. Na verdade, as cotas raciais beneficiaram e beneficiam dezenas de milhares de estudantes nas universidades privadas no quadro do ProUni e 52 mil estudantes nas universidades públicas, funcionando há vários anos, com grande proveito para a comunidade acadêmica e para o país. [...] o debate sobre as cotas raciais atravessa as linhas partidárias [...]. A existência de alianças transversais deve nos conduzir [...] a um debate onde os argumentos possam ser analisados a fim de contribuir para a superação da desigualdade racial que pesa sobre a democracia brasileira.

Nesta perspectiva, acreditamos que o racismo é uma forma de discriminação e uma tentativa de dominação que sempre existiu. Os conceitos eugenistas só tentaram legitimar práticas nefastas como a melhoria racial, o colonialismo europeu e a escravidão. Os negros continuam, em sua maioria, abandonados, assim como os homens recém libertos de 1888. Desamparados e deixados, não a própria sorte, mas a uma sorte construída durante anos para torná-lo um ser inferior. Os ideais de eugenia, que no começo do século XX foram usados explicitamente para promover a marginalização do

negro, em pleno século XXI ainda existem velados sob um véu de hipocrisia que revela os atos, mas esconde os atores.

Como já dissertamos anteriormente, a luta dos negros e dos povos tradicionais – em especial, os remanescentes quilombolas, mote deste trabalho – perdura até os dias atuais. Portanto, além de considerarmos toda a historicidade aqui já comentada, também precisamos providenciar espaço no projeto político pedagógico para fortalecer os processos identitários de modo que tenham consciência política e de seus direitos, além da criação de estratégias que venham combater a todo e qualquer tipo de discriminações através de ações socioeducativas.

Ide e Amorim (2011, p.203) disseram que no documento oficial referente à Lei 10.639/03, sobre a obrigatoriedade do ensino da história da África, existem algumas “determinações e providências”. E que algumas são especificamente direcionadas aos quilombolas, pois estabelecem o “estudo da história dos quilombos; o registro da história não contada dos remanescentes de quilombo; oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos; [e a] formação de professores e pessoal administrativo voltados para trabalhar suas especificidades”.

Apesar dos decretos já mencionados, ainda é possível encontrarmos escolas, como a própria Áurea Pires, que enfrentam alguns problemas, como a distância das casas dentro do quilombo de Santa Rita do Bracuí, a estrutura física um tanto precária e a formação, de alguns professores, não específica para uma escola quilombola.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o INEP³¹, é apontado que, de 189.219 escolas brasileiras, existem 2.369 escolas localizadas em áreas de remanescentes quilombolas que atendem 241.925 matrículas, conforme podemos observar nos gráficos abaixo.

GRÁFICO 3

DISTRIBUIÇÃO DE ESCOLAS LOCALIZADAS EM ÁREAS DE REMANESCENTES QUILOMBOLAS

Fonte: INEP/MEC – Notas estatísticas, Censo Escolar 2016.

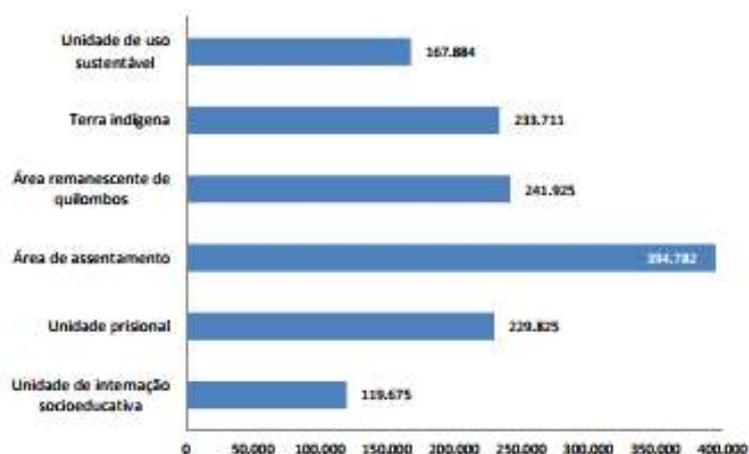
³¹ De acordo com o Censo Escolar realizado no ano de 2016.



GRÁFICO 4

DISTRIBUIÇÃO DE MATRÍCULAS EM ESCOLAS DE ÁREAS REMANESCENTES QUILOMBOLAS

Fonte: INEP/MEC – Notas estatísticas, Censo Escolar 2016



A tabela nos mostra que os estados da região Sudeste do Brasil concentram um número razoável de comunidades quilombolas e de escolas localizadas por aqui. No entanto, observando estas quantidades e reunindo-as às nossas pesquisas, podemos perceber como ainda é grande a negligência do Governo quando o assunto são as comunidades quilombolas.

Sobre isso, Ide e Amorim (2011, p.208) acrescentam em nosso raciocínio algumas considerações relevantes, quando dizem que são

Estabelecidas quase na sua totalidade em zonas rurais e formadas por contingentes populacionais negros e pobres, [e] somos levados a concluir que as comunidades quilombolas vivenciam, no mínimo, um triplo processo histórico de exclusão de ordem social, política e econômica imposto aos negros, aos pobres e às populações do campo. A localidade e especificidades das escolas e seu público se apresentam, portanto, como importantes variáveis ao se pensar uma proposta de educação que atenda aos quilombolas. Isto posto, podemos afirmar que a educação formal voltada para populações quilombolas necessariamente se confronta com três diferentes desafios presentes no contexto educacional brasileiro mais amplo que a afetam e impactam diretamente:

- 1) Pensar desafios da educação quilombola exige necessário confronto com os históricos desafios postos para a educação do campo;
- 2) Pensar educação quilombola exige necessário confronto com os históricos desafios postos para a educação em uma sociedade de classes;
- 3) Pensar educação quilombola exige necessário confronto com desafios postos para a educação de negros.

No presente trabalho, trazemos tais reflexões a respeito do processo de exclusão que os negros sofrem em nosso país tentando destacar a necessária urgência em valorizar a educação quilombola como um todo. Como já vimos, existem leis e políticas públicas em defesa dos remanescentes quilombolas. No entanto, de nada adianta que elas permaneçam apenas no papel. É preciso que as leis sejam, de fato, cumpridas e exercidas de modo a respeitar e reafirmar a cultura e a identidade de toda comunidade quilombola.

A lei 10.639/03, por exemplo, é uma das conquistas que precisam ser colocadas em prática. Por todo o território brasileiro encontramos escolas – tanto públicas quanto privadas – que ainda não incluíram a obrigatoriedade da referida lei em suas ações pedagógicas. Com isso, agir de modo respeitoso com toda heterogeneidade nas escolas e livre de preconceitos acabam se tornando ações ainda mais desafiadoras de se efetivar.

Apesar dos últimos debates a respeito da nova reforma do Ensino Médio, acabando com a obrigatoriedade de disciplinas essenciais para o pleno desenvolvimento do ser humano, como a História; ainda assim, o professor, de fato, continua sendo uma espécie de imagem na qual o aluno procura se espelhar. Neste sentido, o educador precisa cobrar-se para agir como conselheiro, quando necessário, não como indivíduos que gostariam apenas de transmitir algum tipo de conhecimento, mas sim, conhecendo

melhor seus alunos, suas histórias de vida e percebendo suas limitações e facilidades. Assim como diz no livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (1996, p.53),

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca [...]. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas.

O educador deve tentar mudar a realidade que encontramos hoje em nossa sociedade. É possível que se inicie esse processo pelas salas de aulas e escolas como um todo. Em uma escola onde almejamos viver uma educação quilombola é preciso, antes de tudo, combater qualquer tipo de desigualdade sofrida pelos grupos sociais geralmente vítimas de discriminação, como os negros e remanescentes quilombolas. É preciso usar a democracia a fim de superar desigualdades, mostrando que todos têm os mesmos direitos, seja dentro ou fora da instituição escolar.

Como diz Barbosa (2004, p.32),

Quando o educador pensa a educação, ele acredita que, entre homens, ela é o que dá a forma e o polimento. Mas ao fazer isso a prática, tanto pode ser a mão do artista que guia e ajuda o barro a que se transforme, quanto a forma que iguala e deforma.

O processo educativo deve acontecer num ambiente de confiança e aceitação por parte do indivíduo que está ali frequentando, pois é neste mesmo ambiente que ele crescerá como cidadão, realizando de modo favorável sua interação e socialização. O educador, como mediador da educação dentro da escola, deve promover este espaço de paz, utilizando-se de estratégias educativas que possam englobar todos os estudantes, de forma que todos participem das aulas e possam expressar seus pensamentos e experiências de vida, recebendo respeito e respeitando os demais.

Quando pensamos em educação, devemos pensar num todo. Não dizemos isso pensando apenas na educação dita como tradicional, mas em todos os seus segmentos³².

³² Gostaríamos de salientar neste momento, conforme disseram Lima de Oliveira & Oliveira (2015, p.163-164), que “de acordo com o artigo 28 da Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a oferta de educação para a população rural e o direito de acesso a um sistema de ensino adequado às particularidades sociais e culturais, prevê escolas com conteúdos curriculares, docentes, participação da comunidade e de metodologias direcionadas às reais necessidades, interesses culturais e de trabalho. A organização escolar deve estar em consonância ao ciclo agrícola e às condições climáticas, priorizando a adequação da educação a esse público”.

Na educação indígena, por exemplo, é preciso considerar sua língua materna; na educação de filhos de agricultores rurais, há a necessidade de um calendário escolar modificado, mais voltado para a Pedagogia da Alternância, onde o tempo de plantio e colheita devem ser levados em consideração, de modo a não prejudicar os alunos e suas famílias. O mesmo ocorre com a educação quilombola. É preciso pensar em suas tradições e honrá-las, estudar sua própria história e encontrar meios que valorizem suas culturas e reafirmem suas identidades.

Há poucos anos atrás, durante uma entrevista realizada em setembro de 2001 pelo programa *Salto para o Futuro*, da TV Brasil, o historiador da educação Antônio Nóvoa comentou a respeito do papel do professor, reiterando o que acabamos de dizer. Segundo ele,

O professor não é, hoje em dia, um mero transmissor de conhecimento, mas também não é apenas uma pessoa que trabalha no interior de uma sala de aula. O professor é um organizador de aprendizagens [...] via os novos meios informáticos, por via dessas novas realidades virtuais. Organizador do ponto de vista da organização da escola, [...] de uma organização mais ampla, que é a organização da turma ou da sala de aula. Há aqui, portanto, uma dimensão da organização das aprendizagens, do que eu designo, a organização do trabalho escolar é mais do que o simples trabalho pedagógico [...], é qualquer coisa que vai além destas dimensões, e estas competências de organização são absolutamente essenciais para um professor.

Neste sentido, a escola deve utilizar-se dos princípios de igualdade, justiça e progresso, a fim de interferir nessas desigualdades de forma positiva, de maneira que estas venham a diminuir com a ação educativa.

Outro educador importante que também comentou sobre o assunto em uma de suas entrevistas foi Paulo Freire (1995). Em um dia do referido ano ele disse à *Fazendo Escola* o seguinte:

Eu diria que a responsabilidade ética e política do professor é hoje uma coisa pela qual a gente tem que lutar. O professor tem todo o direito e o dever de brigar pela sua melhora, mas tem o direito, tem o dever, sobretudo, de brigar pela melhora da educação de seu país, de seu povo. Eu não posso, como educador, brigar apenas para ganhar mais, mas eu devo brigar para poder trabalhar melhor. Então, essa responsabilidade ética, que é política, é indispensável hoje ao educador.

O papel do professor é de fundamental importância. O educador deve ter a consciência de que não pode agir de modo impreciso. Nós precisamos tomar decisões, fazer escolhas e, principalmente, ter decência em nossas opiniões, pois, como dissemos a pouco, somos uma das maiores influências que um educando possui. Trata-se de uma profissão de enorme responsabilidade. É necessário, portanto, que os professores lutem contra o autoritarismo, contra a voz do povo silenciado e que seja a favor da democracia. Deste modo, somos como incentivadores da luta contra qualquer tipo de discriminação e contra a discrepante disparidade entre negros e brancos.

Para a plena efetivação de uma educação quilombola na escola Áurea Pires é importante ressaltar que a instituição de ensino não deseja que sua comunidade escolar acredite na igualdade apenas como um mito ou mesmo que o respeito e o acesso à educação sejam direitos que só se leem nos papéis. Sabemos que as desigualdades e formas de racismo e preconceito existem. Sabemos que a busca pela valorização da cultura quilombola possui obstáculos grandes e frequentes. Afinal, opressores existem; e, com eles, os oprimidos também. Todavia, a educação age como auxiliadora da diminuição dos problemas sociais; portanto, a educação quilombola deve agir de modo a reafirmar suas lutas e exigir seus direitos, afinal, como nos fala Sneyders (1996, p.36), “educar é ir em direção à alegria”. Neste sentido, é importante que o ambiente escolar seja um espaço acolhedor e feliz, onde os alunos se sintam confiantes e estimulados a desenvolver seu processo de ensino aprendizagem, além de favorecer a participação de toda a comunidade quilombola na construção desta escola, em prol da diminuição da discriminação e da invisibilidade com que, diversas vezes, são tratados.

Defendemos aqui, a todo instante, a importância da permanência na luta. No entanto, salientamos também algumas das conquistas alcançadas. Há alguns anos atrás, no dia 20 de novembro de 2012, o Movimento Negro obteve sucesso em um grande avanço legal. Foi homologada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, feito essencial para a construção de escolas públicas que almejam basear seus processos pedagógicos na educação quilombola, já que anteriormente a educação estava amparada somente pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, já mencionada nesta dissertação.

Foi através dessas diretrizes específicas que as comunidades quilombolas puderam aumentar suas forças e seguir com suas lutas em busca de seus direitos por uma educação diferenciada.

Neste momento, gostaríamos de abordar brevemente a respeito das bases legais e, comentar que muitos anos se passaram até o reconhecimento dos direitos dos negros e das comunidades quilombolas a uma educação de qualidade e compatível com suas tradições.

No ano de 1549, nosso país recebeu o Padre Manoel da Nóbrega³³ e os jesuítas, que vieram catequizar os índios, sem se importar com as próprias culturas aqui já enraizadas. Cerca de 200 anos depois, a Reforma Pombalina³⁴ expulsou os jesuítas e a educação passou a ser baseada nas Cartas Régias³⁵. Somente no ano de 1808, com a chegada da família Real portuguesa, é que uma possível educação formal passou a ser cogitada.

Em 1824, a I Constituição do Brasil foi apresentada e, posteriormente, a primeira Lei Geral sobre Ensino Elementar³⁶ foi implantada. No entanto, os escravizados eram proibidos³⁷ de frequentarem a escola formal por não serem considerados cidadãos, fato que apenas sofreu alterações por volta do ano de 1888, após a assinatura da Lei Áurea. Silva e Araújo (2005, p.73) nos contam que “com o surgimento do Estado Republicano surgem também as primeiras oportunidades concretas de educação escolar e ascensão da população negra quando o desenvolvimento industrial dos finais do século XIX impulsiona o ensino popular e o ensino profissionalizante”. Nesta mesma época foi introduzida uma disciplina chamada “Moral e Cívica”, que objetivava disciplinar a sociedade com os escravos livres. Continuando na luta por seus direitos, alguns anos depois, na década de 1920, a Frente Negra Brasileira³⁸ implantou escolas que pudessem profissionalizar a população negra. Foi a partir dessa mobilização que os movimentos

³³ Chegou para a fundação de Salvador e construiu no Brasil a primeira igreja dos jesuítas. Manoel da Nóbrega também escreveu diversos documentos a respeito dos povos que viviam nas terras brasileiras, tornando-se importante fonte histórica.

³⁴ Foram as reformas educacionais propostas pelo Marquês de Pombal, onde as perspectivas iluministas eram base e inspirações para a formação de uma nova sociedade, onde o indivíduo seria formado através da educação.

³⁵ As Cartas Régias foram documentos oficiais que o monarca representante da época assinava de modo que as decisões contidas se tornassem permanentes.

³⁶ Dom Pedro I que, na época, era o Imperador do Brasil, demonstrava interesse em abrir escolas primárias em nosso país. Diante disso, em 15 de outubro de 1827, ele decretou a referida Lei Geral que tornou-se um marco tão importante da época que passou a ser modelo para os professores nas províncias;

³⁷ De acordo com Schwarcz (1987, p.174), “segundo a Constituição de 1824, índios e escravos não eram considerados cidadãos”.

³⁸ Segundo a Fundação Palmares (2014), a Frente Negra Brasileira, FNB, foi “uma das maiores entidades negras do século XX. [...] Sua missão era a de integrar o povo afro-descendente à sociedade. Autodenominada ‘órgão político e social da raça’, a Frente atingiu dimensões inusitadas, chegando, inclusive, a tornar-se partido político”.

negros começaram a surgir e conquistar seus espaços na sociedade e nas lutas por um bem maior, reivindicando por seus direitos e pelo acesso livre em eventos sociais.

A partir daí, ocorreram alguns processos históricos³⁹, porém ainda com a necessidade de se ter uma legislação que garantisse a oferta do primeiro nível de ensino e uma maior inserção dos negros nas escolas. Ao longo da década de 1980, foram reunidas forças de diferentes setores da sociedade com o objetivo de sensibilizá-la a respeito do direito da criança a uma educação de qualidade desde a sua chegada ao mundo. Então, ao final desta década, foi promulgada a Carta Constitucional de 1988, onde o direito à educação na legislação foi, de fato, reconhecido. Além do direito da criança à educação ter começado a ser assegurado, a Constituição Federal de 88 também trouxe consigo uma lei que constituía a prática do racismo como crime.

Alguns anos depois, chegamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – a famosa Lei 9.394/96. Nela é ressaltada a importância do educar, fornecendo situações de aprendizagem de forma integrada onde é possível colaborar com o desenvolvimento pleno e suas relações interpessoais, além de aprimorar seus conhecimentos a respeito da realidade social e cultural. Além disso, é ressaltada também a importância do cuidar enquanto educa. Nesse caso, entendemos o cuidar como parte concomitante da educação, estando ambas interligadas.

Neste sentido, entendemos que depois de anos de reivindicações por práticas educativas inclusivas, foi realizada mais uma etapa da constante luta por escolas públicas, democráticas e justas, que recebessem indivíduos e suas particularidades, estando preparadas para atendê-los.

Somente no ano de 2003, a Lei 9.394/96 foi alterada pelo texto da Lei 10.639/03, a respeito da obrigatoriedade da inclusão do tema História e Cultura Afro-brasileira nas escolas. E então, em 2008, com o texto da Lei 11.645, a LDB foi

³⁹ Segundo Monteiro e Barbosa (2015, p.16), “Em 1931, criou-se o Ministério da Educação e Saúde e ocorreu a Reforma Francisco Campos, que pretendia reformular e estruturar o ensino nas escolas [...]. Em 1937, as conquistas obtidas pela Escola Nova são derrubadas pela nova Constituição que desresponsabiliza o Estado de manter e expandir a educação pública [...]. Esse fato dificultou, mais uma vez, o acesso da população negra na educação escolar, uma vez que tal parcela da sociedade já era naquela época [...] a que menos possuía condições financeiras para arcar com o ensino. Em 1946, Getúlio Vargas instituiu o Ensino Primário gratuito e obrigatório para todos, mas [...] antes da década de 1960, [...] não houve de fato, nenhum tipo de política pública, no que diz respeito à inclusão de negros nos bancos escolares”.

novamente modificada, trazendo, além da indispensabilidade citada acima, a inclusão da História e da cultura indígena nos currículos das instituições de ensino.

O que vimos até agora foram conquistas alcançadas por toda a luta dos movimentos negros. Pela primeira vez em toda a História do Brasil, o ensino passa a não ser exclusivamente relacionado apenas ao padrão europeu excludente, mas sim, há esperanças de uma busca pelo reconhecimento da cultura negra que, de fato, não só faz parte, como, junto aos indígenas, foram os escritores de nossa história e os verdadeiros percussores da cultura brasileira que vivemos hoje.

Concordamos com Lima de Oliveira e Oliveira (2015, p.168) quando dizem que

A importância das culturas, da diversidade, das formas de estar e compreender o mundo, também decorre do fato de que estes fazem os sujeitos criarem seus pertencimentos no mundo, num mundo sócio histórico, cujas representações sociais estão ligadas às suas relações com outros homens, às coisas, ao trabalho agrícola, às memórias subsumidas, etc. [...] Se a educação do campo implica a organização dos povos do campo, então, não podemos pensar num único projeto formativo, se lembramos que estamos considerando a diversidade e as formas de territorialidade dos sujeitos e dos espaços de disputa por elo campo.

Neste sentido, com as Diretrizes Curriculares, apesar de termos ciência de que ainda há muito o que lutar, acreditamos que as comunidades tradicionais de remanescentes quilombolas estão seguindo por um caminho onde seus direitos serão mais respeitados e sua história local será retratada nos projetos políticos pedagógicos das escolas quilombolas, de modo que promova ações educativas trabalhando sua realidade.

Em meio a essas ações, ainda há certa preocupação em como vivenciar, de fato, uma educação diferenciada, que identifique as dificuldades e encontre estratégias para superá-las.

Com o objetivo de debater sobre esse assunto, alguns membros da ARQUISABRA junto a alguns sujeitos que fazem parte da comunidade escolar da Escola Municipal Áurea Pires da Gama, participaram de alguns encontros. O primeiro desses encontros aconteceu no dia 8 de outubro de 2011, no Quilombo Campinho da Independência, onde aconteceu um diálogo a respeito da história oral, ou seja, das tradições e acontecimentos que são repassados de geração a geração.

Posteriormente, em um segundo encontro que ocorreu no primeiro semestre de 2012, na Praia Pouso da Cajaíba, onde perguntas relacionadas à aprendizagem de vida foram feitas para que pudessem dar início ao encontro de modo crítico e reflexivo. Segundo Ramos (2013, p.36), aconteceram questionamentos a respeito do “modo de educação conservadora”, além do respeito para com os mais velhos e quais as formas que “as comunidades tradicionais podem [...] passar os seus saberes para que a juventude comece a aprender a ter respeito”.

Esse encontro foi realizado durante três dias. Acreditamos que a atividade realizada no último dia tenha sido a mais inspiradora, podendo ser um exemplo de ação pedagógica proposta pelo projeto político pedagógico da escola e exercida durante alguma oficina ou projeto durante o ano letivo, já que diz muito sobre a cultura quilombola. Trata-se de observar folhas de diferentes plantas e, então, cada sujeito deve escolher uma dessas folhas e expor. Logo, haverá um diálogo sobre as funções que cada planta possui dentro da medicina tradicional⁴⁰, muito utilizada no quilombo.

Outro aspecto importante de encontros e debates entre os quilombos é que cada comunidade entende a história do outro e percebe as dificuldades pelas quais podem estar passando. Dessa forma, as comunidades se fortalecem ainda mais através da união. Afinal, de acordo com o Censo Escolar de 2010 (2012, p.8), existem no Brasil 1.912 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos, das quais 1.889 são públicas e 23 são privadas. A cada passo dado, a realidade para uma educação diferenciada se aproxima.

As devidas mudanças na reestruturação do PPP da Áurea Pires junto às Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, trazem esperanças renovadas que ajudam a fortalecer a identidade quilombola, pois destacam as lutas quilombolas, utilizam-se da história oral e local, dando espaço aos griôs, além de contribuírem para a questão territorial, pois assim como diz no inciso V,

⁴⁰ Entendemos por medicina tradicional aquela transmitida de geração a geração, onde os remanescentes quilombolas reconhecem as plantas que podem ser utilizadas, suas espécies e para quais objetivos elas podem ser direcionadas. Bem como dizem Almeida e Miranda (2015, p.1-2; 7), “graças à preservação/recriação desse saber fazer herdado e repassado através da oralidade, percebe-se que não há um só modo para se manter a saúde e afastar os males e que, ao se pensar em saúde, não há um único caminho, passando-se então ao reconhecimento das práticas integrativas e complementares em saúde. Na tentativa de preservação das práticas culturais voltadas a manutenção da sua saúde, as comunidades remanescentes de quilombo utilizam-se de raízes, ervas e benzeções como heranças culturais dos antepassados”. E fazem um anexo a este assunto, trazendo Walter Benjamin (1994), dizendo que “os conselhos, as canções, e os saberes medicinais emitidos pela voz dos mais velhos os tornam autoridades, pois são eles que apresentam o conhecimento sobre as histórias e as tradições de um grupo”.

do Parecer CNE/CEB nº12, de 2012, “deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade”.

Entendemos que em meio a tantas dificuldades, toda conquista deve ser comemorada e, de fato, cobrada para que seja devidamente executada. Conseguir o reconhecimento de um território quilombola é um avanço importante, assim como perceber que uma escola deve ser quilombola e que merece receber educação diferenciada que atenda suas especificidades de acordo com a realidade ali presente.

Ao longo do trabalho monográfico de Fabiana, pudemos perceber suas preocupações a respeito do desenvolvimento da escola e de quais formas seriam possíveis exercer seus direitos e resgatar suas tradições através de planos de aula e ações pedagógicas. Ela comentou como seria positivo se o Jongo fizesse parte do cotidiano dos alunos da escola situada no quilombo de Santa Rita.

Assim como nós, ela também acredita que “o jongo pode ser trabalhado na escola em várias matérias como educação física com o movimento dos passos, ciências e biologia com diversidade biológica e étnica, artes pesquisando a história da arte africana, instrumentos musicais feitos com sucata” (RAMOS, 2013, p.43).

Ela também comenta que através da disciplina História, os alunos poderiam debater sobre a “importância do negro para a construção do Brasil”, além de perceberem que a roda do Jongo trata-se de um círculo na área da Geometria, em Matemática e que ao estudar Física, podemos entender que quando a madeira encontra-se em temperatura elevada junto a constante entrada de oxigênio, como ocorre na fogueira acesa durante o Jongo, é possível que se encontrem condições favoráveis para obter fogo.

Outro aspecto importante ressaltado por ela, é a respeito da elaboração do PPP que deve constar a realidade quilombola, o material didático mais compatível a tais especificidades e um currículo escolar que seja aberto. Ramos (2013, p.44) diz que

A construção do PPP na escola tem que ter a participação de todos e incluir a história local, cultural, social, político, econômico e identitário da comunidade quilombola. Depois da construção do PPP podemos afirmar e lutar para que todo o projeto seja colocado em prática. Esse é um momento importante para a escola quilombola. Em relação à construção de material didático com a realidade e tenha haver com aquele quilombo é legal. Muitos livros de escola tradicional muitas vezes não falam que consigam se ver dentro deste

material. O currículo aberto é bom porque pode ser modificado de acordo com o tempo.

Ou seja, Fabiana entende o quão essencial é que a identidade da escola, o PPP, esteja acessível, disponível e em consonância com sua comunidade escolar, pois trata-se de um documento a ser vivenciado cotidianamente, e não apenas digitado com boas ideias que não serão colocadas em prática.

CAPÍTULO V - PESQUISA DE CAMPO: Observações de trajetórias

A terra é de grande importância para os remanescentes quilombolas. Não falamos aqui sobre valores comerciais. Para eles, ela representa não só o sustento através das plantações, mas também a luta e o resgate de sua ancestralidade.

Angélica, Fabiana, Luciana e Marcos Vinícius, os quatro quilombolas de Santa Rita do Bracuí licenciados pela Turma Oseas Carvalho – a primeira turma da LEC, possuem essas tradições e esses valores em sua trajetória.

Como já sabemos, a Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Rural, forma seus estudantes de modo que estes possam escolher dentre duas habilitações: Agroecologia e Segurança Alimentar ou Humanidades e Ciências Sociais. Angélica, Luciana e Fabiana optaram pela área das Humanidades, enquanto Marcos Vinícius optou pela Agroecologia.

Independentemente de seguirem o mesmo caminho ou traçarem rumos diferentes, os quatro saíram da Universidade com vontade de defender sua terra e sua ancestralidade, valorizando a cultura e buscando por uma educação diferenciada para todos os quilombolas. Dessa forma, levaram em consideração toda significância relatada no texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que comenta que “um dos caminhos na construção da identidade quilombola” é encontrado na valorização do passado ao mesmo tempo que o recria no tempo presente. Além disso, outras questões importantes são relatadas, dizendo que:

A dimensão da ancestralidade africana ressignificada no Brasil, os conhecimentos transmitidos pelas gerações de negros que viveram durante o período da escravidão, as mudanças advindas após o processo da Abolição, as vivências e as lutas no Brasil antes e durante a ditadura militar, os avanços sociais e políticos advindos da Constituição de 1988 e as lutas pela garantia do direito à terra, ao território, à saúde e à educação encontram-se emaranhados nesse processo. Ou seja, pensar o currículo da Educação Escolar Quilombola não significa se ater apenas a um passado histórico ou ao momento presente. Significa realizar a devida conexão entre os tempos históricos, as dimensões culturais, as lutas sociais do movimento quilombola e do Movimento Negro, as tradições, as festas, a inserção no mundo do trabalho. Nos quilombos contemporâneos, a cultura e o trabalho são dois eixos orientadores que garantem a articulação entre as pessoas. Manter suas terras e suas tradições e

garantir o direito ao trabalho fazem parte dos processos de afirmação da identidade quilombola. (BRASIL, 2011, p.33)

Nesta perspectiva, faz-se necessário o autorreconhecimento e o reconhecimento de seus direitos, assim como da igualdade de direitos, como quilombolas e como seres sociais preparados para perpetuarem a história de suas raízes, enquanto cidadãos.

Afinal, é possível perceber, já na primeira visita ao Quilombo Santa Rita do Bracuí, o quão solidários e companheiros são os sujeitos que ali residem. Há harmonia e ajuda mútua em todo o território. Dessa forma, as trocas de saberes e o espírito de solidariedade confirmam a necessidade da valorização de sua ancestralidade.

E por falar dos saberes que perpassam de geração a geração, Luciana Silva deu continuidade a sua trajetória defendendo a importância do Jongo.

5.1 Luciana Silva

Luciana Adriano da Silva é filha de S. Zé Adriano, o jogueiro mais antigo ⁴¹e um dos griôs do Quilombo Santa Rita do Bracuí, que transmite⁴² seus ensinamentos, através da oralidade, aos mais jovens objetivando findar seus costumes, preservando e valorizando as questões de oralidade. Uma das tradições que S. Zé Adriano passou para as próximas gerações foi o Jongo.

Os quilombos contemporâneos, rurais e urbanos, possuem formas singulares de transmissão de bens materiais e imateriais que se transformaram e se transformarão no legado de uma memória coletiva, um patrimônio simbólico do grupo. Suas especificidades e diferenças socioculturais devem ser ressaltadas, valorizadas e priorizadas quando da montagem de um modelo de desenvolvimento sustentável para as comunidades quilombolas, conjuntamente com a integração das dimensões ambiental, social, cultural, econômica, política. (BRASIL, 2011, p.19)

A jovem atuou como coordenadora da Associação de Moradores, a ARQUISABRA, e também fez parte do projeto conhecido como *Pelos Caminhos do*

⁴¹ Segundo Maroun e Arruti (2009, p.4), “O jongo, na memória dos moradores mais antigos da comunidade, sempre fez parte de suas vidas. Mesmo que, quando crianças, não participassem das rodas, eles relatam que vivenciavam o jongo através das gerações mais antigas, em seus cotidianos”.

⁴² No quilombo, é natural que os sujeitos aprendam a respeito de sua ancestralidade, “com as histórias dos seus pais, que compartilham seus valores, suas crenças, costumes e mitos, a religiosidade, a cultura. Procuram nos dias atuais, repassar para os seus filhos, netos, bisnetos, preservando e cultuando assim as tradições dos antepassados”. (MONTE ALTO, 2012, p.93)

Jongo, que foi aprovado pela Brazil Foundation⁴³. Anteriormente, já mencionamos sobre tal projeto, no entanto, abordaremos melhor neste momento a respeito do assunto.

Trata-se de um projeto social e cultural criado pelos próprios descendentes de quilombolas, dentro da comunidade de Santa Rita do Bracuí. Sua proposta era resgatar a tradição do Jongo de modo a desconstruir preconceitos e a reafirmar suas culturas, fortalecendo a comunidade como um todo e o reconhecimento da titularização de suas terras.

O Jongo, em 2005, foi reconhecido como patrimônio cultural e imaterial, sendo também, uma prática de resistência da cultura negra desde a época dos cativeiros. Trata-se de uma dança originária da África, mas que chegou ao Brasil junto aos escravizados. Foi através do jongo que diversos quilombos puderam organizar-se enquanto comunidade e valorizar sua ancestralidade. Por algum tempo, essa prática era vista com maus olhos e as crianças eram proibidas de dançar o Jongo. No entanto, atualmente, a comunidade inteira, de todas as idades, faz parte das rodas.

Luciana colaborou grandemente para com esta prática, atuando como instrutora do jongo para as crianças, tanto pela ARQUISABRA, quanto pelo projeto, lembrando a elas que esta dança não é meramente uma prática qualquer, mas que pode ser um combate ao preconceito racial.

Dessa forma, ela cumpriu seu papel como descendente quilombola, permitindo que as crianças da comunidade pudessem usufruir de um processo de ensino aprendizagem bastante significativo, baseado em sua própria cultura, onde podem aprofundar-se e reafirmar sua identidade étnica, bem como enquanto quilombolas.

Nesta perspectiva, o Jongo tornou-se uma espécie de símbolo de união, que voltou às suas terras para unir a comunidade e fortalecê-la, mostrando sua importância dentro das tradições.

O Quilombo Santa Rita do Bracuí é conhecido pela sua luta, sua resistência e pelo seu protagonismo quanto ao resgate do jongo, sendo o pilar da região sul fluminense. No entanto, mesmo com tanta força, obstáculos existem e, por vezes, dificultam os caminhos. Dessa forma, Luciana nem sempre consegue estar presente nos

⁴³ Trata-se de uma ONG – Organização Não Governamental que tem como um de seus principais objetivos apoiar iniciativas sociais que manifestem ideias inovadoras e diferenciadas para enfrentar o cotidiano e as lutas diárias.

eventos culturais que ocorrem no Quilombo, pois precisa contribuir com o sustento da família e trabalhar fora. Entretanto, a jovem se mostrou, por anos, uma grande protagonista jogueira, honrando suas tradições e repassando seus conhecimentos aos mais jovens que ela, assim como o fez seu pai.

5.2 Angélica Pinheiro

Angélica Souza Pinheiro, assim como Luciana, também optou por seguir a área relacionada às Humanidades. Sobrinha de Dona Marilda, sempre se mostrou bastante atuante e interessada nas causas quilombolas. A licenciada da Rural gostava de etnoturismo⁴⁴ e costumava seguir por esses caminhos.

O etnoturismo é um tipo de turismo onde os sujeitos se interessam pelos costumes de uma determinada comunidade, procurando saber de perto como é o dia a dia daquele povo e quais são suas culturas, de onde se originaram, etc.

Acreditamos que os quilombolas esperam por sua valorização histórico cultural, através do etnoturismo, onde não só sua heterogeneidade biológica territorial será percebida, mas também suas identidades.

Acreditamos que o turismo pode vir a ser importante para a comunidade no que se refere à expansão de suas culturas e também quanto ao cuidado e preservação de seu território. Assim como dizem Salgado e Santos (2011, p.4),

Dentre os apontamentos que percorrem o debate atual mundial, e nacional, destacam-se a formação da rede de turismo, a preservação da biodiversidade, a integração sul-americana, a prevenção e combate à exploração sexual de crianças e adolescentes, a construção de políticas públicas participativas, a adoção de parcerias público-privadas, o fortalecimento de alianças comunitárias, dentre outros. Pode-se afirmar que cinco eixos-base aglutinam todo o pensar sobre a condição atual do turismo no mundo, sendo eles: o desenvolvimento econômico, a preservação da biodiversidade, a diversidade cultural, as condições para a paz e o desenvolvimento social.

Nesta perspectiva, Angélica trazer o etnoturismo para a comunidade dos remanescentes quilombolas do Bracuí, tornou-se uma estratégia positiva, pois foi um

⁴⁴ Segundo Salgado e Santos (2011, p.2), “O turismo, contraditório e desafiador, em meio ao processo de globalização de culturas, concomitante à consolidação de políticas públicas de regionalização e interiorização da atividade no caso do Brasil, ocupa novos espaços e lugares numa condição quase linear de feiticização dos mesmos, reprodução do capital financeiro e da própria sociedade”.

meio de valorizar as culturas diferenciadas, de modo a incluí-los numa sociedade tão excludente e ainda ampliar a consciência étnica dos próprios moradores do Quilombo.

As questões culturais estão intimamente ligadas às questões identitárias. Quanto mais movimentos em prol da reafirmação de suas culturas, as comunidades tendem a conectar-se ainda mais com suas próprias identidades e fortalecer suas resistências.

Por toda a sua trajetória, a jovem mostrou-se como orgulhosa de sua cultura, de seu território, de sua ancestralidade e, em cada resistência, a identidade de uma remanescente quilombola se aflorava ainda com mais força.

Foi uma das maiores representantes do Quilombo Santa Rita do Bracuí, sempre recebendo os visitantes e pesquisadores, apresentando a localidade e dialogando com propriedade a respeito dos movimentos, das lutas, das conquistas e das perspectivas de melhorias que ainda estariam por vir. Foi mulher, foi negra, foi quilombola. Foi mulher negra quilombola. Uma força surpreendente habitava nela e transbordava em forma de empoderamento. Pode-se dizer, talvez, que foi Angélica quem trouxe o Bracuí para a Universidade. Foi ela quem deu o primeiro passo e fez história na Rural junto a seus companheiros.

Angélica, entretanto, teve seus caminhos travados pelas consequências das desigualdades sociais. De um lado do Bracuí, temos o Condomínio Bracuhy, lugar bem visado, com famílias de classe alta e economicamente equilibradas. Do outro, temos remanescentes quilombolas, lutando pelo direito de titularização de suas terras e sofrendo os descasos do Governo Público.

A jovem teve complicações renais e estava na fila à espera da cirurgia. Enfrentou hospitais públicos, esperou até não aguentar mais por um atendimento de qualidade. Falta de medicamentos, ambientes insalubres, médicos insuficientes. Ao entrarmos em muitas unidades públicas de saúde podemos nos deparar com essas tristes imagens e sujeitos sociais que enfrentam as consequências das desigualdades em seus cotidianos convivem com este sistema de saúde pública.

Com tamanha revolta, nos perguntamos para onde, afinal, são direcionados nossos impostos? Em um país onde metade da riqueza é destinada aos 5% mais ricos da população, enquanto o restante precisa ser dividido entre quase toda a população

brasileira, nos faz pensar que tal realidade – e quem dera se fosse apenas um exemplo simbólico – é, no mínimo, injusto.

Injusto com aqueles que acordam cedo todos os dias em busca de um emprego minimamente decente, ou quando o tem, encontrar forças para batalhar um dia inteiro e garantir o pão na mesa. Injusto com aqueles que pagam os absurdos (impostos) pelo Governo; com aqueles que não furtam, não matam, respeitam o próximo e ensinam aos seus filhos a terem esperanças de uma sociedade mais justa e igualitária, longe de toda essa miséria e preconceito.

Angélica, então, lutou pelo seu direito a vida, assim como fez em toda sua trajetória. E por conta dos descasos que pobres enfrentam todos os dias, Angélica nos deixou.

FIGURA 3 ANGÉLICA PINHEIRO



5.3 Fabiana Ramos

Fabiana Ramos também optou pela área das Humanidades, assim como as demais colegas. Sua monografia na Licenciatura em Educação do Campo foi a respeito da Escola Áurea Pires da Gama, escola que comentamos diversas vezes neste trabalho.

Através da leitura de seu trabalho monográfico e em conversas informais, podemos perceber o quanto Fabiana se mostra comprometida com a educação quilombola e suas causas. Ao longo da graduação e posteriormente a ela, participou de eventos, envolveu-se com a Associação de Moradores, foi a encontros que estudam a história e cultura quilombola e frequentou a Áurea Pires com o intuito de se aperfeiçoar e colaborar com a melhoria⁴⁵ da instituição.

Fabiana foi uma das colaboradoras no processo de classificação da escola como uma instituição escolar quilombola, no Censo Escolar de 2015. No entanto, para isso, ela estudou a respeito da Áurea Pires e sua história, desde sua construção por volta da década de 1970, passando por disputas políticas e chegando a participar de pesquisas que realizaram levantamentos a respeito da quantidade de alunos quilombolas frequentando a escola.

Com toda a carga de informações, Fabiana participou também da realização do evento *Frutos da Terra*, já mencionado aqui anteriormente, e, através deste, da inserção do Jongo na escola. No entanto, assim como diz Maroun (2016, p.13),

Apesar de o jongo ter sido um elemento fundamental na construção identitária e no desenvolvimento da autoestima das crianças do quilombo do Bracuí, a escola não as reconheceu e tampouco as valorizou enquanto quilombolas. Pelo contrário, continuou a invisibilizá-las, negando-as e afastando-as de seus saberes tradicionais. [...] o fato de a escola Áurea Pires da Gama receber majoritariamente alunos não quilombolas não justifica a ausência de discussões e conteúdos curriculares relativos aos saberes étnicos de seu povo.

Neste sentido, defendemos a importância do resgate da história e cultura negra não só aos negros e seus descendentes, mas a toda comunidade, de forma a combater o racismo e atitudes impregnadas de preconceito, além de entender, de fato, as identidades e a história do Brasil.

Foi segundo esta ideologia que Fabiana lutou em prol de uma educação diferenciada, baseada em reflexões construtivas e que desse voz ao povo muitas vezes

⁴⁵ Intentamos aqui entender tal melhoria não em sua forma estrutural, mas em sua essência, de modo que a educação quilombola seja reconhecida e vivenciada por toda a comunidade quilombola.

silenciado, além de saber o quão importante é reconhecer a existência das desigualdades de raças, já que é dessa forma que se torna possível construir práticas educacionais que venham a combater todo esse retrocesso ainda presente.

Fabiana acredita que sua graduação foi positiva e que a vivência com as demais lideranças contribuiu grandemente com sua formação, expandindo sua mente e aprendendo ainda mais sobre o dever de respeitar o próximo e o direito de ser respeitado. Dentre os quatro quilombolas licenciados pela LEC-Rural, Fabiana Ramos foi a que mais seguiu pelos caminhos da escola e do reconhecimento da necessidade de mudanças que deveriam acontecer na instituição de ensino. Preocupou-se com a confecção do Projeto Político Pedagógico e das transformações pelas quais o currículo escolar deveria passar, além de participar da elaboração de propostas pedagógicas baseadas na perspectiva da cultura quilombola e que deveriam ser implantadas na Áurea Pires.

5.4 Marcos Vinícius

No ano de 2009, através do PDA, foi elaborado um projeto chamado de Protagonismo Juvenil e Manejo da Palmeira Juçara em Comunidades Quilombolas, onde remanescentes de Santa Rita do Bracuí participavam representados pela ARQUISABRA junto a ARQC – Associação de Remanescentes de Quilombo do Cambury, AMC – Associação de Moradores do Cabral, ACQUILERJ – Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Rio de Janeiro, AMOQC – Associação de Moradores do Campinho, ACRQF – Associação Comunidade Remanescentes do Quilombo da Fazenda. Primeiramente, precisamos entender que Vinicius foi convidado a participar de uma política pública que buscava incentivar o trabalho sustentável com a terra. O Ministério do Meio Ambiente⁴⁶ possui o Projeto do PDA, que objetiva plantar

⁴⁶Segundo Lima (2008, p.98), “O governo brasileiro, através do Ministério do Meio Ambiente, com o apoio de organizações internacionais, criou o Programa Piloto para Proteção das Florestas Tropicais do Brasil – PPG7 com o objetivo de apoiar iniciativas de pequenos agricultores, populações extrativistas, ambientalistas e povos indígenas da região da Mata Atlântica e da Amazônia. Dentre os subprogramas implantados está o Subprograma Projetos Demonstrativos – PDA Componente Mata Atlântica. O IDACO – Instituto de Desenvolvimento e Ação Comunitária – coordena o projeto aprovado na ordem de R\$ 300.000,00, para preservar e recuperar a Mata Atlântica, gerar renda e fortalecer as comunidades rurais do município de Paraty. Na implementação das ações o projeto também conta com o apoio, entre outros, da Secretaria de Agricultura, Pesca e Meio Ambiente de Paraty, da Associação de Moradores da Comunidade Quilombola Campinho da Independência – AMOC e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.

várias sementes na comunidade de Campinho da Independência. Quando viram mudas, elas são distribuídas para algumas comunidades de Paraty, como as citadas acima, a fim de serem plantadas nas agroflorestas implementadas nessas localidades. Vinicius foi convidado a participar do projeto através do Campo Campus, passando 15 dias na Rural trocando experiências.

Durante o período que frequentava a Universidade, os jovens demonstravam seu protagonismo no projeto e colaboravam com o desenvolvimento sustentável, através do manejo florestal, da coleta das sementes, do aprimoramento de sua formação política e cultural, além de praticarem artesanatos. No entanto, seu principal mote era o manejo e o consumo das palmeiras juçaras, onde suas sementes seriam repostas em agroflorestas e sua polpa alimentar seria produzida de modo sustentável, de forma a incentivar as questões étnicas e ecológicas, onde a comercialização dos produtos das juçaras seriam baseadas em uma dimensão economicamente popular.

Durante uma de suas experiências, Marcos Vinicius recebeu um telefonema de sua prima Angélica que gostaria de inscrevê-lo e inscrever-se em um processo seletivo da Universidade onde ele se encontrava a fim de cursar a Licenciatura em Educação do Campo. A princípio, Vinicius não sentiu demasiado interesse, no entanto, Angélica inscreveu os dois e ambos foram aprovados. Ele passou a se interessar mais quando encontrou seus companheiros do projeto Campo Campus no mesmo processo seletivo.

Vinicius colaborou com a produção da horta mandala em sua comunidade, mais precisamente no quintal de Dona Marilda. As hortas mandalas apresentam-se em forma circular e não seguem o padrão linear mais conhecido. Quando se cria uma mandala de canteiros é possível fazer uma sucessão de culturas olerícolas⁴⁷ e, com isso, aproximam-se de um modelo mais orgânico e parecido com o que é encontrado na natureza. Dessa forma, as plantas que encontramos em uma mandala podem se desenvolver em um ambiente diversificado que minimiza possíveis ataques de pragas (o que é muito desejável para produtores familiares que, em muitos casos, não possuem condições financeiras de arcar com defensivos agrícolas). Em alguns modelos de mandala encontramos um galinheiro no centro que fornece adubo e biomassa, além de um controle de possíveis insetos indesejáveis. O formato circular maximiza o aproveitamento do espaço que o produtor tem para plantar, assim como a irrigação é

⁴⁷ Tudo aquilo que é cultivado em hortas.

otimizada no caso do uso de aspersores de pivô central ⁴⁸(caso não haja o galinheiro) ou de gotejamento, já que gera economia com tubos que conduzem a água.

Hortas mandalas são essenciais por representarem uma solução para produtores familiares e de comunidades tradicionais que produzem alimentos de forma agroecológica, já que prioriza a aproximação com modelos sustentáveis e diminui custos com insumos químicos.

Marcos Vinícius de Almeida, filho de Dona Marilda, foi o único dos quatro quilombolas que optou por seguir a área de Agroecologia e Segurança Alimentar. O jovem foi contemplado para atuar como monitor/instrutor/professor dentro da Área Pires da Gama, através do Programa Mais Educação, que chegou a ganhar um troféu na época. Ficou responsável pela horta escolar, atuando junto às crianças toda segunda-feira. Plantaram, entre outras hortaliças, alface, mostarda e jiló. Algumas plantações não deram certo, mas todas as foram vistas como boas experiências tanto para Vinicius, no papel de professor, como para os alunos, que levaram seus conhecimentos para casa e expandiram a horta até seus quintais. Os alunos ficaram tão empolgados com tanto conhecimento que, junto a professora Dulce, elaboraram um vídeo com suas experiências, onde uns mostravam as plaquinhas com os nomes dos legumes e verduras e os demais seguravam o alimento respectivo atrás. Além disso, também puderam colher o que plantaram e fazer suco verde para seu próprio consumo dentro da escola. No entanto, como a instituição de ensino possui uma cozinha privatizada, foi proibido receber e/ou consumir alimentos diferentes daqueles que são enviados para a merenda escolar. Sendo assim, alguns alunos, professores e funcionários acabavam levando os alimentos para seu consumo fora da Área Pires.

Outro ponto negativo foi a respeito dos restos de alimentos utilizados pela própria cozinha da escola e que poderiam ser reutilizados como adubo para a horta escolar, mas que, no entanto, também não foi permitido por acreditarem estar atraindo ratos e baratas. O adubo seria bom, inclusive, porque o local onde a horta era realizada aparentava ser bastante degradada, além de possuir uma grande quantidade de entulhos e materiais quebrados. O grupo já havia solicitado à Secretaria de Educação que retirasse todo o lixo antes de iniciar o projeto, mas, por não terem sido atendidos, apelidaram a horta de “entulhorta”. Apenas cerca de dois meses depois o entulho foi

⁴⁸ Um tipo de sistema de irrigação onde, em um ponto central, a água é lançada de forma a atingir uma determinada distância circular tendo o aspersor como centro da circunferência.

retirado do local. A professora Dulce, responsável pela disciplina de Ciências, lecionava aulas para as crianças dentro da horta, onde elas podiam aprender na teoria e na prática.

Como professora, posso defender a importância de termos uma horta escolar, pois observo na prática o que encontramos em reportagens e leituras diversas. Muitas são as crianças que só tem o que comer no ambiente escolar; outras trazem lanches inadequados escondidos na mochila que, dentre outros problemas, se recusam a comer qualquer tipo de legumes ou verduras oferecidas na merenda escolar. No entanto, na escola iniciam algumas mudanças em valores, gostos, atitudes, etc. pois nela adquirem conhecimentos sobre si e as relações com os outros, meio ambiente, natureza e instituições.

Percebo em meu cotidiano que é urgente e necessário que tenhamos de fato uma Educação Ambiental recheada de agroecologia como projeto transversal integrado às disciplinas, tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram, trazendo-nos a ideia de que o meio ambiente faz parte dos temas sociais que devem ser abordados de forma crítica e interdisciplinar em todos os segmentos de ensino. Como educadora, percebo em meu cotidiano o quão preocupante é a forma como os conhecimentos ambientais são “desconhecidos” e como o respeito ao meio ambiente não acontece como deveria.

Muitas são as preocupações que existem com as nossas crianças, afinal, é no presente que estes serão preparados para atuarem de forma digna e justa no amanhã. Atualmente, entre diversos fóruns, têm-se discutido a respeito de uma maior preocupação com a alimentação mais saudável das crianças, o índice de obesidade infantil, a ainda precária instrução no que se refere à sustentabilidade e, entre outros, como inserir a educação ambiental nas escolas.

Através de sua atuação na Escola Municipal Áurea Pires da Gama, Vinicius pôde discutir a respeito do meio ambiente em sua totalidade, tanto nos aspectos humanizados – aqueles criados pelo homem – quanto nos aspectos naturais, gerados pela própria natureza. Atuando em seu papel de educador, como licenciado da Rural, exerceu a agroecologia como um processo educativo que deve ser contínuo.

No ano de 1981, mais precisamente no mês de abril, foi decretada a Lei 6.902, onde são estabelecidos alguns novos tipos de área de preservação ambiental. Pouco

depois, no mês de agosto do mesmo ano, foi promulgada a lei ambiental considerada como a mais importante do Brasil: a Lei Federal nº. 6.938/81, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. Nela, podemos encontrar seu Artigo 2º, que diz:

A Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana, atendidos os seguintes princípios: (...) X – educação ambiental a todos os níveis do ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente. (BRASIL, 1981)

Sete anos depois, no mês de outubro do ano de 1988, foi decretada a nossa atual Constituição Federal, que possui um Capítulo do Meio Ambiente, onde consta que a Educação Ambiental veio a se tornar obrigatória em todos os níveis de ensino, no entanto, sem estabelecê-la como disciplina.

Tivemos também, no ano de 1992, aqui no Rio de Janeiro, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, onde foi recomendado que a Educação Ambiental deveria guiar a educação, como Pelicioni (1998, p. 21) diz, “para o desenvolvimento sustentável de forma a compatibilizar objetivos sociais de acesso às necessidades básicas; com objetivos ambientais de preservação da vitalidade e diversidade do planeta”. Dessa forma, este segmento da educação pode assegurar que um ambiente naturalmente saudável seja direito dos cidadãos, procurando ampliar a conscientização popular, de modo a atingir de maneira positiva aqueles que não compreendem minimamente questões ambientais, promovendo mudanças e melhorias no ambiente.

Outro documento que nos alerta sobre a necessidade de ações envolvendo a educação ambiental serem planejadas com base nos conceitos de identidade cultural, práticas interdisciplinares, ética, diversidade e sustentabilidade, foi o criado na Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade, Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, realizada em Tessalônica, na Grécia, em 1997.

Mesmo com essa trajetória e apesar de “ser reconhecida mundialmente como ciência educacional e também recomendada pela UNESCO”, como Cuba (2010, p. 27) diz, “pouco foi feito no Brasil para a sua implantação concreta no ensino”.

Somente com a promulgação da Lei Federal nº. 9.795, de 27 de abril de 1999, foi que o assunto obteve impulso. A referida Lei dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA⁴⁹ e dá outras providências. Em seu Artigo 1º, entendemos que “o processo por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999).

A Carta da Terra⁵⁰, documento com lançamento oficial em 2000, enfrentou quase 10 anos inteiros para ser construída, sendo então, um dos documentos de maior importância a serem brevemente citados no presente trabalho.

Trata-se de uma Carta que “firma os princípios para o uso sustentável dos recursos naturais do Planeta” (BRASIL, 2012), ou seja, defende a ideia de que o ser humano deve, desde o início de sua jornada em sociedade, obter conhecimentos e valores sustentáveis a fim de vivenciar e praticar hábitos plenos de uma consciência ambiental.

Nesta perspectiva, entendemos a importância da Educação Ambiental no cuidar e educar plenamente não só as crianças, mas a comunidade como um todo. Dentro do Quilombo, atos de cuidar e zelar pelo bem do outro é bastante comum de se encontrar. Acreditamos que projetos como a horta de Marcos Vinícius seja um bom exemplo de como vivenciar suas culturas e resgatar suas origens, preservando suas memórias no cotidiano do quilombo.

No ambiente escolar, quando falamos sobre lixo, proteção do meio ambiente, preservação da água, poluição da atmosfera, reciclagem, atitudes de conscientização popular, etc., logo estamos estudando a respeito da educação ambiental no ambiente formal.

⁴⁹ Apesar da importância de outras leis, pretendemos nos ater apenas ao PNEA nesta Dissertação.

⁵⁰ A Carta da Terra é um documento que obteve início em 1992, durante a Rio-92. No entanto, não foi considerada madura o suficiente, sendo editada durante quase uma década. Apenas em 1997 foi redigido seu primeiro esboço para, em março de 2000, ser ratificada. Atualmente temos Leonardo Boff como representante da América Latina na Comissão da Carta da Terra. Segundo ele, (BRASIL, 2014) “a Carta da Terra parte de uma visão integradora e holística. Considera a pobreza, a degradação ambiental, a injustiça social, os conflitos étnicos, a paz, a democracia, a ética e a crise espiritual como problemas interdependentes que demandam soluções incluídas. Ela representa um grito de urgência face as ameaças que pesam, sobre a biosfera e o projeto planetário humano. Significa também um libelo em favor da esperança de um futuro comum da Terra e Humanidade”.

Além desta, há também a modalidade não formal. Neste campo, pode-se contar com a colaboração de organizações voluntárias que se dispõem a atuar de maneira qualitativa, tendo foco principalmente nas crianças e jovens, como foi o caso do Projeto Mais Educação. Jacobi (2003, p. 199) nos conta que estas organizações possuem uma lista com incontáveis ações e explica que suas práticas são progressistas porque são “preocupadas em incrementar a co-responsabilidade das pessoas em todas as faixas etárias e grupos sociais quanto à importância de formar cidadãos cada vez mais comprometidos com a defesa da vida”.

Este tipo de educação para a cidadania é, então, de extrema importância, pois não só contribui, como promove uma espécie de motivação, no qual os sujeitos sociais encontram-se conscientes da necessidade de transformação da sociedade através de sua participação.

Na contemporaneidade, não podemos negar que há certos contratempos no caminho para se obter e manter uma qualidade de vida⁵¹ nas sociedades. Nesta perspectiva, percebemos aumentar a necessária e urgente garantia de fortalecimento da importância de se obter padrões ambientais adequados, promovendo o aumento de uma consciência ambiental voltada para o desenvolvimento sustentável que seja focada na participação e no exercício de cidadania.

Quando falamos sobre a atuação do cidadão na sociedade, trazemos a ideia de que em um cenário onde a qualidade de vida não se encontra de forma ideal e a degradação do meio ambiente vive em constante crescimento, é preciso contar com a colaboração de seres com consciência ambiental, educados por uma educação ambiental de qualidade, de modo que estes atuem plenos da dimensão ambiental e em uma perspectiva interdisciplinar, sabendo que um dos principais – senão o - causador da deterioração do meio ambiente é o próprio ser humano.

Nesta perspectiva, destacamos aqui que a área da Agroecologia, diante de todo esse cenário, acaba por apropriar-se ainda mais da responsabilidade de agir como uma educação transformadora, onde a consciência ambiental dos seres sociais torna-se um foco primordial para impulsionar o desenvolvimento sustentável.

⁵¹ Neste trabalho, entendemos como qualidade de vida o bem-estar psicológico, físico, emocional e mental, incluindo as influências positivas e negativas de hábitos cotidianos, do estilo de vida e dos respectivos relacionamentos com outros seres sociais e consigo mesmo.

Apesar de ser uma linha de grande importância no que se refere a mudanças no cenário de progressiva deterioração do ambiente, apenas dialogar a respeito ainda não é o suficiente. Precisamos de mais mudanças e interferências positivas. Como educadores, temos como uma de nossas funções colaborar no desenvolvimento de seres sociais conscientes de seu papel na sociedade, sendo um deles a consciência de responsabilidade quando ao desenvolvimento de uma prática social focada no conceito de natureza. Entender os ciclos das plantas, quais são venenosas e quais possuem utilidade no segmento medicinal, em qual lugar do quilombo a terra é mais fértil e quais as raízes que devem ser plantadas também são itens abordados pela agroecologia e que devem fazer parte dos saberes e ensinamentos dentro da educação quilombola.

Quando falamos aqui sobre desenvolvimento sustentável, não nos referimos apenas a um problema específico a respeito das adequações ecológicas, mas sim num sentido amplo, onde podemos utilizar de artimanhas para a sociedade de modo que esta considere “tanto a viabilidade econômica como a ecológica” (JACOBI, 2003, p. 194). Seguindo neste pensamento de noção múltipla, a ideia de desenvolvimento sustentável refere-se à uma fundamental ressignificação da relação entre o homem e a natureza, onde uma mudança do conceito para a ação torna-se necessária.

Como o próprio Professor Pedro Jacobi (1997) nos diz, “a noção de sustentabilidade implica, portanto, uma inter-relação necessária de justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e a ruptura com o atual padrão de desenvolvimento”. Neste sentido, a conexão entre educação para a cidadania e meio ambiente responsabiliza-se de um ofício ainda mais laborioso.

O autor, ao dar continuidade ao assunto, dialogando sobre o meio ambiente na escola, traz os pensamentos de alguns outros autores que achamos importante compartilhar aqui. Dentre eles, encontramos Vigotsky (1991), com a ideia de que “a educação ambiental, como tantas outras áreas de conhecimento, pode assumir, assim, uma parte ativa de um processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução dos problemas”. Continua seu raciocínio dizendo que nada mais é que um “aprendizado social”, com base no “consenso e confabulação” e também na interação que pode surgir tanto da troca de saberes em sala de aula quanto da própria experiência pessoal de cada aluno, como os filhos de produtores rurais e os remanescentes quilombolas, por exemplo.

Jacobi (2003, p. 200) prossegue com seu pensamento dizendo que, dessa forma,

a escola pode transformar-se no espaço em que o aluno terá condições de analisar a natureza em um contexto entrelaçado de práticas sociais, parte componente de uma realidade mais complexa e multifacetada. O mais desafiador é evitar cair na simplificação de que a educação ambiental poderá superar uma relação pouco harmoniosa entre os indivíduos e o meio ambiente mediante práticas localizadas e pontuais, muitas vezes distantes da realidade social de cada aluno.

Neste sentido, a sua influência no dia a dia traz o pensamento de que esta é um conjunto de práticas e que todos devemos compreendê-la quanto a importância de sua competência de universalização para a massa da sociedade.

Podemos entender aqui que esta universalização de práticas ambientais acima citada apenas será possibilitada caso esteja imersa nas circunstâncias e valores sociais, ainda que isso signifique uma completa mudança de hábitos rotineiros.

Nesta perspectiva, concordamos que além da influência do professor ser de grande valia quanto ao aumento ou falta de interesse de seus educandos a respeito da educação ambiental e todas as interferências na humanidade que esta pode vir a causar, ainda entendemos que a Agroecologia, quando tratada transversalmente⁵², enquanto currículo voltado com o objetivo de educar para a cidadania, é de extrema importância no processo educativo dos seres sociais em formação.

É unanimidade mundial a ideia da urgente necessidade de preservação e defesa do meio ambiente. Dessa forma, é preciso que os cidadãos se conscientizem e multipliquem este pensamento, de modo a passar de geração a geração as diferentes ações que podem ser realizadas em prol do ambiente, inclusive através de atitudes sustentáveis ambientalmente. Afinal, como bem conclui Cuba (2010, p.29),

A Educação Ambiental caracteriza-se por adotar a gestão ambiental como princípio educativo do currículo e por centrar-se na ideia da participação dos indivíduos na gestão dos seus respectivos lugares: seja a escola, a rua, o bairro, a cidade, enfim, o lugar das relações que

⁵² Como educadores entendemos a importância do respeito à pluralidade encontrada nas escolas. Podemos ser professores de brancos, negros, quilombolas, filhos de pescadores, ribeirinhos, indígenas, e por aí vai. Neste sentido, acreditamos na necessidade de entender as especificidades de cada um. Suas experiências de vida e cotidianos devem ser levados em consideração, assim como consta nos PCN's - Meio Ambiente, "o debate na escola pode incluir a dimensão política e a perspectiva da busca de soluções para situações como a sobrevivência de pescadores na época da desova dos peixes, a falta de saneamento básico adequado ou as enchentes que tantos danos trazem à população" (BRASIL, 1997, p.169).

mantém no seu cotidiano. Entendemos que o papel principal da educação ambiental é contribuir para que as pessoas adotem uma nova postura com relação ao seu próprio lugar.

Projetos como o de Vinicius simbolizam a incompatibilidade ao modo subdividido e dominante da sociedade capitalista e à separação entre a natureza e a sociedade. Quando falamos em capitalismo, lembramos que encontramos-nos inseridos neste tipo de comunidade, onde a competição e a concorrência ainda estão em evidência, juntamente com a falta de igualdade social, necessitando então, de incentivos ainda maiores a fim de aprimorar a consciência social e ambiental das crianças, promovendo a transformação da realidade pela prática educativa.

Dessa forma, é possível favorecer espaços educativos de movimentação desses procedimentos de interferência na realidade e suas problemáticas sociais e ambientais, de modo que possamos superar os obstáculos emblemáticos e promover processos educativos onde alunos e professores possam se formar e contribuir para o exercício de uma sociedade atuante na mudança da atual conjuntura socioambiental.

Portugal e Santos (2007, p.5) dizem que “Além disso, é importante o questionamento sobre os modos de pensar, sentir, agir e de produzir conhecimento”, de forma que o meio ambiente seja tratado com respeito, cuidado e atenção, procurando minimizar a crise ambiental vivenciada na contemporaneidade. Em outras palavras, para uma vida e um mundo melhor, é necessário que participemos ativamente, em perspectiva emancipatória, objetivando chegar o mais próximo possível da superação de problemas ambientais, oportunizando um maior espaço para a sustentabilidade e a preservação da natureza.

Nesta perspectiva, entendemos que temos a possibilidade de ofertar aos educandos um espaço em que eles possam aprender a respeito da alfabetização em forma de leitura e escrita. Além disso, abrimos um leque de possibilidades como forma de desenvolver de forma mais ampla o processo educativo das crianças, como a inserção, de modo concreto e interdisciplinar, das práticas agroecológicas, onde os estudantes terão noção de sustentabilidade, preservação ambiental, sobre a problemática da deterioração da natureza, além de entenderem a importância de adquirir hábitos alimentares mais saudáveis como uma forma de garantir uma melhor qualidade de vida.

Segundo Pelicioni (1998, p.25),

Uma nova visão do mundo está aos poucos se estruturando com uma proposta de estilo de vida, caracterizada pela recusa ao materialismo e consumismo exarcebados e por um progressivo deslocamento de Ter para o Ser. Uma moderna cultura urbana que privilegia a troca de experiências individuais e a atmosfera espiritual vivenciada por novos valores, novos significados e laços com o ambiente da vida cotidiana (...). Este novo estilo de vida pós-consumismo, necessário pois os recursos do planeta são finitos, deslocará a atenção das coisas para as pessoas, do ter para a arte de viver. Esta revalorização da vida permitirá um aumento da capacidade de escolha e a busca da satisfação dos sonhos e desejos na arte e na filosofia, na religião e na ciência, objetivando a auto-realização. Só então, se conseguirá viver a vida com “qualidade”.

Com base nas linhas da citação acima, percebemos que atualmente, vinte anos depois da publicação de Maria Cecília Focesi Pelicioni (1998), as ideias e ideais continuam os mesmos; as esperanças continuam as mesmas. Neste momento, nos perguntamos: Quantos anos há mais teremos que esperar por essa progressão/transformação de consciência da sociedade? Será que daqui há mais vinte anos alguém vai ler este trabalho e fazer os mesmos questionamentos que faço agora?

O Projeto ao qual Vinicius era vinculado tinha todas as possibilidades para debater e ampliar esses pensamentos. Foi bastante proveitoso por todos em seu período de duração, no entanto, com a greve, precisou ser interrompido.

Todavia, ainda assim, acreditamos ser importante salientar também a necessidade de adaptação do currículo da escola, de modo a inserir a agroecologia como assunto interdisciplinar e como uma vertente da educação escolar quilombola, mas que vá além das paredes das salas de aula para toda a comunidade.

Na Universidade Rural, Vinicius escolheu dissertar a respeito do plantio das juçaras em sua Monografia. Ele acredita que sua vivência na Rural foi positiva quanto a entender sobre assuntos não tão comentados no quilombo, como o (não) uso de agrotóxicos; e ainda mais construtivo para aprofundar o que ele já havia aprendido antes mesmo de ingressar no Ensino Superior, através da educação não formal, em seu dia a dia com seu avô e com seu pai, S. Valmir, como a questão do descanso da terra e as etapas de plantio, por exemplo.

Atualmente, apesar de ter conhecido outras formas de plantar mudas durante sua trajetória na Universidade, Vinicius e seu pai continuam preferindo a forma mais tradicional de plantio. Além disso, acredita que suas aprendizagens tenham sido mais proveitosas através de conversas informais com seus companheiros vinculados aos Movimentos Sociais do que ao longo de suas aulas, pois resultaram em trocas de saberes e experiências de vida que só quem vivenciou a prática em seus cotidianos poderia entender. No entanto, não se arrepende de ter cursado a Licenciatura em Educação do Campo.

CONCLUSÕES

No início deste trabalho, tivemos o objetivo de identificarmos o impacto que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Rio de Janeiro causou nas trajetórias de quatro jovens remanescentes quilombolas moradores do Quilombo Santa Rita do Bracuí, em Angra dos Reis. Os jovens – Fabiana Ramos, Angélica Pinheiro, Luciana Silva e Marcos Vinícius – fizeram parte da primeira turma (Oseas Carvalho) de Educação do Campo, no ano de 2010, pela LEC PRONERA.

No entanto, para sabermos a respeito de suas trajetórias foi preciso entender sobre o Curso, aprofundarmos nossos estudos a respeito da história do Quilombo, conhecermos suas características e manifestações culturais. Em alguns momentos, abordamos a respeito da Escola Municipal Áurea Pires da Gama e a importância de se ter uma educação quilombola e, em outros, mencionamos legislações que deveriam ser levadas mais a sério. Nesta perspectiva, encerraremos aqui fazendo pequenas alusões ao que comentamos ao longo desta dissertação, tentando chegar o mais próximo possível da realidade vivida.

Para isso, foram realizadas algumas pesquisas teóricas abordando o mote deste trabalho. Nossas principais leituras foram *Mato, Palhoça e Pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532 – 2004)*, de Ademir Fiabani, a fim de entendermos os diferentes conceitos de quilombos; o livro *Percursos Formativos dos Educandos da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ*, que foi confeccionado pela turma Oseas Carvalho, onde as experiências e vivências foram relatados pelos estudantes, além de conhecermos mais sobre a LEC como um curso de graduação; e também a Monografia de Fabiana Ramos, intitulada *Quilombo Santa Rita do Bracuí: diálogos de saberes e sua relação com a escola Áurea Pires da Gama*, que foi de grande ajuda e proporcionou enorme contribuição a esta dissertação, onde aprendemos sobre a Áurea Pires, sobre a história do Quilombo e um pouco a respeito da trajetória da jovem.

Além das leituras, tivemos a oportunidade de conhecer Dona Marilda e Seu Valmi, dois grãos essenciais para a perpetuação da história do quilombo de Santa Rita. Ambos nos receberam com toda simpatia e acolhimento possível nas vezes em que fomos ao Bracuí. Foram realizadas apenas cinco visitas devido às questões já relatadas em nossa introdução, sendo duas delas à Escola Municipal Áurea Pires da Gama.

Nas vezes em que fomos à Áurea Pires participamos de uma capacitação para os professores e uma educação que trabalhasse de modo interdisciplinar foi assunto amplamente debatido. Encontramos Fabiana, Angélica, Marcos Vinícius e Dona Marilda nas duas vezes em que fomos à escola. Conversas sobre a história do quilombo, a respeito dos projetos pedagógicos elaborados pelos alunos envolvendo as tradições e manifestações culturais quilombolas e também a preocupação quanto aos pesquisadores que já haviam frequentado o local, foram realizadas.

Ao visitarmos o quilombo, conhecemos o rio, a casa de Dona Marilda – ambiente das nossas conversas mais longas – e a horta mandala em seu quintal. Seu Valmi se mostrou um excelente agricultor e nos encantou com seus conhecimentos a respeito da agroecologia. Dona Marilda tem o carisma e o dom de nos envolver em suas histórias, fazendo nossos pensamentos fluírem de encontro aos tempos de sua infância. Foi com os dois que a ideia de oralidade se tornou ainda mais importante para nós.

Marcos Vinícius, seu filho, pareceu possuir os mesmos talentos de seus pais. Com toda sua simpatia e graciosidade, nos contou sobre sua trajetória e a respeito de sua vocação para a agroecologia, além de reafirmar a magnitude que os saberes tradicionais têm para ele.

Como não encontramos Luciana em nenhuma de nossas visitas, precisamos escrever a respeito de sua trajetória com base em sua participação no livro sobre os percursos formativos, nos vídeos da UFF⁵³ em que aparece.

Percebemos que existem diversos obstáculos a serem superados e nem sempre é possível mudar uma sociedade que, por vezes, nem mesmo quer ser mudada. Entretanto, se abirmos espaço para ações preconceituosas e/ou que não garantem os direitos fundamentais de todo cidadão brasileiro, esses obstáculos se fortalecerão ainda mais, já que a sociedade estará perdendo, com isso, atores sociais fundamentais no que vem a se tratar de uma transformação positiva.

⁵³ Ao longo de nosso trabalho assistimos alguns vídeos elaborados pela Universidade Federal Fluminense sobre uma pesquisa realizada no Quilombo Santa Rita do Bracuí. As professoras Hebe Mattos e Martha Abreu foram responsáveis pelo desenvolvimento de tal pesquisa. O principal vídeo ao qual nos apegamos pode ser encontrado na página disponível em: <<http://ufftube.uff.br/video/SM5U41BUUNDA/Bracu%C3%AD--Velhas-Lutas-Jovens-Hist%C3%B3rias->>.

A instituição de ensino localizada no Bracui ainda enfrenta uma identidade ausente. Temos esperanças de que, com a continuidade de intervenções e lutas em prol de uma escola com diretrizes baseadas em uma educação quilombola, tal identidade seja fortalecida. Professores que façam parte do quilombo e que tenham vivido as tradições quilombolas são os mais indicados a lecionarem, pois consolidaria o corpo docente e o vínculo com a escola, seguindo em direção a um sistema de educação efetivamente quilombola. Por este e outros motivos continuaremos no aguardo de concursos específicos para esta área, onde os jovens quilombolas licenciados na LEC, por exemplo, estariam aptos a participarem - já que sua graduação permite que lecionem nas áreas de Ciências Sociais e Humanidade, como Sociologia e História -, dando continuidade à sua formação e tornando-se profissionais da educação da rede pública de ensino de seu município, caso esse fosse seu desejo. Dessa forma, a Áurea Pires teria, de fato, professores com experiências cotidianas e que atuariam garantindo e resgatando a vivência de suas tradições culturais, com base em uma educação diferenciada.

Por esses e outros motivos, trouxemos aqui a defesa de uma escola baseada nas vertentes de uma educação quilombola, onde a comunidade escolar atuará em prol da disseminação do racismo e das distorções sem fundamentos de uma oralidade não respeitada. Através da educação, as identidades ainda em construção dos alunos se identificarão com as reais histórias das lutas e resistências quilombolas, honrando a historicidade de seu povo. Além disso, seria uma maneira de contemplar a luta dos demais povos tradicionais, que também não possuem sua história contada verdadeiramente, sendo excluídos do processo de educação nas escolas.

A educação é um sistema importante independente de ser realizada dentro de uma instituição de ensino pública ou privada. A educação é uma convivência cotidiana com os demais membros de uma comunidade, é o respeito e o cuidado com as questões sociais e ambientais e, entre outros, uma forma de manifestação de diferentes identidades e demonstração das raízes dos sujeitos sociais.

Não objetivamos aqui mencionar a educação como algo a se gostar ou não, mas sim como uma espécie de empreendimento de uma comunidade, afinal, cabe a nós, como cidadãos, repensarmos nossos papéis como sujeitos sociais e refletirmos sobre o que fizemos ou podemos vir a fazer por aqueles que, daqui há alguns anos, estarão exercendo sua cidadania, conduzindo o futuro do país. Não podemos permitir que em

nosso meio – seja ele onde for – ainda restem fragmentos de racismo e intolerâncias de qualquer tipo.

Foi com esta concepção que abordamos aqui a respeito da Lei 10.639 e sua importância, onde assuntos como a superação das desigualdades e o combate às ações racistas devem ser abordados e debatidos com a seriedade que necessitam. Afinal, é preciso que os diferentes grupos sejam respeitados e incluídos, tanto na sociedade como um todo, quanto através dos conteúdos educativos.

Pensar a respeito de toda a heterogeneidade e pluralidade encontradas nas salas de aula possibilita ao professor, assim como ao aluno, identificar as diferenças e aprender a respeitá-las. Por conta disso, concordamos com os autores Silva e Miranda (2012, p.5) quando dizem acreditar “que a criação de disciplinas voltadas a trabalhar o multiculturalismo não é o ideal no que cerne à construção de um currículo multicultural. Engavetar conceitos apenas contribui para aprendizagens mecânicas, memorísticas onde os educandos pouco se envolvem”.

Neste sentido, damos continuidade ao nosso raciocínio afirmando que acreditamos também que a troca de saberes é de fundamental importância para o processo de desenvolvimento, “enquanto ferramenta”.

É necessário que se tenha respeito e que se acredite que todos podem alcançar objetivos, organizar e executar tarefas, interagir com o outro e promover o compartilhamento de saberes. A socialização é uma maneira de melhorar a autoestima do indivíduo, que percebe seu potencial de aprendizagem e pode vir a aprimorar seus conhecimentos e se desenvolver ainda mais.

Ao longo da Graduação, podemos conhecer a chamada Tendência Libertadora, conhecida como a pedagogia de Paulo Freire. Nela é defendida a ideia de que a aprendizagem não é oriunda de uma transmissão vinda de uma das partes, mas sim de uma participação, uma interação onde o educando encontra os significados que procura. Ou seja, não há uma transferência de saberes, mas sim uma construção destes aprendizados. Um educador participará como mediador na aprendizagem do educando que possui dificuldades, por exemplo, a fim de que este encontre o melhor caminho em busca de soluções para suas dificuldades.

Continuando com o pensamento deste educador, no livro *Pedagogia da Autonomia*, é possível perceber a ênfase nesta ideia:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *fornar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 1996, p.12)

Pensar em educação é pensar num todo, nas relações vivenciadas pelo indivíduo, seu ambiente de socialização, seus pensamentos, suas percepções de mundo. Antônio Nóvoa, em uma entrevista realizada em setembro de 2001, pelo programa Salto para o Futuro, da TV Brasil, comenta a respeito do papel do professor. Segundo ele,

O professor não é, hoje em dia, um mero transmissor de conhecimento, mas também não é apenas uma pessoa que trabalha no interior de uma sala de aula. O professor é um organizador de aprendizagens, de aprendizagens via os novos meios informáticos, por via dessas novas realidades virtuais. Organizador do ponto de vista da organização da escola, do ponto de vista de uma organização mais ampla [...]. Há aqui, portanto, uma dimensão da organização das aprendizagens, [...] e estas competências de organização são absolutamente essenciais para um professor.

Nesta perspectiva, se apenas o educador é a pessoa quem se expressa no ambiente escolar, então não há troca de conhecimentos. Mas se o aluno consegue se expressar, esta atitude faz com que a construção do conhecimento se desenvolva de modo a ultrapassar limites no processo de ensino aprendizagem, de uma maneira que a diversidade encontrada seja reconhecida e respeitada e que a consciência como indivíduo seja desenvolvida no prisma de quem se importa com os espaços de convivência e zela pela qualidade e preservação destes.

Dessa forma, como já dizemos anteriormente, a escola, por vezes, é vista como a principal fonte de conhecimento. No entanto, se uma escola que acolhe alunos quilombolas não se dispõe a basear seu processo de ensino aprendizagem em uma educação diferenciada, então ainda há muito diálogo por vir, pois os povos tradicionais precisam ter suas lutas e tradições estudadas e debatidas, para que não caiam, injustamente, no esquecimento.

Neste momento, precisamos concordar com Florestan Fernandes quanto a democratização do ensino, pois, conforme Do Carmo (2002, p.2) nos diz,

para ele é universalizar as oportunidades educacionais, é a transformação das técnicas e dos métodos pedagógicos, é a interação aberta e construtiva da escola com as necessidades e interesses sociais dos círculos humanos a que ela serve. [Ele] dizia que o aspecto central do processo de democratização do ensino está na distribuição equitativa das oportunidades educacionais. Daí a necessidade de se abolir as barreiras extra-educacionais que restringem o uso do direito à educação.

Ademais, Florestan também acreditava que o maior obstáculo brasileiro era a própria educação, mas que deveríamos encontrar a solução através de um aperfeiçoamento das instituições públicas de ensino, de modo que estas permitam a entrada e a permanência de todos os seres sociais, seja ribeirinho ou quilombola, em uma escola urbana ou do campo, mas que seja de uma forma livre de preconceitos e respeitando as particularidades de cada comunidade. Dessa forma, o trajeto para a construção de uma educação emancipatória, em uma sociedade mais justa, igualitária e democrática estará mais próximo.

Tratando-se especificamente de um plano de educação voltado para a educação quilombola, trazemos aqui alguns desafios a serem enfrentados, como a elaboração de materiais pedagógicos que venham com o mesmo intuito de uma política de reparação, corrigindo a história dos negros e esclarecendo toda contribuição que os escravizados tiveram na construção de nosso país. Além disso e da necessidade de um corpo docente da própria comunidade, como já mencionamos, há também a busca pela ação efetiva das legislações já existentes e a construção de uma grade curricular que considere as reais necessidades das comunidades quilombolas, valorizando, fortalecendo e respeitando sua cultura. Neste sentido, trouxemos também a defesa de uma “valorização e fortalecimento da identidade negra”, como também diz Ide (2011, p.211).

Debates sobre a questão racial em nosso país também se faz necessária nas escolas, de modo a resgatar a ancestralidade e promover políticas de reparação. A igualdade racial atualmente é um mito, pois presenciamos no Brasil ações (mesmo que disfarçadas) preconceituosas cotidianamente, enquanto um padrão branco continua se reforçando. Assim como comenta Fleuri (2006, p.499),

A luta contra os estereótipos e os processos discriminatórios, assim como a defesa da igualdade de oportunidades e o respeito às

diferenças não é um movimento simples, pois os mesmos argumentos desenvolvidos para defender relações mais justas, dependendo do contexto e do jogo político em que se inserem, podem ser ressignificadas para legitimar processos de sujeição e exclusão.

Desse modo, é preciso entender a urgência em se compreender e respeitar as diferenças encontradas em nossa sociedade. Nas instituições de ensino faz-se necessário, como dizem Silva e Miranda (2012, p.4) proporcionar aos alunos “uma participação mais ativa no processo de aprendizagem, pautando-se em uma organização democrática viabilizando a diversidade cultural”. Tal diversificação precisa ser vista como um modo de representação, de atuação, de defesa das origens e resgate histórico sociocultural brasileiro, pois assim como defende Candau (2008, p.51), “certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural”. Neste sentido, salientamos aqui que toda essa pluralidade de culturas não se encontra apenas em situações estáticas, mas como questões de poder que foram construídas historicamente e precisam ser lembradas e enfatizadas a todo instante, já que foram lesionadas por atitudes discriminatórias e preconceituosas ao longo dos anos. Afinal, “a transformação da Educação vai depender de uma transformação global e profunda da sociedade”, como diz Do Carmo (2002, p.1).

Quanto ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ, atualmente já não possui mais a área de Agroecologia e Segurança Alimentar como segmentos independentes. Quando os nossos quatro quilombolas do Bracui ingressaram no Curso, o projeto era pela LEC PRONERA, um projeto diferenciado já mencionado no início de nosso trabalho. No entanto, com a transformação da LEC em um Curso regular da Universidade, o currículo precisou ser modificado, concluindo que os estudantes graduados sairiam aptos a atuarem na área de Ciências Sociais e Humanidades, trabalhando com Sociologia e História e abordando temas da “Agroecologia, questões ambientais, diversidade e direitos humanos” UFRRJ (2014, pág.4). Nos encontros que tivemos com os nossos jovens remanescentes, pudemos perceber que, de fato, cursar a graduação em Licenciatura em Educação do Campo pela Rural foi proveitosa. No entanto, por mais que o Curso tenha sido importante e composto por um corpo docente qualificado e por uma grade curricular completa, para eles a educação não formal manteve-se como sua base principal. Atualmente já estamos na quarta geração de jovens quilombolas de Santa Rita do Bracui presentes na Universidade Rural.

Sabemos que, por vezes, a educação popular e a educação não formal encontram-se pelo caminho. Para um melhor esclarecimento, entendemos aqui como Educação Popular, conforme explica Brandão (2006, p.52):

Três tendências sucessivas podem ser reconhecidas: 1) a educação popular é, em si mesma, um movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como um instrumento de conscientização etc.; 2) a educação popular realiza-se como um trabalho pedagógico de convergência entre educadores e movimentos populares, detendo estes últimos a razão da prática e, os primeiros, uma prática de serviço, sem sentido em si mesma; 3) a educação popular é aquela que o próprio povo realiza, quando pensa o seu trabalho político — em qualquer nível ou modo em que ele seja realizado, de um grupo de mulheres a uma frente armada de luta — e constrói o seu próprio conhecimento. Neste último caso, a educação popular realiza-se independentemente da presença do educador erudito. Ele pode participar aportando, com o seu conhecimento, informações e interpretações que, a partir dos seus problemas colocados pelas e nas situações de trabalho popular, explicitam e fortalecem o saber popular.

Nesta perspectiva, a educação popular abrange algumas dimensões da educação não formal. Para Gomes, Silva & Silva (2016, p.3),

A Educação Não-Formal, vem tomando forma e espaço historicamente e se tornando um instrumento essencial na dialógica dos saberes, abrangendo uma dimensão de conhecimentos que vão além dos conteúdos formais. Mesmo com alguns espaços não escolares que trabalham com escolarização, esta, é oferecida de forma diferenciada, com outras perspectivas, ou seja, existe uma preocupação de se formar o sujeito em seus mais variados aspectos.

Dessa forma, intentamos trazer aqui a ideia de que Educação Popular se refere a metodologia, algo que parte do conhecimento popular. Já a Educação não formal é baseada em processos educacionais que ocorrem fora do sistema formal de ensino, podendo ou não ser popular.

Acreditamos que essa vertente da educação é de extrema importância para as comunidades tradicionais, onde os saberes são passados de geração a geração como foi o caso dos quatro principais jovens quilombolas citados neste trabalho.

No quilombo de Santa Rita do Bracuí, os saberes tradicionais são uma grande característica da comunidade. No entanto, algumas das experiências repassadas através da oralidade têm-se esvaído com o passar dos anos. Identificar e utilizar corretamente plantas medicinais, assim como a procura por benzedoiras são ações não tão realizadas

atualmente. Por mais que os sujeitos procurem nas farmácias por medicamentos avançados, há uma preocupação quanto ao esquecimento dos saberes tradicionais.

Outra preocupação é a respeito do modo como suas histórias e tradições podem ser repassadas. A comunidade de Santa Rita é procurada por historiadores e pesquisadores que tentam aprender e/ou aprofundar seu conhecimento a respeito dos remanescentes quilombolas e suas origens. No entanto, por vezes, aqueles que buscam conhecimento ali não retornam com seus argumentos e trabalhos concluídos. Além disso, algumas visões distorcidas de sujeitos preconceituosos acabam por disseminar histórias e conclusões errôneas.

A defesa da importância da memória foi outra característica que pudemos perceber em diversos momentos ao longo de nossa trajetória. A comunidade acredita que momentos de alegria ou tristeza sempre acontecerão, mas tudo o que realmente importar ficará para sempre na memória. Por este motivo estar vinculado às questões de ancestralidade e tradições repassadas é que entendemos quando os jovens dizem ter sua educação não formal como alicerce, mesmo tendo a Licenciatura em Educação do Campo cumprido seu dever como um curso de graduação de uma Universidade Federal: formar sujeitos preparados para identificar qual sua real missão na sociedade, atuando como pesquisadores e escritores da própria história.

Seja apenas com base na educação não formal ou na junção das duas vertentes, a luta pela busca de uma educação de qualidade que, definitivamente, atenda a todos, de acordo com a realidade de cada população, ainda é uma luta para lutarmos todos juntos. Como bem defende Candau (2012, p.400), nós queremos

negar a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. E sim, lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças. A igualdade que queremos construir, assume a promoção dos direitos básicos de todas as pessoas. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos de construção da igualdade.

Diante de todo o exposto, percebemos que, na contemporaneidade, não podemos mais seguir com a ideia de igualdade sem antes reconhecer e respeitar as diferenças, de modo a conhecer o outro indo além das aparências, alcançando sua especificidade e compreendendo as riquezas dos detalhes em cada narrativa de vida.

Percebi o quanto as especificidades desta pesquisa influenciaram em minha trajetória como pessoa e como profissional da educação. Sabemos que este tornou-se um trabalho singelo diante de tantas questões a serem minuciosamente discutidas, pois a vida e história quilombola vão muito além do que estas páginas poderiam explicitar.

Nesta pesquisa aprendi a ser mais humana e dar mais valor aos meus ancestrais e às histórias que carregam consigo, da mesma forma que, enquanto professora, abordo o respeito aos mais velhos e dialogo sobre a importância dos saberes que seus pais e avós podem lhes transmitir. Aprendi que minhas conquistas devem ser realizadas através de lutas e suor e que, ao deparar-me com obstáculos, devo encontrar estratégias para seguir em frente e alcançar meus objetivos. É nesta mesma linha, que reforcei o valor da educação em meu coração, entendendo que nós, professores, devemos nos unir e prosseguir na caminhada em prol de uma educação valorizada e consistente. Foi conhecendo os remanescentes quilombolas que repensei minhas atitudes como cidadã e percebi que devo a todo instante reafirmar minha identidade e lutar contra toda forma de preconceito, inclusive dentro das escolas.

No entanto, talvez o maior dos ensinamentos que recebi através deste estudo foi perceber que um trabalho sobre os remanescentes quilombolas somente ficará, de fato, exemplar, quando elaborado por um sujeito quilombola. Por favor, não me entendam mal. Não tenho aqui a intenção de desmerecer quaisquer outros trabalhos já confeccionados ao longo desses anos. No entanto, acredito que um trabalho feito com plena e exclusiva paixão, por indivíduos que realmente tenham sua criação inserida em tal cultura, jamais serão as mesmas realizadas por pesquisadores observadores. Por estes motivos e considerando o presente trabalho não concluído devido à dimensão de outras novas possibilidades de pesquisas que poder-se-ão ocorrer a partir desta temática, acredito que a continuação deste estudo seria maravilhosamente realizada por pesquisadores quilombolas.

Desse modo, não há forma melhor de finalizarmos se não for expondo um dos belíssimos dizeres da querida Dona Marilda, disponível no blog Áurea Pires de Todos Nós, em uma publicação de julho de 2015:

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 entendia, 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 ele formou
E pro Quilombo voltou.
Não pra ser como fujão.
Mas juntos de todos os irmãos
Continuar a LIBERTAÇÃO.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe (et al). **Relatório Antropológico de Caracterização Histórica, Econômica e Sociocultural do Quilombo Santa Rita do Bracui**. Niteroi, 2009.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **Racismo e Cotas**. In Folha de São Paulo, 2010.
- ALMEIDA, Eliana do Sacramento de; MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva. **História Oral, Comunidade Quilombola e Preservação da Saúde**: narrativas e lembrança. X Encontro Regional Nordeste de História Oral – História Oral, Educação e Mídias. Salvador – Bahia, 10 a 13 de agosto de 2015.
- ANDRE, Bianca Pires. **Um Multiculturalismo à Brasileira**: a importância do reconhecimento das diferenças e da diversidade cultural no ambiente escolar. In RETTA – Revista de educação técnica e tecnológica em ciências agrícolas / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vol. III, nº06, p.21-32, jul.-dez./2012 -, Seropédica, RJ: EDUR, 2012.
- BÁ HAMPATÉ. **A Tradição Viva**. In: KI-ZERBO, L. História Geral da África 1; metodologia e pré-história da África, 2 ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010, pp. 167-212.
- BARBOSA, Márcia Silvana Silveira. **O Papel da Escola**: Obstáculos e desafios para uma educação transformadora. Porto Alegre: UFRGS/ FAGED – Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, 2004.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BICALHO, Ramofly. **Educação do Campo e Pedagogia da Alternância no Brasil**. Revista de Educação Educere Et Educare, vol. 8, nº 15, jan./jun. 2013. P. 45-58. Universidade Estadual de Campinas – São Paulo, 2013.
- BICALHO, Ramofly dos Santos; BUENO, Marília Costa. **Educação do Campo e Pedagogia da Alternância na formação do professor**. In Recôncavo: Revista de História da UNIABEU, Ano 3, Número 4, Janeiro – Julho de 2013. ISSN 2238-2127. P. 125-140.
- BICALHO, Ramofly dos Santos; ABBONIZIO, Aline. **A Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ e a Pedagogia da Alternância**. In RETTA – Revista de educação técnica e tecnológica em ciências agrícolas / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vol. IX, nº 12, jan./jul. 2015 -, Seropédica, RJ: EDUR, 2015. Pp. 73-89.
- BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Lei nº 6.938 de 1981**: Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. 1981.

BRASIL. Artigo 68 da Constituição Federal – 1988. **Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, XX – 1988.

BRASIL/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**, Lei 9.795. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: Acesso em: 15 jan. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. SEB – Educação Básica. **Saiba Mais – Programa Mais Educação**. Brasília – DF : MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pdde/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>>. Acesso em dezembro de 2017.

BRASIL. **Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: SEB/MEC, 2012b.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão 1, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em outubro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2011.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília : SEB/MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE CEB nº 12/2012**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Cultural. **Fundação Cultural Palmares**. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/cultura-afro>>. Acesso em novembro de 2017.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Carta da Terra (histórico)**. Sem data. Disponível em:

<<http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/arquivos/CartaDaTerraHistoria2105.pdf>>. Acesso em 24 de maio de 2017.

CAMPOS, Marília (Org). **Percursos Formativos dos Educandos da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ**. Turma Oseias Carvalho. 1. ed. Brasília: Gráfica e Editora F&F, 2014. 129 p. ISBN: 978-85-68-199-01-5

CAMPOS, Marília. **Lutas dos movimentos sociais do campo e suas contradições na construção da educação do campo**. In RETTA – Revista de educação técnica e tecnológica em ciências agrícolas / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vol. VIII, nº 11, jan./jul. 2015 -, Seropédica, RJ: EDUR, 2015. Pp. 79-90.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, Desiguais e desconectados**. RJ: UFRJ, 2005.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais, desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

CANDAU, Vera Maria. **Experiências de Educação em Direitos Humanos na América Latina: o caso brasileiro**. 1999. Mimeo.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença**. In: Revista Brasileira de Educação, v.13, n.37, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 33, p. 235-250, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos e Estratégias Metodológicas**. Disponível em : <www.dhnet.org.br/dados/boletins>. Acesso em maio de 2016.

CARVALHO, M. E. P. de. **Modos de educação, gênero e relações escola-família**. Paraíba, 2003.

CASSAB, Latif Antonia; RUSCHEINSKY, Aloísio. **Indivíduo e Ambiente: a metodologia de pesquisa da história oral**. Rio Grande, 2004.

CEPERJ. **Projeto De Cadastramento Das Populações Indígenas E Quilombolas Em Doze Municípios Do Estado Do Rio De Janeiro Com Vistas À Inclusão No Cadúnico**. Estado do Rio de Janeiro, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **História do povo brasileiro**. São Paulo: Editora XXX, 2000.

COTA, Luís Gustavo Santos. **Não só “pra inglês ver”: justiça, escravidão e abolicionismo em Minas Gerais**. In História Social, n. 21. Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2011.

CUBA, Marcos Antonio. **Educação Ambiental nas Escolas**. In ECCOM, v. 1, n. 2, p. 23-31. Lorena, jul./dez., 2010.

DALAPOLA, Kaique. **Negros representam dois terços da população carcerária brasileira**. 8 de dezembro de 2017. Disponível em:

<<https://noticias.r7.com/brasil/negros-representam-dois-tercos-da-populacao-carceraria-brasileira-08122017>>. Acesso em 15 de janeiro de 2018.

DECRETO nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. **Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**. In: SHIRAIISHI NETO, Joaquim (Org.). *Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional*. Manaus: UEA, 2007. p. 201-209.

DO CARMO, Josué Geraldo Botura. **Florestan Fernandes e a questão da educação no Brasil**. Outubro de 2002.

DOURADO, L. F.; CATARINA, de A. S. e SANTO, C. A. **QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: Conceitos e Definições**. Brasília: INEP/MEC, 1999.

Escola Municipal Áurea Pires da Gama. Bracuí, Conhecer para amar. Projeto Abrace um Aluno Escritor, Associação Multimídia de Educação, Cultura e Comunicação Abrace um Aluno Escritor – Angra dos Reis, RJ. 2005.

FERREIRA, A. E. ; CASTILHO, Suely Dulce de. **Reflexões sobre a educação escolar quilombola**. RP3 Revista de Pesquisa em Políticas Públicas, v. 3, p. 12-25, 2014.

FIABANI, Ademir. **Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532 -2004)** / Ademir Fiabani – 1. ed. – São Paulo : Expressão Popular, 2005. 424 p. ISBN: 85-87394-77-0

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais**. In *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 405-423, jul./dez. 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Políticas da Diferença: Para além dos estereótipos na prática educacional**. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520. Maio/ago. 2006.

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

FREIRE, Paulo. **O Comunitário**, Ed. 38, ano VI, p.6, Campinas, mar./1994.

FREIRE, Paulo. **Compromisso Ético e Compromisso Político das Autoridades e dos Educadores**. In: *Fazendo Escola*, v.4, n.5. Uberaba, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**./ Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAWORA, Dieter. **Povos e comunidades tradicionais como sujeitos da mudança**. In *Povos e comunidades tradicionais no Brasil / organizadores, Dieter Gawora, Maria Helena de Souza Ide, Rômulo Soares Barbosa*. – Montes Claros : Unimontes, 2011. 227 p. : il. ISBN 978-85-7739-153-0. p. 19-37.

GOMES, Marineide Pereira; SILVA, Yanatasha F. Ferreira da; SILVA, André Gustavo Ferreira da. **Educação não-formal**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco. 2011.

GRINBERG, Keila. SALLES, Ricardo. **O Brasil Imperial-Volume I-1808-1831**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2009.

IDE, Maria Helena de Souza; AMORIM, Mônica Maria Teixeira. **Educação dos Quilombolas: seu contexto e seus desafios**. . In Povos e comunidades tradicionais no Brasil / organizadores, Dieter Gawora, Maria Helena de Souza Ide, Rômulo Soares Barbosa. – Montes Claros : Unimontes, 2011. 227 p. : il. ISBN 978-85-7739-153-0. Pp. 199-212.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **O que é Grilagem?**. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/oqueegrilagem>>. Acessado em setembro de 2017.

JACOBI, Pedro. **Meio Ambiente e Sustentabilidade**. In: Não informado. (Org.). Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas. 1ed.São Paulo: Cortez, 1997, v. 1, p. -.

JACOBI, Pedro. **Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade**. In Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205, março/2003.

LÉTTI, Mariana. **Estratificação Social** (Classe, Gênero e Etnia), Apostila de Sociologia, 2º ano, 1º bím. CEAN – Centro de Ensino Médio Asa Norte. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tbmxiKA_Ez4J:www.gobook.ee.net/apostila-sociologia-ensino-medio/+&cd=6&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br>. Acessado em julho de 2013.

Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: INFOPEN. Atualização Junho de 2016 / organização, Thandara Santos ; colaboração, Marlene Inês da Rosa ... [et al]. – Brasília : Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017. 65 p.: il. color. ISBN: 978-85-5506-063-2.

LIMA DE OLIVEIRA, Monique; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. **Diálogos sobre Educação do Campo e Conselhos Escolares**. In: Oliveira, Lia Maria Teixeira de; Lino, Lucília Auguta. (Org.). Conselho Escolar: interfaces, experiências e desafios. 1 ed. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica: EDUR, RJ, 2015, v. 1, p. 162-180.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro. Lamparina, 2008.

MAMIGONIAN, Beatriz. **A proibição do tráfico Atlântico e a manutenção da escravidão**. In: GRINBERG, Keila e SALLES, Ricardo. *O Brasil Imperial- Vol. I-1808-1831*. Civilização brasileira. Rio de Janeiro 2009. p. 213.

MAROUN, Kalyla; ARRUTI, José Mauricio. A resignificação do jongo e sua relação com a educação em duas comunidades quilombolas do Rio de Janeiro: Bracuhy e Campinho da Independência. Laboratório de Antropologia dos Processos de Formação – PUC – Rio, Rio de Janeiro, 2009.

MAROUN, Kalyla. **Jongo e Educação Escolar Quilombola: diálogos no campo do currículo**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2016, vol.46, n.160, pp.484-502. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143357>>. Acesso em janeiro de 2018.

MATOS, Cátia C. et al. **Bracuí, conhecer para amar**. Projeto abraça um aluno escritor. Turmas 100 e 103. Associação Multimídia de Educação, Cultura e Comunicação. Escola Municipal Áurea Pires da Gama, Angra dos Reis – RJ, 2005.

MATTOS, Hebe Maria. **Marcas da escravidão: Biografia, Racialização e Memória do Cativo na História do Brasil**. Tese para Professor Titular no Departamento de História da UFF. Niterói, 2004.

MEC. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos escolares. **Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Brasília, 2004. 61p. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf>.

Monte Alto, Rosana Lacerda. **Saberes e fazeres quilombolos: diálogos com a educação do campo** / Rosana Lacerda Monte Alto. – Uberaba, 2012. 136 f. : il. color. Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2012.

MONTEIRO, A. J. J. ; BARBOSA, R. T.:. **PODER, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EXCLUSÃO: diálogos entre Foucault e Educação Instituinte de negros no Brasil**. In: Adir Casaro Nascimento; José Licínio Backes. (Org.). Inter/Multiculturalidade, Relações Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão. 1ed.Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015, v. 1, p. 131-158.

NOVAIS, Luciane Aparecida; MONTEIRO, Aloisio J. J.. **Memória e política da educação de negros no Brasil: interfaces entre a colonização e os dias atuais**. In RETTA – Revista de educação técnica e tecnológica em ciências agrícolas / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vol. II, nº 03/04, jan./jul. 2011 -, Seropédica, RJ: EDUR, 2011. Pp. 115-126.

OLIVEIRA, Arlete B. de. **O que faz a história oral diferente**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História. São Paulo, n. 14, p. 25-39, 1997. Resenha.

PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **Educação Ambiental, Qualidade de Vida e Sustentabilidade**. In Saúde e Sociedade 7(2): 19-31, São Paulo, 1998.

PERRUSO, Marco Antônio; LOBO, Roberta (orgs.) **Educação do Campo, movimentos sociais e diversidade a experiência da UFRRJ**. 1. ed. Brasília: Gráfica e Editora F&F, 2014. 348 p.

PINTO, Roquete. **Seixos Rolados Estudos Brasileiros**. Rio de Janeiro - RJ, 1927.

PORTELLI, Alessandro. **A Filosofia e os Fatos: Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais**. In: Tempo, Rio de Janeiro, vol. 1, nº 2, 1996, p. 59-72.

PORTUGAL, Simone; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. **Educação Ambiental Emancipatória na Escola: participação e construção coletiva**. Universidade de Brasília, 2007.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. In: NOVOS RUMOS, ano 17, nº 37. São Paulo (Br): 2002.

RAMOS, Fabiana. **Quilombo Santa Rita do Bracuí: Diálogos de saberes e sua relação com a escola Áurea Pires da Gama**. Seropédica – RJ, 2013.

RAMOS, Fabiana; PINHEIRO, Angélica Souza; CAMPOS, Marília; BENACCHIO, Rosilda. **Relatório Projeto Redescobrimdo o Quilombo Santa Rita do Bracui – 2014**. Rio de Janeiro, 2014.

RAMOS, Fabiana; PINHEIRO, Angélica Souza; CAMPOS, Marília; BENACCHIO, Rosilda. **Relatório Projeto Redescobrimdo o Quilombo Santa Rita do Bracui – 2015 e 2016**. Rio de Janeiro, 2015.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988

RODRIGUES, Karine. **Campo tem analfabetismo em 23% e mais de 37 mil escolas fechadas**. Infoglobo Comunicação e Participações. 2011. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/campo-tem-analfabetismo-em-23-mais-de-37-mil-escolas-fechadas-3079377>>. Acesso em julho de 2015.

LEITE, Damião A. **O preconceito no cotidiano escolar**. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/o-preconceito-no-cotidiano-escolar-1526862.html>>. Acessado em fevereiro de 2018.

SALGADO, Hebert Canela; SANTOS, Rossevelt José dos. Etnoturismo, Complexidade Territorial e Populações Tradicionais: a territorialização do turismo nos espaços culturais quilombolas. Revista Geográfica de América Central; Número Especial EGAL, 2001 – Costa Rica. II Semestre de 2011, pp. 1-18.

SCHWARTZ, Lilia Moritz. (1987) *Retrato em Branco e Negro*. Brasília: Círculo do livro.

SEDUC – Secretaria do Estado de Educação do Mato Grosso. **Orientações Curriculares para Educação Escolar Quilombola**. Mato Grosso, 2010.

SILVA, Geraldo da e ARAÚJO Márcia. “**Da interdição às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros, negros e escolas profissionais, técnicas e tecnologias**”. in: ROMÃO, Jeruse (org.). (2005). *História da educação do negro e outras Histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SILVA, Jesiel Souza. **Da escola do quilombo a escola da cidade: educação em uma comunidade tradicional em Goiás**. Universidade Federal de Goiás, 2009.

SILVA, Hellen Mabel; MIRANDA, Eduardo Oliveira. “**Eu Sou Preto, Professora?**” Currículo e Multiculturalismo no Espaço Escolar: Um relato de experiência. In: Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.2, n.1, 2012.

SOUZA, Elisa. **Culturas e misturas** – redação sobre o desafio de se conviver com a diferença. Disponível em: <<http://capaciteredacao.forum-livre.com/t764-culturas-e-misturas-redacao-sobre-o-desafio-de-se-conviver-com-a-diferenca>>. Acessado em julho de 2017.

SNEYDERS, G. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

UFJF. **Consciência Negra: nem 13% dos alunos de ensino superior são negros no Brasil**. 20 de novembro de 2017. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/noticias/2017/11/20/consciencia-negra-nem-13-dos-alunos-de-ensino-superior-sao-negros-no-brasil/>>. Acesso em 15 de janeiro de 2018.

UFRRJ. **Deliberação nº 82, de 18 de junho de 2010.** Licenciatura em Educação do Campo – Projeto Pedagógico do Curso. Seropédica, 2010.

UFRRJ. **Deliberação nº 55, de 30 de abril de 2014.** Licenciatura em Educação do Campo – Projeto Político Pedagógico do Curso. Seropédica, 2014.

Unidades de Conservação no Brasil. **Territórios de remanescentes de quilombos.** Disponível em: <<https://uc.socioambiental.org/territ%C3%B3rios-de-ocupa%C3%A7%C3%A3o-tradicional/territ%C3%B3rios-remanescentes-de-quilombos>>. Acesso em fevereiro de 2018.

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto Político-Pedagógico da Escola:** uma construção possível. Campinas: 14ª edição Papirus, 2002.

VILLAS BOAS, Benigna M de Freitas . **O projeto político-pedagógico e a avaliação.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves(Orgs). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, Papirus, 1998, p.38.

VIGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Costruyendo Interculturalidad Crítica.** La Pas – Bolívia. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. III CAB, 2010. Traduzido por Herlon Bezerra.

YABETA, Daniela. **Projeto: Quilombos do Sul Fluminense - História, Memória e Direito na luta pela titulação de seus territórios.** In: 7º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, 2015, Curitiba. 7º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, 2015.