

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

**MARIANA RENÓ FARIA**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ESTUDO SOBRE A AÇÃO  
AFIRMATIVA EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA  
UTILIZADOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BARRA DO TURVO – SP**

**SÃO PAULO - SP**

**2018**

**MARIANA RENÓ FARIA**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ESTUDO SOBRE A AÇÃO  
AFIRMATIVA EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA  
UTILIZADOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BARRA DO TURVO – SP**

Trabalho de Graduação Individual apresentado ao  
Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia,  
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo  
para obtenção do título de Bacharel em Geografia.  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Valeria de Marcos

SÃO PAULO

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

F224e Faria, Mariana Renó  
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ESTUDO SOBRE A AÇÃO  
AFIRMATIVA EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA  
UTILIZADOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BARRA DO TURVO - SP  
/ Mariana Renó Faria ; orientador Valeria de Marcos. -  
São Paulo, 2018.  
116 f.

TGI (Trabalho de Graduação Individual)- Faculdade  
de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da  
Universidade de São Paulo. Departamento de  
Geografia. Área de concentração: Geografia Humana.

1. Geografia. 2. Geografia Agrária. 3. Educação.  
4. Comunidades quilombolas. I. de Marcos, Valeria,  
orient. II. Título.



## **DEDICATÓRIA**

Dedico esse trabalho a avó Dona Inês (*in memoriam*) que desde pequena me ensinou que não são as cores que diferenciam as pessoas e sim as atitudes delas. Seu amor e carisma foram tamanhos que continuam irradiando em nós. Obrigada por ter compartilhado a vida conosco. Saudades eternas.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais, Rita de Cássia e José Carlos, que permitiram a minha existência e fizeram todo o possível para que eu e meus irmãos pudéssemos crescer com saúde e acesso a uma educação de qualidade. Mãe, obrigada por ser uma professora exemplar, sua paixão pelo ensinar e aprender me inspiram. Estendo esses agradecimentos a Cainã e Caio, meus irmãos, e Aline, minha cunhada, pelo carinho, e dose extra de paciência.

Orlando, meu companheiro nos últimos três anos, obrigada por tudo o que fez e faz por mim, pelas horas a fio me ouvindo falar sobre o tema, das crises do projeto de iniciação científica, da ansiedade na véspera dos campos, as caronas em todos os momentos possíveis e para quem fosse necessário, tudo para tornar meus dias mais leves, práticos e felizes.

Felipe, obrigada pelo encanto de sempre, começando pela feira de profissões em 2011, perpassando as ajudas na faculdade e especialmente na vida, essa caminhada não teria sido a mesma não fosse a sua parceria!

Greta, se essa etapa está concluída é por que você me ajuda bastante desde o BIFFE de 2012, com dose extra nos últimos meses em que nós duas estivemos incumbidas de encerrar o ciclo da graduação. Amo você e desejo que nossa união se fortaleça sempre.

Agradeço as amizades feitas durante a graduação: Luiz Gustavo (Mada), Henrique (Mooca), Gabriel, Renato (Dinho), Jordi, Isabella, Carol, Zélia, Luciano (Xuxu), Lucas Abud, André, Bernardo, Letícia, Enzo, Miguel, Francine, Renato, Agripino, Alan, Tina, Alessandra, Babi, Thamirys, Malu, Yuly. Adendo a Paula, Rafaela e Catherine, amizades de data mais prolongada e que embarcaram na aventura que foi mudar de casa aos 17 anos para a conquista de um diploma universitário.

Agradeço as professoras Glória e Valeria pela recepção na Semana de Geografia e as orientações nos projetos de extensão dos quais participei nesses quase sete anos de graduação. Agradecimento especial a Valeria, minha professora orientadora dessa pesquisa. Obrigada por abrir tantas portas e ser tão atenciosa comigo.

Agradeço a CNPq pelo incentivo ao desenvolvimento de minha pesquisa de Iniciação Científica, a qual tem seus desdobramentos na presente pesquisa. A Nilce e todo o pessoal das comunidades remanescentes de quilombo de Barra do Turvo e a Kati, uma grande professora e pesquisadora, incentivadora de minhas ideias e planos. Encerro agradecendo a Aline, companheira de campos, reuniões, dossiês, etc., desejo que tenhamos muito mais a compartilhar.

## **RESUMO**

FARIA, M. R. **Educação Escolar Quilombola**: Estudo sobre a ação afirmativa em materiais didáticos de Geografia utilizados em escolas públicas de Barra Do Turvo – SP. Trabalho de Graduação Individual apresentado ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

O presente trabalho visa compreender como os materiais didáticos de Geografia utilizados por professores e alunos de uma escola pública do município de Barra do Turvo-SP contribuem para os processos de reconhecimento, valorização e promoção do modo de vida quilombola. Para isso, é apresentado um histórico da presença do negro na sociedade brasileira, incluindo a resistência ao regime escravocrata com a formação de quilombos; e a ressignificação do quilombo na atualidade na forma de comunidades remanescentes de quilombos e seus respectivos modos de vida. O Estado reconhece os remanescentes de quilombos enquanto sujeitos sociais dotados de direitos apenas a partir da Constituição Federal de 1988, e isso tem forte impacto nessa parcela da população que até então não tinha assegurado o direito a terra, a educação e a saúde, por exemplo. Para assegurar o acesso aos direitos adquiridos e promover o combate ao racismo, à discriminação racial e o preconceito o Estado e o poder público investiram em Ações Afirmativas. A pesquisa destacou as Ações Afirmativas que ganharam corpo em políticas públicas educacionais como a Lei n. 10.639/2003; a Lei n. 11.645/2008; e o Parecer CNE/CEB n. 7/2010 que estabelece a criação da modalidade de ensino diferenciada Educação Escolar Quilombola. O estabelecimento de uma modalidade de ensino diferenciada para comunidades quilombolas é essencial para que esse grupo tenha acesso a uma escola que valorize aspectos importantes a esses modos de vida e por que a educação básica formal não dá conta da diversidade étnica, cultural, econômica, etc. do país. Dentre as premissas da modalidade de ensino está a elaboração e o uso de materiais didáticos adequados, que reconheçam, valorizem e promovam o modo de vida quilombola, é nesse sentido que buscamos conhecer a realidade educacional do município e propomos a avaliação dos materiais didáticos por eles utilizados, os quais mostraram-se pouco eficazes no processo de reconhecimento, valorização e promoção do modo de vida quilombola.

**Palavras-chave:** Comunidades quilombolas, Educação Escolar Quilombola, material didático.

## **ABSTRACT**

**FARIA, M. R. School Education Quilombola:** Study on affirmative action in Geography didactic materials used in public schools of Barra Do Turvo – SP. Trabalho de Graduação Individual apresentado ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

The present work seeks to understand as the didactic materials of Geography used by teachers and students of a public school of the municipal district of Barra do Turvo-SP contribute to the recognition processes, valorization and promotion of the quilombola way of life. For that, is presented a report of the black's presence in the Brazilian society, including the resistance to the slavocrat regime and the formation of quilombos; the redefinition of the quilombo at the present time in the remaining communities of quilombos form and their respective life manners. The State recognizes the remainders of quilombos while social subjects endowed with rights since Federal Constitution of 1988 and, until then, those individuals had not assured the right the earth, the education and the health, for instance. To assure the access to the acquired rights and to promote the combat to the racism, to the racial discrimination and the prejudice the State and the public power invested in Affirmative Actions. The research detached the Affirmative Actions that won body in education public politics as the Law n. 10.639/2003; the Law n. 11.645/2008; and the Opinion CNE / CEB n. 7/2010 that it establishes the creation of the teaching modality differentiated School Education Quilombola. The establishment of a teaching modality differentiated for communities quilombolas is essential so that that group has access to a school that values important aspects the those life manners. because the formal basic education doesn't give bill of the diversity ethnic, cultural, economical, etc. of the country. Among the premises of the teaching modality it is the elaboration and the use of appropriate didactic materials, that they recognize, value and promote the quilombola way of life, it is in that sense that we looked for to know the education reality of the municipal and we propose the evaluation of the didactic materials for them used, which proved ineffective in the process of recognition, valorization and promotion of the quilombola way of life.

**Key words:** Communities quilombolas, School Education Quilombola, didactic materials.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Mapa de localização da região do Vale do Ribeira.	54
<b>Figura 2.</b> Mapa de localização dos municípios da região do Vale do Ribeira.	55
<b>Figura 3.</b> Mapa de localização de Barra do Turvo na região do Vale do Ribeira.	64
<b>Figura 4.</b> Cartaz de divulgação da 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira.	70
<b>Figura 5.</b> Nº de exemplares vendidos por obra de geografia aprovada no PNLD 2017	86
<b>Figura 6.</b> Reprodução de trecho da página 44 do livro "Geografia Espaço e Vivência", volume 7.	90
<b>Figura 7.</b> Reprodução de trecho da página 87 do livro "Geografia Espaço e Vivência", volume 7.	90
<b>Figura 8.</b> Reprodução de trecho da página 13 do livro "Geografia Espaço e Vivência", volume 8.	92
<b>Figura 9.</b> Reprodução de trecho da página 104 do livro "Geografia Espaço e Vivência", volume 8.	93
<b>Figura 10.</b> Reprodução de trecho da página 139 do livro "Geografia Espaço e Vivência", volume 8.	94
<b>Figura 11.</b> Reprodução de trecho da página 27 do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo, Geografia, volume 7.	97
<b>Figura 12.</b> Reprodução de trecho da página 28 do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo, Geografia, volume 7.	98
<b>Figura 13.</b> Reprodução de trecho da página 11 do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo, Geografia, volume 9.	99

## **LISTA DE TABELAS E QUADROS**

<b>Tabela 1.</b> Rede escolar de Barra do Turvo (2017)	67
<b>Tabela 2.</b> Número de alunos matriculados na Educação Básica, por segmento e localização (2017)	68
<b>Quadro 1.</b> Habilidades previstas pela BNCC para o componente curricular Geografia que permitem desenvolver a temática quilombola	101

## **LISTA DE SIGLAS**

ABA – Associação Brasileira de Antropologia  
ADCT – Atos de Disposições Constitucionais Transitórios  
APA – Área de Proteção Ambiental  
ASQ – Agenda Social Quilombola  
BNCC – Base Nacional Curricular Comum  
CAESP – Centro de Atendimento Especializado de São Paulo  
CCN – Centro de Cultura Negra  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEDAVAL – Centro do Desenvolvimento Agrícola do Vale do Ribeira  
CF – Constituição Federal  
CGEB – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CPT – Companhia Pastoral da Terra  
CONAE – Conferência Nacional de Educação  
CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas  
CNCD – Conselho Nacional de Combate à Discriminação  
CNPIR – Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial  
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DCNEEQEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica  
DOU – Diário Oficial da União  
EAACONE – Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras  
EDEP – Escola da Defensoria Pública do Estado  
EEQ – Educação Escolar Quilombola  
FCP – Fundação Cultural Palmares  
FNB – Frente Negra Brasileira  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
ISA – Instituto Sócio Ambiental  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MNB – Movimento Negro Brasileiro  
MNU – Movimento Negro Unificado  
MOAB – Movimento dos atingidos por barragens  
MOJAC – Mosaico do Jacupiranga  
MST – Movimento dos Trabalhadores sem Terra  
NINC – Núcleo de Inclusão Educacional  
OIT – Organização Internacional do Trabalho

PBQ – Programa Brasil Quilombola  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PEJ – Parque Estadual do Jacupiranga  
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
PNPIR – Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
RDS – Reserva de Desenvolvimento Sustentável  
RESEX – Reserva Extrativista  
RTID – Relatório Técnico de Identificação e Delimitação  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEE – Secretaria Estadual de Educação  
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial  
SINAPIR – Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Social  
SUDELPLA – Superintendência para o Desenvolvimento do Litoral paulista  
TEN – Teatro Negro Experimental  
UC – Unidade de Conservação  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A PRESENÇA DO NEGRO NA FORMAÇÃO DO BRASIL .....</b>	<b>17</b>
1.1 OS NEGROS NO BRASIL: SÉCULOS DE INVISIBILIDADE SOCIAL.....	18
1.2 DE QUILOMBOS À COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS: A RESISTÊNCIA NO PASSADO E NO PRESENTE.....	25
<b>CAPÍTULO 2 – AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....</b>	<b>34</b>
2.1 O SEPPIR E OS PROGRAMAS PARA COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS.....	36
2.2 ALTERAÇÕES NA REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	39
2.3 A MODALIDADE DE ENSINO EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA .....	43
2.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO ESTADO DE SÃO PAULO .....	51
<b>CAPÍTULO 3 – ÁREA DE ESTUDO.....</b>	<b>54</b>
3.1 O VALE DO RIBEIRA .....	54
3.2 AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE BARRA DO TURVO .....	63
3.3 EDUCAÇÃO EM BARRA DO TURVO.....	66
3.3.1 CICLO DE AUDIÊNCIAS PÚBLICAS: EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA NO VALE DO RIBEIRA – 4ª AUDIÊNCIA PÚBLICA, BARRA DO TURVO.....	69
3.3.2 ALGUNS DADOS DE TRABALHO DE CAMPO .....	79
<b>CAPÍTULO 4 – AVALIAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS .....</b>	<b>83</b>
4.1 AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO “GEOGRAFIA ESPAÇO E VIVÊNCIA” ....	85
4.1.1 O EDITAL E O GUIA DO LIVRO DIDÁTICO DO PNLD 2017 .....	87
4.1.2 “GEOGRAFIA ESPAÇO E VIVÊNCIA” E A TEMÁTICA QUILOMBOLA.....	88
4.2 AVALIAÇÃO DO MATERIAL DE APOIO AO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO .....	95
4.3 NOVAS PERSPECTIVAS .....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>113</b>

*“Se a gente não brigar pelos direitos dos filhos da gente, quem que vai brigar?”*

*(informação verbal)*

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de reflexões e esforços disparados após um trabalho de campo, da disciplina Geografia Agrária II, realizado nas comunidades remanescentes de quilombos Ribeirão Grande-Terra Seca, no município de Barra do Turvo, São Paulo, no ano de 2014.

O conceito de comunidade remanescente de quilombo defendido pelo trabalho faz remissão a seguinte definição:

grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003)

A definição apresentada tem legitimidade perante as ações do Estado, no entanto, cabe destacar que ao considerar as comunidades quilombolas como reminiscências, o Estado vincula essa condição, esse modo de vida, a algo do passado, visão não compartilhada pelo presente trabalho, o qual buscou outras contribuições para a definição dessa nova categoria social.

Arruti e outros autores têm feito esta discussão da contemporaneidade das comunidades quilombolas de modo que Arruti (2009a) define comunidades remanescentes de quilombos como grupos afrodescendentes que desenvolvem práticas de resistências na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado território de uso comum (ou coletividade camponesa), cujas identidades se definem por uma referência memorial à escravidão, assim como pelo partilhamento de vivências e valores. Posto isso, o presente trabalho utiliza-se das expressões “comunidade quilombola” e “comunidade remanescente de quilombo” como sinônimos para uma definição contemporânea da categoria social quilombola.

Povos quilombolas compõem também o escopo dos povos tradicionais do Brasil, ao lado de caboclos, caiçaras, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, entre outros. Os povos tradicionais distinguem-se de outros povos pelo seu modo de vida, definido pela relação desenvolvida entre sociedade e natureza, especialmente no que diz respeito aos ciclos de renovação natural dos ecossistemas, o que lhes confere a elaboração de estratégias de uso e manejo sustentável dos recursos naturais para a manutenção e a reprodução da vida. Outro aspecto importante para os povos tradicionais brasileiros é a transmissão de conhecimento via oralidade, feita de geração para geração, o que reforça o impacto da unidade familiar ou comunal e das relações de parentesco no exercício das atividades econômicas, sociais e culturais desses grupos (DIEGUES, 2000).

O Decreto n. 6.040, de fevereiro de 2007, define povos e comunidades tradicionais como:

grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e

econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; (BRASIL, 2007)

É conferido aos povos tradicionais também uma noção de território diferenciada: o território enquanto um espaço onde o grupo social se reproduz econômica e socialmente com forte carga de poder simbólico. O território representa a própria razão de existir dos povos quilombolas, perdê-lo significa o seu desaparecimento enquanto grupo (SPOSITO, 2016). Segundo o Decreto n. 6.040, de fevereiro de 2007, esses territórios são considerados tradicionais, e são espaços necessários à reprodução material e imaterial dos povos quilombolas. O território quilombola constitui um agrupamento de pessoas que reconhecem uma mesma ascendência étnica e que apesar das mudanças culturais decorrentes dos processos adaptativos em sua trajetória histórica, conseguem manter, reforçar e redimensionar as redes de solidariedade e os laços de pertencimento (BRASIL, 2013).

Os quilombolas alcançam o título de sujeitos de direitos (FERREIRA, 2012), ganham notoriedade e fazem parte da agenda de políticas públicas do Estado brasileiro oficialmente desde a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) o qual prevê, inicialmente “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos”. Além da demanda pela terra, o acesso a outros serviços básicos como saúde, educação e qualidade de vida compõem a pauta de lutas dos povos tradicionais quilombolas e ganham visibilidade com as políticas inclusivas e as ações afirmativas. Destacam-se no presente trabalho os empenhos atrelados à educação básica.

Nos últimos 30 anos o Brasil tem passado por mudanças no cenário educacional em virtude do estabelecimento de diferentes políticas públicas educacionais, em especial as de inclusão, de promoção de acessibilidade e permanência dos alunos na escola. Durante uma das entrevistas realizadas no trabalho de campo citado anteriormente, a líder comunitária presente trouxe à tona a questão da modalidade de ensino Educação Escolar Quilombola (EEQ), uma modalidade de ensino diferenciada, parte integrante do projeto de um ensino mais democrático, acessível e reparatório para com grupos sociais menos privilegiados. Esse tema nos chamou atenção e após certo refinamento com a temática e foi desenvolvido, entre agosto de 2015 e julho de 2016, com o fomento da CNPq, um projeto de pesquisa para avaliar a produção de materiais didáticos para essa modalidade de ensino nas comunidades quilombolas de Barra do Turvo, considerando o papel da transmissão de ensinamentos via oralidade, predominante no modo de vida quilombola.

Fez parte da pesquisa de iniciação científica a realização de três trabalhos de campo. O primeiro deles, em 31 de outubro de 2015, realizado para a participação na “4ª Audiência Pública do Ciclo de Audiências Públicas sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira” teve por objetivo acompanhar a audiência pública e registrar as falas da população para entender quais as dificuldades enfrentadas e as demandas. O segundo trabalho de campo foi realizado de 01 a 03 de abril de 2016, com o objetivo de conhecermos escolas em que estudam alunos de origem quilombola e o estabelecimento de contato com o corpo gestor e docente. As conversas não foram estruturadas, questionamos os professores e gestores quanto ao que sabiam sobre as comunidades quilombolas localizadas no município e se já haviam desenvolvido projetos que integrassem escola e comunidade. O terceiro e último trabalho de campo ocorreu em 07 e 08 de maio de 2016. Nessa data ocorreu uma festa religiosa em uma das comunidades quilombolas e fomos convidados a acompanhar a preparação e a execução do evento. Nesse trabalho de campo, as ações resumem-se à aproximação com moradores das comunidades, via conversas informais. É por meio do trabalho de campo que podemos conhecer a realidade social de um lugar e concretizar a ciência geográfica enquanto estudo de dados da realidade.

Foi necessária mudança no foco da pesquisa no decorrer da mesma em função da identificação da primeira dificuldade enfrentada pelas comunidades remanescentes de quilombos de Barra do Turvo: a ausência de uma escola sob os moldes da modalidade de ensino EEQ. Apesar disso, a pesquisa foi enriquecedora e nos permitiu conhecer a realidade educacional do município e refletir quanto a como as escolas locais, frequentadas pelos alunos de origem quilombola, podem contribuir no processo de reconhecimento, valorização e promoção das identidades quilombolas.

Devido à mudança no enfoque da pesquisa de iniciação científica, tomamos contato com a EEQ e os pilares para sua ratificação. Visando contribuir com a ratificação da EEQ, o presente trabalho tem por objetivos resgatar algumas das ações afirmativas na educação básica brasileira, enquanto resultado da luta do movimento negro e o estado democrático de direito; e avaliar materiais didáticos de Geografia utilizados por professores e alunos do Ensino Fundamental II – Anos Finais da rede pública do município de Barra do Turvo. A fim de identificar se os materiais didáticos, enquanto um dos pilares do ensino e instrumento de poder, trabalham positivamente o modo de vida quilombola e contribuem com o processo de reconhecimento, valorização e promoção do modo de vida quilombola.

Para cumprir com os objetivos do trabalho os capítulos foram estruturados da seguinte forma:

### • **Capítulo 1 – A presença do negro na formação do Brasil**

O objetivo do capítulo é apresentar como a população negra africana faz parte da sociedade brasileira e os desdobramentos da escravidão até o estabelecimento da Constituição de 1988 a qual dá notoriedade às reivindicações das comunidades quilombolas.

### • **Capítulo 2 – Ações afirmativas na educação brasileira**

Capítulo destinado à definição de políticas públicas, ações afirmativas e políticas de inclusão para povos quilombolas no campo da educação básica brasileira. Para isto são explanadas as ações afirmativas voltadas à educação básica brasileira, com destaque à Modalidade de Ensino Educação Escolar Quilombola e seus desdobramentos no estado de São Paulo.

### • **Capítulo 3 – Área de estudo**

O capítulo 3 destina-se a apresentação da área de estudo. Neste momento é feito um resgate da formação territorial do Vale do Ribeira, com destaque à questão fundiária e a organização das comunidades quilombolas para a reivindicação de direitos, com destaque à história de formação, luta e resistência das comunidades quilombolas localizadas em Barra do Turvo - SP. Trabalha-se, ainda, com dados educacionais do município e dados apresentados em um ciclo de audiências ocorrido em 2014 para discutir modalidades de ensino diferenciadas com a população tradicional e indígena do Vale do Ribeira.

### • **Capítulo 4 – Contribuições dos materiais didáticos**

O destaque do capítulo é a observação e avaliação dos materiais didáticos de Geografia utilizados pelos professores e alunos da “E.E. Luiz Darly Gomes de Araújo”, localizada no perímetro urbano de Barra do Turvo – SP. Para isto é feito um resgate da política pública nacional de elaboração e distribuição de livros didáticos, é feita a leitura do Guia Didático que orientou as escolhas dos materiais destinados ao PNLD 2017, do livro didático em questão e da apostila formulada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o cumprimento do currículo estadual.

## CAPÍTULO 1 – A PRESENÇA DO NEGRO NA FORMAÇÃO DO BRASIL

Segundo dados do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, no Brasil há mais de 97 milhões de habitantes autodeclarados negros (O IBGE classifica a população em cinco etnias/raças: branca, amarela, indígena, parda e preta; sendo chamado negro o somatório das pessoas autodeclaradas pardas e pretas.), o que corresponde a 50,7% da população total de mais de 191 milhões de habitantes, aqui desmembrados em 15 milhões autodeclarados pretos e 82 milhões autodeclarados pardos.

O processo de valorização da identidade negra, ampliado e reforçado durante a última década por meio de medidas afirmativas e outros artefatos é, sem dúvidas, um dos fatores que fez aumentar a população autodeclarada negra. No Censo 2000 a população brasileira autodeclarada branca era de 53,7% enquanto que no Censo 2010 ela reduziu para 47,7% aproximando-se mais do cenário que se acredita ser o verdadeiro com relação à diversidade étnica racial da população brasileira. Apesar disso, não é óbvia e evidente a promoção de condições de vida equânimes à população brasileira independentemente de sua cor, raça, classe social, cultural, econômica e política.

O violento silêncio ao qual a população negra é posta antes mesmo do primeiro contato entre povos africanos e terras tupiniquins culmina na não propagação de uma história oficial do Brasil a partir das palavras desse grupo. Isso não significa a inexistência dessa história, que ganha representatividade através da resistência frente às agressões sociais e físicas.

No **Capítulo 4** será possível ver como materiais didáticos de Geografia apresentam a população negra, especialmente a quilombola, para os alunos de um segmento da educação básica. Apesar de os números sinalizarem que mais de 50% da população do país é de origem negra, os materiais não necessariamente trazem essa representatividade, reforçando a propagação de uma visão europeia caucasiana da formação do Brasil. Evidencia-se assim a necessidade de ações que deem voz e ouvidos à identidade negra e à história do país a partir dessa perspectiva.

O fortalecimento do Movimento Negro Brasileiro (MNB) nas esferas urbana e rural tem emergido resultados positivos, em especial no pós CF de 1988, considerando que a Constituição é um marco legal de reconhecimento de direitos aos negros no país. Soma-se a esse momento o estabelecimento de direitos dos povos indígenas e tribais no mundo a partir da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Nesta convenção há menção aos povos tradicionais quilombolas tendo em vista a relação estabelecida por eles com a terra e a natureza.

A promoção de políticas públicas de igualdade e ações afirmativas revela que o Estado brasileiro, enquanto detentor de Poder<sup>1</sup>, historicamente exclui e coloca os negros em condição submissa, mas na perspectiva de ser um Estado democrático de direito, vem tomando iniciativas para combater o preconceito e a discriminação racial no país, além de promover políticas públicas que reduzam diferenças sociais, culturais, econômicas e políticas alastradas por séculos.

Nesse sentido, o presente capítulo pretende fazer uma breve retomada quanto às origens da presença do negro africano no território e na sociedade brasileira, se é que é possível dizer que houve em algum momento a ausência desses sujeitos no que é compreendido por história do Brasil. É dado destaque para as comunidades negras rurais, oriundas da formação de quilombos e ressignificadas na atualidade com o estabelecimento jurídico das comunidades remanescentes de quilombos a partir da CF de 1988, a qual prevê a regularização fundiária desses territórios e políticas públicas que melhorem a qualidade de vida desses povos.

### 1.1 OS NEGROS NO BRASIL: SÉCULOS DE INVISIBILIDADE SOCIAL

Para compreender a realidade atual dos povos tradicionais quilombolas brasileiros, é necessário identificar como os negros chegaram ao Brasil, como contribuíram na formação da sociedade brasileira e o que tem sido feito no sentido de reparação para com esse povo em virtude da escravidão a qual foram submetidos por séculos.

É inegável a presença do negro na formação e construção do que hoje é compreendido como Brasil. Os primeiros negros africanos que aqui chegaram, ainda no século XVI, fazem parte da grande massa de escravizados que serviram à colonização portuguesa como mão de obra das grandes propriedades de açúcar e também como mercadoria do rentável tráfico negreiro. Essas práticas serviram ao acúmulo de riquezas pela Coroa Portuguesa e condenaram os negros a pelo menos 300 anos de escravidão. A partir de então podemos considerar a presença do negro “na base da organização de toda a sociedade brasileira” (SANTOS, 2016a, p. 15).

Calcados em argumentos de inferioridade racial, colonizadores europeus também justificaram a escravidão negra argumentando que os negros já viviam em sistemas escravistas no continente africano e por essa razão o tráfico negreiro e a migração forçada não eram em si um problema. Lima (2014) escreve que esse pensamento é endossado por pesquisas científicas

---

<sup>1</sup> “Poder” e “poder” são conceitos com significados distintos, conforme atribui Raffestin (1993). O primeiro, em caixa alta, está atrelado ao poder do Estado e o segundo, às relações estabelecidas entre os sujeitos a nível da sociedade. Ambos dialogam e desempenham papéis fundamentais no estabelecimento de territórios.

pautadas em teorias darwinistas que apontavam, à época, uma suposta superioridade racial do homem branco frente os negros. Santos (2016a) traz em seu trabalho referenciais de que apesar da existência de relatos de que negros africanos já viviam em sistemas escravistas na África, a escravidão, no contexto africano, era definida por outros critérios<sup>2</sup> que não as relações forçadas de trabalho, conforme ocorrido no Brasil.

Frutos da escravização europeia são os deslocamentos e as dispersões das populações africanas rumo ao continente americano, denominados como as Diásporas Africanas. Os africanos que foram trazidos ao Brasil são de três regiões geográficas da África: África Ocidental, África Centro-Ocidental e África Austral. Os grupos étnicos predominantes eram os Bantos e os Sudaneses, os quais possuíam grande diversidade cultural, religiosa, econômica e organizacional. Em decorrência das diásporas, as identidades definidas por Santos (2016a) como “fruto do contexto histórico, político, social e cultural”, são perdidas e recriadas, dado que as práticas tradicionais foram proibidas e criminalizadas, e os diferentes povos africanos, com suas diferentes características, redistribuídos pela colônia. Nas palavras de Santos:

[...] podemos pensar o tráfico negreiro como uma das maiores catástrofes da história da humanidade, pois ele teve um longo período de duração e foi responsável por desenraizar e explorar de modo cruel milhões de pessoas [...]. (SANTOS, 2016a, p.15)

Este processo os forçou a uma reterritorialização nos mais diversos lugares e na construção de novas identidades, chamadas diaspóricas distintas culturalmente (SANTOS, 2016a). Quanto ao processo de formação de novas identidades, Santos (2016) enfatiza que:

cada integrante de um grupo capturado e trazido para o Brasil, possuía hábitos, tradições, normas de conduta e valores particulares. Entretanto, já no processo de deslocamento e na chegada, esses grupos percebiam algumas características em comum, reafirmadas a partir da região do Brasil para as quais foram levados. (SANTOS, 2016a, p.16)

O estabelecimento de novas identidades não é um processo pacífico, o próprio processo de distribuição dos escravos em áreas diversas tinha como finalidade não unir africanos de mesma origem para que não fizessem resistência frente aos colonizadores e não conseguissem se organizar. Estabelecer novas identidades configura-se como uma forma de resistência à escravidão e às condições de vida que os africanos foram sujeitados. A exemplo disso temos a formação de movimentos negros por todo o território brasileiro que vão na contramão da ideia de “aceitação” da condição de negros escravizados (SANTOS, 2016a).

Decorreram mais de 200 anos para que a escravidão negra começasse a ser combatida a nível legislativo, no entanto desde o início do período escravista os negros desenvolveram

---

<sup>2</sup> Para ver mais sobre o conceito de escravo na África Tradicional, ver: MUNANGA, K.; GOMES, N. L.. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2006.

formas de resistência como a “não obediência ao trabalho, fugas, revoltas e a formação de quilombos” (SANTOS, 2016a) onde buscavam o direito à liberdade e à conquista de direitos iguais (FAGUNDES, 2016). Santos (2016a) traz em sua pesquisa o dado de que alguns negros fugiam para fazendas vizinhas e retornavam para a fazenda de seus senhores após um período. Na volta havia uma negociação com senhores, geralmente pautada no estabelecimento de um tempo e uma área para cultivar a própria roça.

A exemplo da força do movimento negro e o retardo no estabelecimento de leis que mudassem o *status quo* dos escravizados, temos a Revolta dos Alfaiates, na Bahia (1798), a Revolta dos Malês, na Bahia (1835), a Cabanagem, no Pará, (1835-1840), a Sabinada, na Bahia (1837-1838) e a Balaiada, no Maranhão (1838-1841). Essas revoltas compõem o escopo das revoltas urbanas e tinham por mote a luta pela liberdade e por direitos sociais.

Numa sequência de leis, impostas pela coroa britânica a partir da segunda metade do século XIX, gradativamente os negros são libertados do regime escravista. Essas leis fazem parte do processo de queda do sistema escravista mundial e a instituição de uma nova forma de trabalho, a mão de obra assalariada, após a Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra em 1760 (SANTOS, 2016). Nota-se que o início do “fim” da escravidão não acontece por conta da ação dos movimentos que buscam liberdade e direitos aos que vivem em condição escrava, mas sim por uma mudança na forma de se produzir, consumir e lucrar, ditada pela potência econômica europeia da época.

A primeira dessas leis é a Lei Eusébio de Queiroz, de 1850, a qual delibera o fim do tráfico de escravizados proibindo a chegada de negros africanos ao Brasil na condição de trabalhador escravizado. Essa lei é considerada um marco inicial do conjunto de leis que culminaram na abolição da escravidão e libertação total dos escravizados no Brasil. Apesar de a legislação proibir o tráfico de escravizados entre a América e a África, o tráfico ilegal persistiu e o comércio intracontinental cresceu. Em 1871 foi promulgada a Lei do Ventre Livre, na qual os filhos dos escravizados nascidos no Brasil eram dados como livres do regime escravista.

Na década de 1870 a fiscalização britânica tornou-se mais forte e o número de escravizados disponível no mercado já estava fortemente reduzido. Neste momento os grandes produtores do Brasil passam a procurar por mão de obra assalariada, adequando-se ao modo de produção disseminado na Europa. Essa nova relação de trabalho desencadeou o estímulo a fluxos migratórios europeus para o Brasil, ao invés de investir na inclusão de negros libertos que aqui estavam nas novas dinâmicas econômicas.

A não incorporação da população negra e mestiça livre às novas relações trabalhistas é reflexo da política de negação de toda a lembrança africana que pudesse estar presente na

sociedade brasileira (SANTOS, 2016a). Há, neste momento, uma parcela considerável de negros e mestiços libertos (por compra da alforria, por libertação dos donos, pela legislação, etc.) que permanece em situação de marginalização e que apesar de libertos, são segregados de direitos (SANTOS, 2016a).

Os movimentos pela libertação de todos os que vivem na condição de escravizados não cessam e ganham força com o surgimento dos abolicionistas, “um grupo formado por profissionais de diferentes áreas que defendiam a abolição total do regime escravocrata” (SANTOS, 2016a, p.20), nos centros urbanos. Esse grupo questionava as relações de trabalho vigentes na região cafeeira paulista, lugar onde ainda concentrava-se o uso da mão de obra escravizada.

Em 1883 foi aprovada a Lei dos Sexagenários, estipulando que todos os escravizados com mais de 60 anos de idade tornavam-se livres. Num cenário de fomento à migração europeia para as fazendas de café em ascensão e certa repulsa internacional ao regime escravocrata, os últimos anos do regime podem ser resumidos na concentração de escravizados em fazendas de café com alta taxa de fuga, como forma de resistência ao regime. Este é o cenário que culminou na assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel em 1888 pondo fim ao regime (SANTOS, 2016a).

Souza (2012) aponta que o fim do regime escravocrata não é mérito da Princesa Isabel, ela é apenas a figura da formalização desse processo. Tão pouco dos grandes proprietários de escravos, os quais esperavam uma indenização do governo pelas perdas. Souza (2012) reconhece o papel dos próprios escravizados e sua resistência à manutenção do regime:

Presentes em todos os momentos em que vigorou a escravidão, os atos de resistência dos escravos, dos mais sutis aos mais escancarados, dos mais suaves aos mais violentos, ajudaram a definir as formas de relação entre senhores e escravos, com estes garantindo para si, sempre que possível, níveis mínimos de dignidade humana. No limite, essa resistência contribuiu para a abolição definitiva da escravidão (SOUZA, 2012, p.102).

A liberdade condicionada com a Lei Áurea não reflete em medidas compensatórias e inclusão da população negra aos que eram agora compreendidos pelas leis do Estado brasileiro como cidadãos. Os negros permanecem em posição marginalizada e segregada, sem bases legais de apoio que combatam o segregacionismo e o racismo. Há de se considerar, inclusive, a parcela da sociedade que defendia a continuidade do regime escravista. Fagundes (2016) salienta que:

É possível observar que para os afrodescendentes, desde sua chegada ao Brasil, na condição de escravo até a sua abolição coube, primeiramente, cumprir a batalha pela sobrevivência. As melhores oportunidades não eram oferecidas a esse segmento social. Aos negros restava o trabalho, o estudo era destinado aos brancos. Ademais,

nesse período, o negro ainda não era visto como cidadão, mas condicionado a viver em condições básicas de sobrevivência. (FAGUNDES, 2016, p.29)

Nas palavras de Santos (2016a):

Somente a lei não garantia aos negros os mesmos direitos e oportunidades dadas aos brancos, sendo assim inicia-se um novo processo de luta e resistência que dura até hoje, em busca de igualdade de acesso aos diferentes setores sociais, dentre eles à educação. (SANTOS, 2016a, p. 21)

Outro assunto em alta no pós-abolição da escravatura é a necessidade da formação de uma identidade nacional frente às mudanças estruturais sofridas nos últimos tempos. A migração de europeus para o Brasil no fim do século XIX serviu a esse processo, pois estimulou o branqueamento da população brasileira e negação da existência de uma sociedade brasileira negra, reflexo da escravidão (SOUZA e CROSO, 2007). A elite brasileira do início do século XX, fundamentada por ideais racistas, pregava que a mestiçagem negra era, a longo prazo, prejudicial ao desenvolvimento do país, enquanto que a mestiçagem branca europeia permitiria a eliminação das características de negros e indígenas da população (LIMA, 2014, p.14).

As políticas de branqueamento visavam estabelecer uma população com características físicas mais próximas da europeia, compreendida como sinônimo de desenvolvimento; assim como serviam para apagar da história do país a relação com os negros no processo de construção da colônia, do império e tão logo a república em curso (LIMA, 2014). Deste modo, a identidade nacional em voga não reconhecia a presença do negro na sociedade, seus traços culturais afros e seu papel fundamental na fundação do território. Além disso, práticas racistas são fomentadas, o que nas palavras de Lima (2014), significa que a:

raça é uma categoria construída relacionalmente no processo que envolve dominação e ideologização.

[...]

O racismo também resulta da vontade de se impor uma crença ou ideologia particular em detrimento das demais como a única verdadeira. O racismo pode ser expresso de forma individual, coletiva e institucional, sendo propagado de diversas formas e por variados recursos.

[...]

Após a abolição, a discriminação e o preconceito racial, adquiriram novos significados e funções dentro das novas estruturas [...], ele está relacionado aos benefícios materiais e simbólicos que o grupo branco obtém da desqualificação competitiva dos não brancos. [...] As pessoas possuem a mesma capacidade de se desenvolver desde que as mesmas oportunidades sejam providas. (LIMA, 2014, p. 16 e 17)

Souza e Crosso (2007) e Santos (2016a) contribuem com o discurso de que a democracia racial, programa da década de 1930, serve para reconhecer a presença do negro na sociedade brasileira com a valorização do carnaval, do samba e da mulata, por exemplo, mas não reconhecem a presença do racismo na sociedade e a necessidade em combater o preconceito e a discriminação racial. É um pensamento paliativo que coloca todos os povos em pé de igualdade sem considerar que as condições existenciais não são iguais. De acordo com Lima

(2014), Gilberto Freyre é um expoente desse movimento de não consideração das relações de desigualdades motivadas pelos preconceitos raciais, fomentando uma falsa democracia racial onde diferentes populações viveriam harmoniosamente, apesar de todas as evidências da presença do racismo no Brasil. Esse pensamento só será refutado na década de 1950 com o advento de pesquisas sobre o sistema de relações raciais no Brasil as quais revelam que:

A população negra quando comparada a outros grupos étnico-raciais, de forma recorrente, apresentam os piores indicadores de acesso a educação, saúde, moradia, trabalho e em contrapartida são sempre mencionados quando a referência é morte na adolescência, miséria, analfabetismo e violência. (LIMA, 2014, p.16)

Posto este cenário é nítido que os movimentos de resistência muito tinham de fazer para a conquista e efetivação de direitos para os negros. A exemplo disso merece destaque a Revolta da Chibata, no Rio de Janeiro (1910). Trata-se de um levante liderado por João Cândido, um negro, que questiona o tratamento desigual dado aos marujos da marinha, reivindicando o fim dos castigos corporais sofridos por eles (SANTOS, 2016a). Válido apontar que a primeira Constituição Brasileira, de 1824, já condenava “os açoites, a tortura, a marca de ferro quente e todas as mais penas cruéis” (FAGUNDES, 2016, p.27) e que a Constituição de 1891 reforça esse aspecto, além de ter o indicativo de igualdade perante a lei, mas não faz referência aos afrodescendentes (FAGUNDES, 2016).

Anos depois, em 1931, militares negros de São Paulo fundaram a Frente Negra Brasileira (FNB); posteriormente outros estados também teriam suas frentes negras. No escopo da FNB estava a oferta de escola, assistência médica e social e o engajamento nas questões políticas. Essas ações foram pautadas numa perspectiva integracionista e não na definição de uma identidade específica. Muitas vezes a FNB desempenhou o trabalho que devia ser feito pelo Estado. Tanto fez que em 1937 ela foi fechada por ele ao ser considerada um partido político (SANTOS, 2016a).

Com o fim do Estado Novo, novas formas de resistência emergem. Expoente desse momento é a fundação do Teatro Negro Experimental (TEN) no Rio de Janeiro por Abdias do Nascimento em 1944. O TEN foi uma associação política-cultural com vistas à visibilidade de artistas negros. Além disso, o TEN foi o organizador do “I Congresso do Negro Brasileiro”, ocorrido em 1950 (SANTOS, 2016a; FAGUNDES, 2016).

Em 1951 foi promulgada a Lei Afonso Arinos, na qual é reconhecida oficialmente a existência da discriminação racial no país e a mesma é tachada como contravenção penal (LIMA, 2014). O passo seguinte foi o nascimento da Associação Cultural do Negro, em São Paulo, em 1954. Esta associação tinha departamentos destinados à cultura, esporte, estudantes, mulheres e recreação de uma forma geral e atuou em dois períodos distintos, um primeiro de

intensa atividade cultural e o outro de caráter mais assistencialista. Um aspecto peculiar dessa associação é a presença de membros brancos (SANTOS, 2016a).

A partir de 1964 o país inicia um período de governo militar, de forte repressão às manifestações sociais, o que não foi um empecilho para a resistência negra. Na década de 1970:

a luta contra o racismo se une à luta dos trabalhadores e, a partir desse momento, os negros passaram a denunciar as diferenças socioeconômicas e de exploração do trabalho presentes na sociedade, tornando público o debate, ou seja, uma luta baseada na articulação entre raça e classe social. (SANTOS, 2016a, p. 22)

Data desse período também a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, na cidade de São Paulo. Esse é um dos principais grupos da atualidade e tem grande alcance de mobilização, com foco no combate ao racismo na educação escolar (SANTOS, 2016a). Em 1979, no Maranhão, é criado o Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN/MA), importante instituição de mobilização das comunidades quilombolas. No ano de 1983 esse grupo começa um trabalho com as comunidades negras rurais do Maranhão intitulado “Comunidades Negras no Meio Rural Maranhense”. À época, as comunidades negras rurais do Maranhão já tinham certo grau de organização e enfrentavam a grilagem das terras que crescia desde a década de 70.

No período de reabertura política e redemocratização do país, em 1986, foi realizado em São Luís, sob organização do CCN/MA, o “I Encontro de Comunidades Negras Rurais” com o tema “O Negro e a Constituição Brasileira”. Nesse encontro foram discutidas propostas que deviam compor a Constituinte em construção, com destaque para a questão fundiária<sup>3</sup>. As resoluções do encontro foram levadas ao Congresso Nacional e contribuíram para o estabelecimento: do Artigo 68 do ADCT, o qual versa “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”; dos Artigos 215 e 216 da CF/88, os quais tratam da diversidade do patrimônio cultural brasileiro e o pleno exercício dos direitos culturais da população; e a caracterização do racismo como crime inafiançável e imprescritível no Artigo 5, inciso XLII da CF/88 (MELO, 2008). A CF/88 ainda instituiu a criação da Fundação Cultural Palmares (FCP), primeira instituição governamental responsável por tratar da questão racial no país. A FCP tomou para si a atribuição de discutir as políticas públicas federais contra a propagação do racismo.

Não coincidentemente, o fim da década de 1980 foi o período em que muitos países africanos tornaram-se independentes da colonização europeia, o que fomentou no MNB a

---

<sup>3</sup> Os estados do Maranhão, Pará e São Paulo tem legislações estaduais que dizem respeito à regularização dos territórios quilombolas.

valorização de características vinculadas à ancestralidade africana, num processo de reafirmação de origens que estavam numa crescente mundial.

A mobilização de comunidades quilombolas do país ganha maior articulação a partir do “I Encontro Nacional de Comunidade Negras Rurais Quilombolas”, realizado em 1995, em Brasília. O tema do encontro foi “Terra, Produção e Cidadania para Quilombolas” e teve por objetivo colocar a problemática do negro no meio rural como uma questão nacional (COSTA, 2008). Como consequência das discussões do encontro foi a criação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) em 1996 (MELO, 2008) enquanto um mecanismo de organização para luta por direitos. Segundo Costa (2008), a CONAQ:

tem como objetivos lutar pela garantia de propriedade de terra, pela implantação de projetos de desenvolvimento sustentável e pela implementação de políticas públicas levando em consideração a organização pré-existente das comunidades de quilombo, em vários estados brasileiros, tais como o uso comum da terra e dos recursos naturais, em harmonia com o meio ambiente, que são referências de vida.

Desta maneira, a Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos surge não só para reivindicar soluções para os problemas nacionais, mas como movimento político organizado para alterar as relações desiguais historicamente estabelecidas, em defesa dos direitos do povo negro no meio rural. (COSTA, 2008, p. 5)

O encontro de 1995 antecedeu a Marcha Zumbi dos Palmares, que reuniu cerca de 30 mil pessoas em Brasília, reivindicando que as demandas do MNB compusessem a agenda política nacional. O governo acatou as reivindicações através do Decreto de 20 de novembro de 1995, o qual “Institui Grupo de Trabalho Interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra, e dá outras providências”.

A partir deste cenário de lutas intensas e que se renovam a todo momento, atualmente o Estado promove políticas públicas afirmativas que visam combater o racismo e a discriminação racial além de mecanismos de inclusão de negros nas mais diversas esferas de direitos. No entanto a legislação, infelizmente, não consegue assegurar na sua plenitude a garantia de direitos aos negros e por isso a luta e a resistência não cessam (SILVA, 2012) e ganham novos expoentes como as mulheres, que sofrem uma dupla discriminação, de gênero e racial (SANTOS, 2016a).

A temática das políticas públicas federais de diversidade e inclusão será retomada no **Capítulo 2**, onde serão apresentadas as políticas propostas para a educação quilombola.

## 1.2 DE QUILOMBOS À COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS: A RESISTÊNCIA NO PASSADO E NO PRESENTE

As comunidades quilombolas são uma das formas de organização territorial e social da comunidade negra brasileira e suas origens remetem a um período anterior a assinatura da Lei

Áurea em 1888. A formação dos quilombos no Brasil está vinculada principalmente à resistência negra frente ao regime escravista vigente no período colonial. Na atualidade, os quilombos são forma de resistência frente ao capitalismo e ao apagamento de seus valores sociais e culturais herdados dos antepassados africanos, expressos em seus modos de vida (SILVA, 2012; SANTOS, 2016a).

Os povos tradicionais quilombolas só são reconhecidos como sujeitos de direitos no Brasil a partir do estabelecimento da CF/88, o que conforme vimos anteriormente, é tardio frente ao tempo e as mobilizações já empenhadas pelos diferentes movimentos negros.

Para compreender a atualidade dos termos quilombos, quilombolas, mocambos, comunidades remanescentes de quilombolas e comunidades quilombolas é necessário compreender a resignificação pela qual essa terminologia passou no decorrer do tempo sem perder de vista que, desde o início, os movimentos negros lutam contra aquilo que os oprime (FONSECA, 2014) e também o fato de que:

a sociedade quer encontrar traços fidedignos de tradição africana nas comunidades do presente, como forma de legitimar sua origem, como se seus costumes, tradições e modos de vida fossem congelados no tempo sem a necessidade de (re) construções ao longo da história. (NASCIMENTO, 2006, p. 26).

Nascimento (2006) aponta que a origem do conceito quilombo é própria de africanos *bantos* e faz menção a um tipo de acampamento guerreiro ou habitação na floresta sendo entendido também como uma associação de homens. Nesse sentido, os quilombos brasileiros<sup>4</sup> foram criados pelos negros que foram forçadamente trazidos para a América com inspiração nessa organização territorial já existente no continente africano, servindo aqui como um espaço de oposição à escravidão (SANTOS, 2016a).

Santos (2016a) complementa que:

[...] podemos entender o quilombo [brasileiro] como uma experiência coletiva e territorial de africanos e afrodescendentes, cuja principal característica é a resistência ao modelo reinante, seja ele escravocrata em sua origem, ou capitalista nos dias atuais. (SANTOS, 2016a, p.28)

A forma de organização quilombo surgiu em todos os lugares onde se tinha o trabalho escravizado, e ainda que de formas distintas e isoladas, funcionou como uma unidade básica de resistência dos escravizados (NASCIMENTO, 2006). Em 1740 o rei de Portugal, em resposta ao Conselho Ultramarino, já ciente dessa forma de organização que se multiplicava pela colônia portuguesa, definiu o quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”.

---

<sup>4</sup> Houve formação de territórios de resistência em outros países americanos que receberam outras denominações, como Maroons, Palanques, Cimarrones e Cumbes. O traço comum a todas as manifestações são as marcas culturais e ideológicas que deixaram nestes lugares.

Cinco elementos definiam esse conceito: a fuga, o número mínimo de escravos, o isolamento geográfico, a existência de benfeitorias e a capacidade de reprodução econômica (SANTOS, 2016a). Essa definição é o mote para a repressão dessa organização e a marginalização dos sujeitos que nela vivem.

Santos (2016) defende que outros aspectos deveriam ser ponderados no estabelecimento do que era um quilombo, em contraponto ao que era examinado pelo Conselho Ultramarino para estabelecer se uma comunidade era ou não quilombola. Esses elementos são: a presença de benfeitorias consolidadas, os laços familiares e de produção para o consumo interno e para o mercado externo. Nascimento (2006) corrobora com essa perspectiva ao levantar que nos estudos mais recentes, a fuga e a resistência deviam ser substituídas pela resistência e a autonomia dos negros como definidores da categoria quilombo, em função das diversas situações que enfrentavam e construíam para escapar do regime escravocrata.

Há pesquisadores que apontam, inclusive, que o quilombismo<sup>5</sup> não é um Estado paralelo, mas uma forma de organização das ações do Estado, que ao colocar essa prática na ilegalidade se exime de garantir direitos a essa população (SILVA, 2012). O quilombo era concebido como algo a ser combatido e os escravos fugidos, retornados às fazendas de seus respectivos senhores. “A resistência negra e a perspectiva de liberdade, [são] pilares da forma de organização do quilombo” (SANTOS, 2016a, p.31). Apesar da propagação de ser o quilombo formado apenas por negros fugidos (presente em materiais didáticos, inclusive), a partir do fim do século XIX ocorreu o aumento significativo do número de comunidades formadas por negros não fugidos, como destacam Munanga e Gomes (2006):

Foram diversas as formas de resistência à escravidão, praticadas por negros e negras. Dentre elas, destaco a formação dos quilombos. Alguns surgiram a partir da constituição de núcleos de famílias negras vivendo em terras abandonadas por senhores, outros em terras dadas aos negros e também em terras doadas aos (às) santos(as), que os negros cultuavam. Houve ainda casos de formação de quilombos em locais de refúgio dos escravos e casos em que negros (escravos ou ex-escravos) conseguiram arrecadar capital para comprar terras, onde se constituíram quilombos. Enfim, surgiram quilombos durante todo o período escravista praticamente em todo o território nacional (MUNANGA; GOMES, 2006, p.34).

O exemplo mais famoso da resistência e organização dos negros é o Quilombo de Palmares, localizado no atual estado de Pernambuco, onde se acredita que tenham vivido entre 15 e 20 mil quilombolas na segunda metade do século XVII. A origem do quilombo remonta a 1595 e a Coroa Portuguesa o considerou destruído em 1695 após 27 guerras travadas entre negros e colonizadores, no entanto há registros de quilombos na mesma região em 1736.

---

<sup>5</sup> Para ver mais sobre quilombismo, consultar: NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares/ OR Editora, 2002.

Acredita-se que o Quilombo de Palmares tenha sido formado por uma série de quilombos menores que estavam articulados em termos econômicos e militares (SANTOS, 2016a).

O Quilombo de Palmares é, por inúmeras vezes, usado como referência nos materiais didáticos para tratar do assunto, entretanto é válido lembrar que quilombos eclodiram por toda a colônia e das mais diversas formas (SANTOS, 2016a). O elo comum entre essas organizações está no rompimento com as relações trabalhistas escravistas.

A condição de “livre”, conforme assinalado no tópico anterior, não garantiu direitos aos negros que, no pós-abolição encontravam-se marginalizados à sociedade e ao modo de produção assalariado. Nem mesmo as Constituições Federais reconheciam esse grupo e lhes assegurava direito, pelo contrário, incentivavam o projeto de branqueamento da população através da migração europeia, pautado em teorias eugênicas e de desenvolvimento econômico (FAGUNDES, 2016). Santos (2016a, p. 32) reforça que “a população negra era ignorada, principalmente as do campo, fato que resultou na estigmatização dessas comunidades, assim como da negação da identidade quilombola”.

A definição estabelecida pelo Conselho Ultramarino em 1740 será usada como referência do Estado até meados do século XX, e só será reformulada em definitivo após o estabelecimento do Artigo 68 dos ADCT e ainda assim, ao estabelecer “comunidades remanescentes de quilombo”, a definição não incorpora as diferentes situações de resistência e de ocupação de terras pelos escravizados, além de sua situação social e cultural na atualidade (NASCIMENTO, 2006). A ideia de quilombo ficou associada a um tempo histórico do passado, cuja formação se deve a fuga de escravo (SANTOS, 2016a) no período em que o regime escravista imperava, sendo apenas um espaço isolado de oposição ao regime que vigorava, além disso, Nascimento (2006) indica que:

[...] o quilombo sempre foi qualificado como fruto de um ato ilegal, criminoso e marginal diante das regras jurídicas e econômicas estabelecidas pela Coroa Portuguesa. Disso decorre, em parte, o surgimento do mito do isolamento físico e econômico dos quilombos no Brasil (NASCIMENTO, 2006, p. 30)

Muitos dos estudos desenvolvidos até a década de 1990 usavam do conceito jurídico-formal de quilombo de 1740 e pregavam, inclusive, a inexistência de quilombos no tempo presente, como se fossem uma organização única e exclusivamente do regime escravocrata que teria sido diluída com o fim da escravidão (SANTOS, 2016a). O próprio estabelecimento do termo comunidades remanescentes de quilombo, no Artigo 68 do ADCT contribui para essa visão. Almeida (1999) aborda esse aspecto residual que a jurisdição tenta impor a essa forma de organização:

Na legislação republicana nem aparecem mais, pois com a abolição da escravatura se imaginava que o quilombo automaticamente desapareceria ou que não teria mais razão

para existir. Há um silêncio nos textos constitucionais sobre a relação entre os ex-escravos e a terra, principalmente no que tange ao símbolo de autonomia. (ALMEIDA, 1999, p.13).

Durante o século XX houve a disseminação do pensamento de que não existiram formas do quilombo no pós-abolição. Almeida (1989) corrobora com essa informação ao indicar que desde a década de 1980 desenvolve trabalhos para compreender as dinâmicas das “comunidades negras rurais”, essa foi a terminologia desenvolvida para aproximar as comunidades quilombolas dos camponeses e distanciá-las dos quilombos. Almeida (1989), com esses trabalhos, busca compreender como são organizadas as “terras de preto”, as quais abrangem diferentes tipos de ocupação da terra:

Tal denominação compreende aqueles domínios doados, entregues ou adquiridos, com ou sem formalização jurídica, por famílias de ex-escravos. Abarca também concessões feitas pelo Estado a tais famílias, mediante a prestação de serviços guerreiros. Os descendentes destas famílias permanecem nessas terras há várias gerações sem proceder ao formal de partilha, sem desmembrá-las e sem delas se apoderarem individualmente. [...]

Abrangida também pela denominação encontram-se algumas situações peculiares em que se detecta a presença de descendentes diretos de grandes proprietários, sem grande poder de coerção, adotando o aforamento, ou seja, mantendo famílias de ex-escravos e seus descendentes numa condição designada como de foreiros, sem quaisquer obrigações maiores, possibilitando, inclusive, uma coexistência de formas de uso comum com a cobrança simbólica de foro incidindo sobre parcelas por família, visando não deixar dúvidas sobre seu caráter privado. Os valores estipulados para pagamento são geralmente tidos como irrisórios e os próprios camponeses terminam por defini-los como “simples agrado”. [...]

A expressão “terra de preto” alcança também aqueles domínios ou extensões correspondentes a antigos quilombos e áreas de alforriados nas cercanias de antigos núcleos de mineração, que permaneceram em isolamento relativo, mantendo regras de uma concepção de direito, que orientavam uma apropriação comum dos recursos. (ALMEIDA, 1989, p.114-115)

O uso comum da terra é um aspecto compartilhado pelas “comunidades de negros”, além do estabelecimento de uma unidade familiar hierarquizada. Esses aspectos os diferem de outras formas de campesinato e contribui, por exemplo, para a emergência de um modelo educacional que esteja pautado nessas relações com a terra e com a unidade familiar.

O Artigo 68 fez com que pesquisadores e Estado tivessem de refletir sobre o conceito, especialmente quando a definição de quilombo vigente não atende “as diferentes situações de resistência e de ocupação de terras pelos escravizados, bem como não abarca a situação social e cultural do grupo na atualidade” (NASCIMENTO, 2006, p. 34). O esforço para a redefinição do conceito faz com que “o quilombo passe a ser concebido como uma unidade complexa, com diferentes relações com seu entorno e com processos de formação distintos” (SANTOS, 2016a, p. 33).

Paralelamente às ações do Estado e da academia, é importante reconhecer o papel desempenhado pela militância negra, conforme assinalado anteriormente nesse mesmo

trabalho. O movimento negro ganha representação política e luta contra a opressão e pela valorização da cultura e incorpora a questão quilombola a partir da década de 1970. A máxima dessa incorporação está no “I Encontro de Comunidades Negras Rurais”, realizado em 1986, que foi de grande importância para o estabelecimento do Artigo 68 do ADCT, o qual define 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” (BRASIL, 1988).

O estabelecimento de comunidades remanescentes de quilombos como uma categoria jurídica portadora de direitos não eliminou obstáculos e dificuldades, assim como a Lei Áurea também não garantiu a liberdade de todos os negros que até então viviam na condição de escravos. O Estado tem, perante a lei, obrigação de reconhecer e titular as terras historicamente ocupadas pelas comunidades negras, no entanto o processo é burocrático e encontra vários entraves que fazem com que a efetivação dos direitos adquiridos não seja legitimada. Nascimento (2006) destaca que:

[...] muitas vezes as dificuldades para o reconhecimento das comunidades como remanescentes de quilombo decorrem, dentre outros motivos, pelo não enquadramento das características sociais culturais das comunidades dentre dos padrões definidos a partir dos moldes do período colonial. (NASCIMENTO, 2006, p. 35)

Abro espaço para contar que em fevereiro de 2018, um grande entrave enfrentado pelas comunidades quilombolas no processo de reconhecimento e titulação teve um desfecho favorável às comunidades: o Decreto n. 4.887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Artigo 68 do ADCT foi considerado constitucional, a contragosto dos partidários que lutavam para que ele fosse tido como inconstitucional e os processos de reconhecimento e titulação de terras quilombolas revistos.

Em 1994, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e o Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais elaboraram uma definição do conceito de “remanescentes de quilombos” que orientaria a aplicação do Artigo 68, visto que ao reconhecer direitos a grupos culturalmente diferenciados, as ações voltadas a titulação coletiva da terra teriam de ser feitas ponderando o modo de vida coletivo e não a individualidade dos sujeitos, de modo que:

[...] o termo não se refere a resíduos resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus

modos de vida característicos num determinado lugar (NASCIMENTO, 2006, p. 35-36, apud ABA, 1994)

Esta definição foi, ainda em 1994, complementada, o que conferiu novas dimensões para o fenômeno em questão ao instituir que comunidades remanescentes de quilombo “[...] constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela Antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar filiação ou exclusão” (NASCIMENTO, 2006, apud ABA, 1994).

Santos (2016a) e Nascimento (2006) complementam o debate ao identificarem que:

[...] a identidade das comunidades quilombolas deve ser definida não por um modelo, mas pelas próprias experiências vividas por cada comunidade, ou seja, deve-se romper com classificações externas e estigmatizantes, a fim de potencializar aspectos relevantes de cada comunidade, tais como a tradição cultural dos antepassados. (SANTOS, 2016, p. 34)

[...] o reconhecimento dos direitos das comunidades negras rurais às suas terras exige o reconhecimento e a incorporação das diferenças étnicas e culturais. É nesse aspecto que se encontra a maior dificuldade para o reconhecimento das comunidades e a titulação das terras quilombolas, pois é necessário romper com os postulados, sob os quais a historiografia oficial se baseou para construir a noção de quilombo no Brasil e que atualmente servem de referência para fundamentar o discurso jurídico. (NASCIMENTO, 2006, p. 37)

Para compreender, portanto, os processos de identificação, reconhecimento e titulação das comunidades quilombolas, é necessário reconhecer que a noção atual de quilombos está pautada em dois pilares, o território e a identidade (SANTOS, 2016a; NASCIMENTO, 2006). Santos (2016a), assim define os pilares:

[...] o território, define a realidade de cada grupo, pois é a partir da interação entre terra e membros que a comunidade se define, a partir da lógica do trabalho e não do negócio, sendo a terra compreendida como garantia da continuidade do modo de vida próprio de cada comunidade, garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. Nesse sentido, as relações familiares também se fazem muito presente, o parentesco e o território constituem-se em “elementos estruturantes da identidade do grupo”.

Já o conceito de identidade é concebido sob o aspecto étnico, ou seja, orientada através do passado resgatado pelos membros das próprias comunidades, através da memória coletiva. Sendo assim, o negro e a história contada pelos descendentes dos negros que formaram cada uma das comunidades, passam a ser o centro identitário de cada uma delas em consonância com o território que historicamente ocupam. Ser membro de cada grupo étnico é assumir as regras sociais estabelecidas pela tradição e perpetuadas geração após geração. (SANTOS, 2016a, p.34-35)

De 1988 a 2000 coube à FCP o reconhecimento oficial das comunidades remanescentes de quilombos e ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) os processos de regulamentação territorial. Em 2001, através do Decreto 3.912/01, o governo federal “regulamenta as disposições relativas ao processo administrativo para identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos e para o reconhecimento, a delimitação, a demarcação, a titulação e o registro imobiliário das terras por eles ocupadas” (BRASIL, 2001).

Está incluso no decreto o texto referente ao direito do autorreconhecimento dos povos e comunidades.

Em 2003, cumprindo uma agenda de medidas públicas que viabilizem o cumprimento do Artigo 68 do ADCT, o Decreto 3.912/01 é revogado pelo Decreto 4.887/03, o qual “regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” (BRASIL, 2003). É neste novo decreto que aparece a definição de comunidades remanescentes de quilombo, sendo descritas como:

Artigo 2 Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003)

Apesar da existência de legislação que regule e legitime as terras quilombolas e os povos quilombolas, na prática muitas comunidades ainda sofrem com o processo de expropriação e não possuem seus direitos garantidos por conta do conflito de interesses entre as comunidades, os ditos proprietários de terras e o Estado.

Entre 1988 e 2003, período em que a FCP era a responsável pela identificação e delimitação dos territórios que seriam titulados aos quilombolas, segundo dados disponibilizados pela FCP, 17 comunidades foram tituladas no Brasil todo. A partir de 2003, com o Decreto 4.887/03 a FCP passa a ser responsável apenas pela certificação e o INCRA pela titulação territorial. Santos (2016a) caracteriza os passos que as comunidades devem seguir para a titulação dos territórios quilombolas:

Atualmente, o primeiro passo para a titulação do território quilombola consiste na apresentação da Certidão de Autorreconhecimento emitida pela FCP ao INCRA. [...] A segunda etapa consiste na elaboração do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID). Nele, deve-se ter o levantamento das informações cartográficas, fundiárias, agronômicas, ecológicas, geográficas, socioeconômicas, históricas, etnográficas e antropológicas. Tais informações têm por objetivo identificar os limites das terras pertencentes a cada comunidade.

Após a publicação do RTID, a comunidade tem até 90 dias para contestar seu conteúdo junto à Superintendência Regional do INCRA. Este possui prazo de 30 dias para julgar as contestações. A fase de identificação termina com a publicação de portaria reconhecendo os limites do território quilombola no Diário Oficial da União (DOU).

A quinta etapa do processo consiste na desapropriação, nos casos em que há imóveis privados no território por meio da publicação de Decreto Presidencial de Desapropriação por Interesse Social. A última etapa é a titulação mediante a outorga de título coletivo em nome de uma associação legalmente constituída, sendo proibida a venda e penhora do território. (SANTOS, 2016a, p.35-36)

Dados da FCP mostram que até dezembro de 2017 mais de 3050 comunidades haviam sido certificadas em todo o território nacional; 20 comunidades estavam com a certificação em

andamento e outras tantas aguardando a visita técnica. O INCRA lançou, em 2016, documentos sobre a situação das comunidades entre 2005 e 2016: 213 comunidades tiveram elaborados seus RTIDs, 121 tiveram portarias publicadas no Diário Oficial da União (DOU), 82 tiveram Decretos publicados também no DOU e 86 comunidades foram tituladas. O dado de comunidades tituladas diverge com a quantia apresentada pelo *site* da CONAQ, no qual é posto que há no país 154 terras quilombolas tituladas.

Em números mais diretos, 28.743 famílias foram contempladas e 2.023.730,8066 hectares regularizados como territórios quilombolas. Outra publicação do INCRA, de 2016, informa ainda, que 1536 comunidades estão com os processos de titulação em aberto.

A diferença entre os dados apresentados (3050 comunidades certificadas e 1536 comunidades com os processos de titulação em aberto) demonstra que há lentidão no processo de titulação das terras das comunidades quilombolas, isso sem estimar as tantas outras comunidades que ainda estão em vias de serem identificadas.

Além da questão fundiária, causa primeira das comunidades quilombolas, outras pautas compõem a agenda de luta das comunidades. O acesso e a permanência na terra devem estar articulados à conquista de outros direitos historicamente negados a essa população, como a infraestrutura, a assistência técnica, a inclusão produtiva, a educação e a saúde. Para o desenvolvimento dessas frentes o governo federal estabeleceu a Secretaria Especial Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003. A SEPPIR elaborou o “Programa Brasil Quilombola” (PBQ), com o objetivo de consolidar as políticas voltadas às áreas quilombolas. Desdobramento do PBQ foi o estabelecimento da Agenda Social Quilombola (ASQ), dividida em quatro eixos de trabalho, a conhecer: Eixo 1 Acesso à Terra, Eixo 2 Infraestrutura e Qualidade de Vida, Eixo 3 Desenvolvimento Local e Inclusão Produtiva, e Eixo 4 Direitos e Cidadania.

No **Capítulo 2** serão abordadas as políticas públicas federais vinculadas ao acesso e permanência à educação de povos tradicionais quilombolas por meio do estabelecimento de uma Educação Escolar Quilombola. Essa temática está associada ao Eixo 4 da ASQ e faz parte da agenda de luta do movimento negro desde a sua criação.

## CAPÍTULO 2 – AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

*“ademais, é preciso lembrar que o Estado capitalista e as suas políticas públicas não são institutos neutros”*

LIMA, 2016.

Conforme visto no **Capítulo 1**, a luta do movimento negro brasileiro por direitos não é recente, porém a legislação que regulamenta esses direitos compõe o escopo do Estado brasileiro apenas a partir do período de redemocratização da década de 1980, materializado na CF/88. A legislação existente também é fruto dos esforços acadêmicos que passaram a questionar a “democracia racial” difundida pelos intelectuais das décadas anteriores, as ações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Convenção 169 da OIT ratificada pelo governo brasileiro em 2002.

Para a reparação de desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira, acumuladas ao longo de anos, o Estado e o poder público promovem ações afirmativas em diversas áreas. Os primeiros registros de Ações Afirmativas no mundo datam da década de 1960 e ocorreram nos Estados Unidos, com o propósito de diminuir a desigualdade entre as populações negra e branca do país. Ações afirmativas são expressas através de políticas públicas ou privadas. As ações afirmativas na educação brasileira devem apreciar a inclusão, a diversidade e a igualdade na educação para além da construção de planos e diretrizes curriculares (BRASIL, 2010, p.127), de modo que haja efetiva aplicabilidade e participação da sociedade nesse processo.

Com o objetivo de explicar sobre as políticas públicas federais educacionais voltadas às ações afirmativas, objetivo deste trabalho, é preciso compreender também o que são as “políticas educacionais”. SANTOS (2012a, p.3)<sup>6</sup> define política educacional como:

Toda e qualquer política desenvolvida de modo a intervir nos processos formativos (e informativos) desenvolvidos em sociedade (seja na instância coletiva, seja na instância individual) e, por meio dessa intervenção, legítima, constrói ou desqualifica (muitas vezes de modo indireto) determinado projeto político, visando a atingir determinada sociedade.

A partir da definição de Santos (2012a), consideramos pertinente salientar que as políticas educacionais devem ser analisadas com base no documento formalizado elaborado, e o contexto em que esse documento foi produzido, considerando as relações de poder estabelecidas e a atuação dos diversos agentes sociais.

Não se deve esquecer que toda política, educacional ou não, tem uma intencionalidade. Lima (2016) contribui com esse debate ao salientar que o Estado tem o papel de defender os interesses da classe dominante sobre o conjunto da sociedade. Desse modo, ao mesmo tempo

---

<sup>6</sup> Santos (2012) constrói essa definição com base nos estudos sobre Política de Michel Foucault e Max Weber e os estudos sobre Educação de Émile Durkheim.

em que propõe ações afirmativas, reconhecendo que são necessárias medidas de reparação, reconhecimento e valorização dos povos minoritários, o Estado cria empecilhos ou não fomenta práticas que viabilizem a aplicabilidade da legislação.

No âmbito da educação, as ações afirmativas devem zelar pelo acesso e permanência dos estudantes nas instituições escolares. Apesar de a proposição e implementação de ações afirmativas serem papel do Estado, o histórico tem revelado que as discussões que levam as proposições são uma tarefa desempenhada pelos movimentos sociais e suas demandas que ganham espaço no Estado democrático. Os movimentos sociais:

problematizam e denunciam o caráter de neutralidade ainda imperante nas políticas públicas. Eles cobram que as políticas se abram para o princípio da equidade, na garantia do acesso aos direitos universais aos homens e às mulheres, por meio de ações específicas e afirmativas voltadas aos grupos historicamente discriminados. Tratar desigualmente os desiguais requer o pleno reconhecimento do direito à diferença e ao posicionamento radical na luta pela superação das desigualdades socioeconômicas, regionais, de acesso a terra e moradia, possibilitando o usufruto dos direitos humanos. (BRASIL, 2010, p.127)

Quando as políticas públicas educacionais são elaboradas, elas seguem as seguintes premissas: assegurar o combate a todo e qualquer tipo de racismo, preconceito, discriminação e intolerância, considerando para isso o direito à diversidade e a articulação com os movimentos sociais; garantir uma educação inclusiva e cidadã a todos os níveis e modalidades de ensino; formar profissionais da educação para o trabalho com a diversidade étnico-racial, o gênero e a orientação sexual, o ambiente e as modalidades de ensino de educação diferenciada; avaliar as políticas de ação afirmativa e aperfeiçoá-las conforme necessário; introduzir políticas de pesquisas relacionadas à diversidade; estimular e garantir que os cursos de pós-graduação do Brasil tenham linhas de pesquisas que estudem a diversidade étnico-racial, ambiental, do campo, de gênero, de orientação sexual e de pessoas com deficiência; construam uma política de material didático e paradidático que, em consonância com o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), sejam elaborados na perspectiva da diversidade; contribuir e garantir a inserção de adolescentes, jovens e adultos com deficiência no mundo do trabalho; e garantir que haja apoio financeiro às políticas de diversidade, trabalho e inclusão social (BRASIL, 2010).

Posto este cenário de políticas inclusivas de combate ao racismo, à discriminação racial e o estabelecimento de marcos legais para a garantia de direitos, o intuito do presente capítulo é apresentar as ações afirmativas promovidas pelo Estado brasileiro no campo da educação básica. Essas políticas implicam, ao menos na teoria, a garantia do acesso e permanência de populações tradicionais quilombolas à escola e ao combate à discriminação racial em materiais didáticos e práticas educacionais, por exemplo.

## 2.1 O SEPPIR E OS PROGRAMAS PARA COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS

As ações do Estado e do poder público de combate ao racismo e à discriminação racial no Brasil são reflexos da ação do movimento negro, das pesquisas acadêmicas, das ações da UNICEF, da Convenção 169 da OIT, do texto da CF/88 e os acordos assinados pelo governo brasileiro a partir do ano de 2003. A demora entre a homologação da Constituição e a proposição de políticas oficiais para povos tradicionais quilombolas está calcada no fato de a questão quilombola ter sido tratada pelo Estado por muito tempo como algo cultural, em paralelo com a questão fundiária (ARRUTI 2009a).

Arruti (2009a) contribui com o tema ao salientar que é a partir do momento em que o Estado reconhece que a questão quilombola não é um tema exclusivamente cultural e o incorpora a outras políticas de responsabilidade pública que as políticas públicas e ações afirmativas ganham destaque.

Com vistas à elaboração e cumprimento de ações afirmativas<sup>7</sup> o governo brasileiro estabeleceu medidas e criou órgãos. O órgão brasileiro responsável por “articular a execução de programas de cooperação com organismos públicos e privados, nacionais e internacionais, e promover o cumprimento de acordos e convenções internacionais assinadas pelo Brasil para combater a discriminação racial e o racismo” é a SEPPIR, criada em 2003, por meio da medida provisória n. 111, de 21 de março, convertida na Lei n. 10.678 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (SOUZA, 2010, p.35).

Lula foi responsável, ainda, pela criação do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), em 2003, o qual tem a:

finalidade [de] propor em âmbito nacional, políticas de promoção da igualdade racial com ênfase na população negra e outros segmentos étnicos da população brasileira, com o objetivo de combater o racismo, o preconceito e a discriminação racial e de reduzir as desigualdades raciais, inclusive nos aspectos econômico, financeiro, social, político e cultural, ampliando o processo de controle social sobre as referidas políticas. (SOUZA, 2010, p. 35)

Além disso, o governo Lula estabeleceu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) caracterizada “pela articulação de políticas, pela descentralização e pela gestão democrática das ações integradas” (SOUZA, 2010, p. 35).

---

<sup>7</sup> Há ações do governo brasileiro de combate ao racismo e à discriminação anteriores a criação da SEPPIR, a mais relevante delas foi o estabelecimento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCDD) em 2001, vinculado ao Ministério da Justiça. A criação deste conselho está relacionada aos debates da “III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata” ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001. Este fato não é contemplado no corpo do trabalho principal pois antecede a legislação que regulamenta o processo de reconhecimento e titulação das comunidades remanescentes de quilombos e não configura a política de ações afirmativas desenvolvida a partir do governo Lula, em 2003.

A SEPPIR respondia diretamente à Presidência da República à época, o que fazia dela uma secretaria especial. Atualmente a SEPPIR responde ao Ministério dos Direitos Humanos e teve seu título de secretaria especial alterado para secretaria nacional. Conforme consta no *site* da secretaria, são atribuições da SEPPIR a:

- Formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial;
- Formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância;
- Articulação, promoção e acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação da promoção da igualdade racial;
- Coordenação e acompanhamento das políticas transversais de governo para a promoção da igualdade racial;
- Planejamento, coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas;
- Acompanhamento da implementação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem o cumprimento de acordos, convenções e outros instrumentos congêneres assinados pelo Brasil, nos aspectos relativos à promoção da igualdade e combate à discriminação racial ou étnica.

Em 2004 a SEPPIR constituiu o programa que orientaria a política de ações afirmativas com a função de consolidar as políticas de Estado para comunidades remanescentes de quilombo, o PBQ. O PBQ tem, inicialmente, seis objetivos gerais, sob os quais foram agrupadas as ações que antecederam a criação da SEPPIR.

No ano de 2007, através do Decreto n. 6261/2007 foi instituída a Agenda Social Quilombola (ASQ) que deveria ser cumprida no quadriênio 2008-2011. A ASQ foi pensada para contribuir no processo de melhoria das condições de vida e garantia de acesso aos direitos de cidadania a homens, mulheres, crianças e adultos quilombolas. O governo federal destinaria, para a ASQ, mais de dois milhões de reais. Arruti (2009a) questiona esse e outros investimentos, não pela quantia que representam, mas pelo efetivo uso que será feito. O governo federal, na perspectiva defendida por Arruti (2009a) e Silva (2011a), não sabe exatamente qual é a população atingida pelas políticas públicas, o que compromete a efetividade das propostas, dado que os números populacionais apresentados pela CONAQ, por exemplo, são superiores aos valores reconhecidos pela FCP e o INCRA.

Através da Lei n.10.288/2010 foi estabelecido o Estatuto da Igualdade Racial, documento que referencia as ações da SEPPIR na atualidade e foi utilizado na elaboração do Plano Plurianual (PPA) de 2012-2015, dando origem ao programa temático 2034 de “Enfrentamento ao Racismo e Promoção da Igualdade Racial”. Segundo dados do site da SEPPIR, esses temas foram também incorporados a outros 25 programas, totalizando 121 metas, 87 iniciativas e 19 ações orçamentárias, em diferentes áreas da ação governamental.

Em 2013 foi criado o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Social (SINAPIR) com vistas à promoção de políticas de Estado e não só de governo, que promovam a igualdade racial e a superação do racismo. No site da SEPIIR não aparecem referências ao PPA 2016-2019, no entanto, no documento do PPA 2016-2019 há o tópico “Programa de Promoção da Igualdade Racial e Superação do Racismo”, que tem por objetivos:

- Promover ações afirmativas e incorporar a perspectiva da promoção da igualdade racial, no âmbito das políticas governamentais e de organizações privadas, com ênfase para a juventude e mulheres negras.
- Reverter representações negativas da pessoa negra, bem como reconhecer e valorizar a história e a cultura negra em suas formas de existência e resistência.
- Promover políticas de enfrentamento ao racismo e articular políticas que busquem a redução de mortes evitáveis e mortes violentas entre mulheres e jovens negros.
- Articular, acompanhar e fortalecer o conjunto das ações governamentais no âmbito da Agenda Social Quilombola.
- Articular a efetivação de direitos e o acesso a políticas públicas para povos e comunidades tradicionais de matriz africana.
- Realizar a Regularização Fundiária das Comunidades Quilombolas, por meio da Identificação, Delimitação, Reconhecimento, Indenização das Benfeitorias e Imóveis, Desintrusão e Titulação dos Territórios Quilombolas.
- Articular a efetivação de direitos e o acesso a políticas públicas para povos ciganos.
- Fortalecer e expandir o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial - SINAPIR.
- Consolidar a atuação internacional do Brasil na promoção da igualdade racial. (BRASIL, 2015)

Nota-se que há uma grande gama de normatizações favoráveis ao estabelecimento de ações afirmativas. Arruti (2009a) destaca que neste processo as políticas voltadas para comunidades quilombolas são elaboradas com dois focos: tratam de temas que são específicos a esse grupo e também a políticas formuladas com base no combate a pobreza, mas que são mais genéricas as ditas minorias, de modo que:

[...] se a política de regularização fundiária dos territórios quilombolas tem normatização própria e se diferencia substantivamente dos mecanismos e conceitos da política de reforma agrária, as demais políticas públicas dirigidas às comunidades quilombolas, por outro lado, como as de saúde e educação, resultam basicamente da previsão de uma participação especial dos quilombolas nas políticas de vocação redistributiva. (ARRUTI, 2009a, p.7)

Independente do foco utilizado na elaboração de ações afirmativas, sempre ao falar em políticas públicas consideramos importante atentar de que patamar se está falando e os princípios norteadores que levaram ao estabelecimento dela. Dar voz e ouvido a grupos marginalizados, quilombolas ou indígenas, é reconhecer a necessidade de rever a ideia construída de Brasil, afirmando as identidades históricas de grupos até então tratados em condições desiguais com os outros cidadãos.

Como sinal de mudanças na sociedade e na educação brasileira, veja no tópico a seguir o histórico da normatização da educação brasileira e algumas ações afirmativas que a alteraram, considerando o processo de combate ao racismo, ao preconceito e a desigualdade racial.

## 2.2 ALTERAÇÕES NA REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

A CF/88 é uma política pública instituinte que “cria as estruturas do Estado e define o alcance e as condições de existência das políticas regulatórias que lhe sucedem” (SANTOS, 2012a, p.16). No Capítulo III da CF/88, Seção I, “Da educação” aparece o direito à educação assegurado pelo Estado:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

A educação brasileira é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96<sup>8</sup> (LDBEN) em concordância com os princípios estabelecidos na CF. Já as dimensões pedagógicas do ensino são referenciadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), em concordância com o Artigo 9 da LDB, o qual institui que o Estado deve definir currículos mínimos<sup>9</sup> para a educação nacional. Santos (2012) indica que “As diretrizes curriculares são elementos complementares aos PCNs pois reforçam e mantêm pontos referentes aos currículos dos níveis de ensino para os quais são projetadas” (p.52).

O documento foi elaborado num contexto político e econômico neoliberal, pautado na democracia, na superação das desigualdades através da universalidade de direitos; mas o texto que foi homologado em 1996 não trazia em suas concepções a inclusão de temáticas de povos tradicionais, seja no que tange aos conteúdos quanto a formas que trabalhassem com a diversidade cultural desses grupos. Ainda na década de 1990 aconteceram congressos onde se discutiu a preocupação dos educadores quanto ao processo de exclusão social educacional de grupos que não estavam sendo incluídos nas escolas, o que contempla a população negra.

Desde os anos 1950 há reivindicações pela inserção das temáticas africanas em sala de aula, no entanto, em um país marcado por escravidão negra, políticas de branqueamento populacional, seguido de uma “democracia racial”, enfrentar o racismo, o preconceito e as desigualdades raciais e trazer discussões de raças para o âmbito escolar é uma prática muito recente (SOUZA & CROSO, 2007).

Santos (2016a) aponta, por exemplo, que na década de 1990 compunha o escopo de lutas e conquistas do movimento negro a exigência da revisão de livros didáticos para se combater a

---

<sup>8</sup> A primeira LDB brasileira data de 1961, antes da Lei n. 9394/1996 que instituiu a LDB atual, ainda existiram a LDB n. 5.540/1968 e LDB n. 5.692/1971. A LDB sofreu algumas alterações, como veremos adiante, mas em suma não perdeu o caráter estabelecido em 1996, data de sua homologação.

<sup>9</sup> Em dezembro de 2017 o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação homologaram a Base Nacional Curricular que estabelece as diretrizes de um currículo mínimo.

visão estereotipada dos negros e a implementação de convenções sobre o combate à discriminação racial no ensino.

Outro aspecto relevante é o fato de o currículo educacional brasileiro ter sido elaborado com base na educação francesa, o que Fagundes (2016) classifica como um eurocentrismo exacerbado, e que ignora a contribuição de povos não europeus para com o desenvolvimento, a cultura, a educação, etc. É neste contexto que a mobilização e resistência negras têm papel fundamental no estabelecimento de novas ações afirmativas e políticas públicas educacionais que versam sobre o direito à educação e a incorporação da temática negra, africana e afro-brasileira no ensino.

O MNB avaliou o PCN construído após o estabelecimento da LDB/1996 e questionou o fato de não estar contemplado no documento discussões quanto à discriminação racial, ao ensino de História da África e à diversidade. O documento que foi homologado em 1997 trata a “diversidade” como um Tema Transversal, mas não institui a obrigatoriedade do trabalho da temática, além de reduzir a diversidade étnica à pluralidade cultural, sem trabalhar aspectos da história do povo africano, das desigualdades e da inclusão racial (FAGUNDES, 2016).

É notório que a LDB/1996 abriu novas possibilidades para tratar a temática das relações étnico-raciais, entretanto ela não foi suficiente para a conquista de uma educação inclusiva nos aspectos mais diversos, seja na maior presença de negros em todos os níveis do ensino, seja na presença de temáticas aquém nos currículos praticados. Alterações maiores, ao menos a nível normativo, aconteceram após a “Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, ocorrida em 2001 em Durban, na África do Sul. Nesta conferência o Brasil assumiu o compromisso de promover políticas de ações afirmativas (FAGUNDES, 2016).

Neste contexto de promoção de ações afirmativas, é elaborada e aprovada a Resolução de Lei n. 10.639/2003, que altera a LDB/1996 e incorpora a obrigatoriedade do ensino da temática africana e afro-brasileira no ensino básico, trazendo à tona uma demanda já anunciada: a necessidade de um ensino democrático que incorpore os saberes dos povos que construíram o Brasil. Desse modo, são acrescentados na LDB/1996 os seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 2003)

Esta é a primeira lei aprovada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva e é o marco inicial das políticas públicas antirracistas. No ano de 2008 a Lei n. 10.639/2003 sofre alterações ao incorporar a valorização dos saberes dos povos indígenas no currículo da educação básica, esse processo dá origem a Lei n. 11.645/2008.

Consequência da Lei nº 10.639/2003 é a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB) nº 01/2004, que aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, buscando orientar o currículo, a prática pedagógica e o trabalho dos professores para o cumprimento da Lei nº 10.639/2003. As Diretrizes apontam que o Ensino Superior deve incorporar em seus programas de “formação inicial e continuada de professores, conteúdos e atividades curriculares que introduzissem a Educação das Relações Étnico-Raciais<sup>10</sup>” (FAGUNDES, 2016, p.48).

Paralela à Resolução está a criação da Secretaria de Educação Continuada e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), com o objetivo de contribuir com a redução das desigualdades educacionais através de políticas educacionais de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial. A atuação da SECADI objetiva valorizar as diferenças e a diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental.

Apesar de uma grande gama de normatizações que obrigam a prática de um ensino com práticas antirracistas e com a identificação e valorização da diversidade, a aplicabilidade desses processos não os acompanha. Ainda hoje, muitos dos preceitos estabelecidos ainda em 1996 não são plenamente contemplados pela formação de professores, pelos materiais didáticos e pelos projetos políticos pedagógicos que os cerceiam tornando a teoria distante da realidade. Entre as dificuldades da aplicabilidade da lei estão o desconhecimento, a resistência e o preconceito. Segundo Fagundes (2016) “A resistência é ostentada não só pelos alunos, mas por muitos professores que manifestam sinais de preconceitos raciais, que é um fenômeno social, histórico e recorrente” (p.50).

---

<sup>10</sup> A título de curiosidade, o Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo não ofertou entre os anos de 2012 e 2017, anos em que cursei a graduação, disciplinas que tratassem temáticas africanas. Os quilombolas, por exemplo, aparecem nas disciplinas que abordam povos tradicionais e o campesinato, mas sem o enfoque apresentado na LDB vigente.

A alteração de normas reforça o fato de que o acesso e a permanência na escola dar-se-ão com o enfrentamento do racismo e a luta para a promoção de equidade e uma educação de qualidade. A educação é um dos principais meios de transformação de um povo, logo, um país que tenha uma educação voltada para a diversidade abre caminhos para a ampliação da cidadania de seu povo (BRASIL, 2004).

As ações afirmativas são necessárias para o fornecimento destas condições, entretanto é necessário repensar o encaminhamento delas para que surtam o efeito esperado enquanto políticas de reparação e inclusão e não se tornem apenas normatizações esquecidas.

O próprio texto das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana explica que:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (BRASIL, 2004, p. 13)

Reconhece-se o impacto que a Lei n. 10.639/2003 propõe às estruturas da educação básica do país, especialmente por trazer à tona a valorização dos conhecimentos de vários povos no ensino, principalmente dos africanos e afro-brasileiros, além de ser o marco inicial das ações afirmativas antirracistas. Há muito que o Estado, os governantes e a sociedade de modo geral, façam para a efetividade não só da Lei n. 10.639/2003, mas que incorporem nas práticas e nos discursos posturas que sejam antirracistas e inclusivas.

A Lei n. 10.639/2003 é aplicada a todas as modalidades de ensino da educação básica brasileira, e deve compor os currículos e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas. Mais adiante será exposta a modalidade de ensino criada especificamente para a população quilombola, com base no modo de vida desse povo tradicional. O estabelecimento de uma modalidade de ensino diferenciada faz parte do conjunto de ações afirmativas previstas pelo PBQ, pela ASQ e as demandas levantadas pelo movimento negro.

Em 2009 o Ministério da Educação (MEC) lançou o “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Nesse documento a educação em quilombos é mencionada, especificamente a aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003, a qual “deve considerar as especificidades desses territórios, para que as ações recomendadas nesse Plano possam ter

qualidade e especificidade na sua execução [enquanto uma educação antirracista]” (BRASIL, 2009).

No ano de 2010 o governo federal homologou novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, documento no qual retomam-se quais aspectos as políticas públicas educacionais devem cumprir para que o racismo, o preconceito e a desigualdade étnico-racial sejam combatidos e sejam garantidos os direitos educacionais aos povos tradicionais quilombolas na forma de uma modalidade de ensino própria. Em 2013 novo documento é homologado, agora já contemplando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola retratadas no tópico a seguir.

Além da Lei n. 10.639/2003 e as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o movimento negro conseguiu outras ações afirmativas no campo da educação, destaque para a Lei n. 12.711/2012, conhecida como “Lei de Cotas”, que estabelece cotas para negros nos processos seletivos de universidades e institutos federais. As instituições de ensino federais deveriam, gradualmente, adotar as cotas. Esse processo vem sendo acompanhado de perto pelo MEC e tem dado resultados significativos.

Santos (2016a) destaca também outra iniciativa: o Programa Integrado de Ações Afirmativas para Negros, ou Brasil AfroAtitude (2004), articulado pelo Ministério da Educação, Ministério da Saúde, SEPPPIR, e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH). O programa foi avaliado como bem-sucedido em praticamente todos os seus objetivos, mas não existe na atualidade perspectiva para a sua manutenção.

O *site* do SEPPPIR destaca outras duas ações pontuais: o “Selo Educação para a Igualdade Racial”, como uma ação de reconhecimento de boas práticas de escolas e secretarias de educação na implementação da Lei n. 10.639/2003 no ano de 2011; e o Projeto a Cor da Cultura, também realizado em 2011, que previa a elaboração e distribuição de materiais alinhados à Lei n. 10.639/2003, valorizando a escola pública como lugar de referência na construção de identidades coletivas e individuais positivas.

### 2.3 A MODALIDADE DE ENSINO EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

As escolas convencionais brasileiras não são capazes de abranger toda a diversidade educacional do país, ainda que a legislação vigente estabeleça a contemplação da diversidade. São necessárias modalidades educacionais diferenciadas que trabalhem com demandas específicas ainda não contempladas nas modalidades de ensino convencionais, o que inclui a EEQ, destaque do presente trabalho.

Para chegarmos aos pormenores da EEQ devemos compreender os caminhos que levaram ao estabelecimento de suas Diretrizes e afins. A luta por uma educação diferenciada no campo data desde o final do século XX, mas apenas em 2010, via Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, foi instituído o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Nas palavras de Arruti (2011), o PRONERA é fundamental no estabelecimento de modalidades e práticas de ensino diferenciadas no campo, pois busca:

reverter duas características fundamentais do sistema educacional brasileiro: a lógica centrada no urbano e a predominância de políticas públicas generalistas que desconhecem as especificidades de determinadas populações, entre elas a do campo. [...] o objetivo não deve ser mais levar a mesma escola a todos os lugares e populações, mas criar uma escola que reconheça e dialogue com esta diversidade. (ARRUTI, 2011, p. 165)

É necessário diferenciar a educação do campo (modalidade de ensino) da educação no campo (sentido literal), assim como a educação quilombola enquanto uma prática de ensino diferenciada e não apenas a localização física de uma escola em terras quilombolas, a qual pode funcionar conforme a escola convencional ou as escolas rurais.

A justificativa para o estabelecimento de uma modalidade de ensino do campo é a incorporação, na esfera educacional, da importância da terra e do território, da cultura e da identidade dos povos do campo (ARRUTI, 2011). Lima (2016) compreende a educação do campo como uma política pública pautada no modo de produzir, algo inédito até então. No entanto, merece destaque o fato de que, grosso modo, a educação do campo também é homogeneizadora, ao passo que reduz a camponês todos os sujeitos do campo e é esse o mote da discussão para o estabelecimento de uma educação quilombola (a exemplo da educação indígena que também se diferencia da educação do campo).

Segundo Arruti (2011), a definição de populações do campo está centrada no modo de produção por elas praticado, sem dar conta de aspectos como identidade, história e memória de modo que "o debate em torno de uma reforma agrária ampla e democrática parecia dar conta de todos os dilemas vividos por essa população" (ARRUTI, 2011, p.166). Reconhece-se, posto isso, que a relação estabelecida entre quilombolas e a terra, enquanto "terras de uso comum" os diferencia da relação estabelecida entre o camponês e a terra e por isso mesmo implica em estratégias de ensino diferenciadas.

O uso comum, a memória da escravidão, o racismo institucional a que foram historicamente submetidas, a identidade de negros, acabam ampliando o quadro de questões que deveriam ser contempladas por uma escola do campo dirigida para comunidades quilombolas. (ARRUTI, 2011, p. 166)

Há registros quanto à mobilização de povos quilombolas com vias a uma educação diferenciada que dê conta de suas características específicas desde a década de 1990. Destaque nesse movimento é o Quilombo Conceição de Crioulas, no estado de Pernambuco, o qual criou

meios de se apoderar da instituição escola dentro da comunidade por considerá-la um espaço público e social articulador do processo de luta pela terra (LEAL, 2008). Dentre as conquistas dessa comunidade está o estabelecimento de um calendário escolar diferenciado e a realização de um trabalho de formação de educadores quilombolas a partir de 2003. O trabalho com educadores foi fundamental para a elaboração de materiais didáticos e o cumprimento de um currículo que tratava de conteúdos da história da comunidade e o currículo oficial, considerando que na época a temática local não estava inclusa nas grades escolares.

Além da mobilização de Conceição de Crioulas, a CONAQ e a UNICEF fizeram movimentações no sentido de tornar a educação quilombola uma política educacional. Em 2003 a UNICEF elaborou um relatório sobre a situação da infância e adolescência brasileira, no qual se constatou que:

31,5% das crianças quilombolas de sete anos nunca frequentaram bancos escolares; as unidades educacionais estão longe das residências e as condições de estrutura são precárias, geralmente as construções são de palha ou de pau a pique; poucas possuem água potável e as instalações sanitárias são inadequadas. O acesso à escola para estas crianças é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados e o currículo escolar está longe da realidade destes meninos e meninas. Raramente os alunos quilombolas veem sua história, sua cultura e as particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos. Os professores não são capacitados adequadamente, o seu número é insuficiente para atender a demanda e, em muitos casos, em um único espaço há apenas uma professora ministrando aulas para diferentes turmas. (BRASIL, 2003, p. 15)

Entre 2007 e 2008 o estado de Pernambuco realizou encontros entre os educadores quilombolas, o que resultou na elaboração da Carta de Princípios da Educação Escolar de Pernambuco<sup>11</sup> para nortear gestores municipais e estaduais quanto à educação diferenciada em comunidades remanescentes de quilombos. Esse documento será retomado na Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, um ciclo de conferências que teve, dentre as discussões, a pauta da educação do campo e a educação quilombola (ARRUTI, 2011).

Após um ano de conferências com o tema, o documento final conta com algo até então inédito nos documentos oficiais de educação do país: um capítulo destinado à Educação Quilombola. Neste capítulo dá-se ênfase ao tema de formação de professores e à elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo. É nesse documento também que a educação quilombola aparece como responsabilidade dos governos federal, estadual e municipal (LARCHERT e OLIVEIRA, 2013), com a recomendação da elaboração de legislação específica para essa modalidade de ensino que possa:

a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à

---

<sup>11</sup> Ver anexo 1.

preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.

b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.

c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnicoracial do grupo.

d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.

e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.

f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização

g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (BRASIL, 2011, p. 9).

O Parecer CNE/CEB n. 7/2010, responsável pelo estabelecimento da EEQ como uma modalidade da Educação Básica (LARCHERT e OLIVEIRA, 2013), a caracteriza como uma educação:

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

Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural.<sup>12</sup>(BRASIL, 2013, p.42)

Na homologação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em 2010 pela Resolução CNE/CEB n. 4/2010, aparece o texto referente aos direitos educacionais garantidos aos povos tradicionais quilombolas na forma de uma modalidade de ensino própria.

Deste modo, é a partir das deliberações da CONAE 2010, do Parecer CNE/CEB n. 7/2010, da Resolução CNE/CEB n. 4/2010, do ano de audiências públicas com a discussão do tema “Educação Escolar Quilombola que temos e a que queremos” e todo o histórico de lutas dos movimentos negros pelo acesso e permanência a uma educação de qualidade que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQEB) são formuladas, ganhando corpo na forma da Resolução CNE/CEB n. 8/2012.

Segundo o texto que compõe o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, de 2013, as DCNEEQEB têm por objetivo:

I – orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de seus projetos educativos;

---

<sup>12</sup> Na época compunha o texto uma nota de rodapé informando que não haviam Diretrizes Curriculares específicas para esta modalidade de ensino.

II – orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;

III – assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

IV – assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considere o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;

V – fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;

VI – zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

VII – subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileiras. (BRASIL, 2013, p. 428).

O documento final das DCNEEQEB está dividido em três partes, são elas: I. – Relatório, II – Voto da Comissão e III – Decisão da Câmara. A primeira parte divide-se em 6 tópicos principais, a saber: 1. Histórico; 2. Mérito; 3. Os quilombolas compreendidos como povos e comunidades tradicionais; 4. A Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; 5. Sobre a Educação Escolar Quilombola; 6. Da ação colaborativa para a garantia da Educação Escolar Quilombola.

O primeiro tópico refere-se ao processo que culminou na elaboração das Diretrizes, destacando os eventos citados anteriormente por este trabalho. No tópico de “Mérito” faz-se o resgate do conceito histórico de quilombo, já apresentado no **Capítulo 1** deste trabalho, relacionando-o à educação, de modo que a educação quilombola é posta como uma modalidade que estimula o respeito e o reconhecimento da história, da memória, das tecnologias, dos territórios e dos conhecimentos quilombolas, evidenciando que não se trata de algo perdido no passado, pelo contrário, ativo na atualidade em diferentes regiões do país (BRASIL, 2012). Neste mesmo tópico destaca-se a existência de quilombos urbanos, “ultrapassando a ideia de que essas [comunidades quilombolas] se restringem ao meio rural” (BRASIL, 2012, p. 430) e é feita menção a dados estatísticos escolares.

Destaque para o aumento do número de escolas em áreas de quilombo, o que não significa serem escolas quilombolas ou criadas recentemente. Conforme aponta Arruti (2011), essa mudança está muito mais vinculada a nomenclatura e fomentos: boa parte destas escolas eram tidas como escolas rurais no passado e no processo de visibilidade social e política de quilombolas reconhece-se que são escolas frequentadas por alunos majoritariamente

quilombolas, o que muda o *status quo* e possibilita o acesso a recursos especiais que seriam destinados a políticas de promoção da educação quilombola.

O terceiro tópico destina-se ao debate sobre como a luta das comunidades quilombolas por direitos está inserida nos contextos nacionais e internacionais. Destaca-se o fato de Brasil ser signatário da Convenção 169 da OIT e o impacto disso no estabelecimento das terras tradicionalmente ocupadas do país. A Convenção 169 da OIT estabelece os critérios da autoidentificação e autodefinição dos povos tradicionais o que contribui com o processo de maior participação dos povos e comunidades tradicionais em decisões a níveis legislativos e administrativos.

Também é evocado o Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil, política caracterizada pelo propósito de efetivação de direitos historicamente reivindicados pelas populações tradicionais, com destaque aos direitos a identidades étnico-raciais, à terra, à territorialidade e à educação. O Decreto define grupos sociais tradicionais como “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução [...]”, dentre os quais estão os quilombolas. A Convenção 169 e o Decreto n. 6.040/2003 são documentos orientadores das DCNEEQEB.

No tópico 4 “A Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola” é justificada a necessidade da EEQ enquanto uma DQN específica para atender a especificidades do grupo social quilombola. São apontadas as aproximações existentes entre a EEQ e a Educação Escolar Indígena e a Educação do Campo, Santos (2016) define essas aproximações como:

A primeira pelo fato de que as comunidades indígenas também são entendidas como populações tradicionais dotadas de determinados contextos territoriais, geográficos, culturais e sociais, e a segunda, pelo fato da grande maioria das comunidades quilombolas estarem localizadas no campo. (SANTOS, 2016, p. 57)

Posto isso, qualquer Diretriz ou Resolução referente à EEQ deverá examinar as intersecções estabelecidas com as outras modalidades de ensino assinaladas acima e deverá ser feita com base na normatização vigente, no caso a LDB. Outro ponto de destaque deste tópico é o papel da EEQ no fortalecimento do etnodesenvolvimento<sup>13</sup>.

O tópico cinco é destinado a caracterização da EEQ, a começar pelo público alvo, “populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural,

---

<sup>13</sup> Ver VERDUM, R. **Etnodesenvolvimento: nova/velha utopia do indigenismo**. Brasília: UnB, Tese de Doutorado, 2006.

social, política e econômica”. Segundo o documento, a EEQ deve ser ofertada em estabelecimentos de ensino alocados dentro de comunidades reconhecidas e/ou estabelecimentos que margeiam esses territórios e recebem os estudantes desta origem. Reconhece-se que a definição de um espaço físico não garante que o PPP e o currículo praticados dialoguem com a realidade quilombola local.

A EEQ deve ser ofertada a todas as etapas e modalidades de ensino, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Serão enfatizadas aqui algumas das modalidades vinculadas à educação básica. Estabelece-se que a Educação Infantil deve ser ofertada em um espaço próximo do grupo familiar da criança para que ela possa permanecer com seus entes e com a comunidade. A prática pedagógica deve garantir a introdução de aspectos socioculturais quilombolas considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança. Isto é válido para toda a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com o crescimento das crianças prevê-se que elas estejam integradas à dinâmica da comunidade, o que permite que, se necessário, o deslocamento para estudar seja um pouco maior. As DCNEEQEB orientam que a escola deve estar preferencialmente em território quilombola, para fortalecer o processo de articulação entre conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e as práticas sociais próprias das comunidades, no entanto não há a obrigatoriedade do cumprimento deste requisito. No Ensino Médio recomenda-se que não haja a nucleação. Não há no documento orientações quanto à necessidade ou não de o Ensino Médio ser ofertado em territórios quilombolas, no entanto o documento reitera em vários momentos que a nucleação é um processo indesejável e que compromete o pleno desenvolvimento dos estudantes, logo, precisa ser evitada.

Outro aspecto desenvolvido no tópico 4 é o funcionamento da EEQ. O documento reconhece que há limitações e desafios que a EEQ deve superar para sua efetivação, estando estes relacionados aos itens: (a) material didático e apoio pedagógico; (b) a alimentação escolar, (c) o currículo; (d) o calendário escolar; (e) a avaliação; (f) o projeto político-pedagógico; (g) a gestão e a organização da escola; (h) a formação de gestores; e (i) a formação de professores.

Todos os itens listados acima abordam a preocupação em se valorizar os saberes constituídos historicamente por populações quilombolas (SANTOS, 2016a). A alimentação, por exemplo, deve priorizar o consumo de alimentos produzidos por cada comunidade, de modo que a escola trabalhe com os hábitos alimentares específicos a cada uma. Quanto aos materiais didáticos, a reivindicação pela maior participação de comunidades quilombolas em sua

elaboração ainda não alcançou o estágio desejado, no entanto faz parte do cumprimento da Lei n. 10.639/2003 o trabalho de temáticas que valorizem a história e a cultura quilombola nos materiais didáticos, o que será retomado no **Capítulo 4**.

Sugere-se que a gestão/organização das escolas e o corpo docente sejam quilombolas e que haja uma formação contínua para estes profissionais. Atualmente essa premissa não se cumpre dado que ainda são poucos os quilombolas com nível superior, e mesmo os que se enveredaram pelas licenciaturas não encontraram em seus cursos, majoritariamente, currículos e produções teóricas que abordem a formação de profissionais para a EEQ. O meio acadêmico não conta também com um corpo significativo de pesquisas, dissertações e teses que tratem da questão quilombola como tema de investigação e estudo.

O calendário escolar, o currículo e o projeto político pedagógico são os itens de funcionamento da EEQ que permitem maior proximidade com as particularidades das comunidades. O currículo escolar deve ser elaborado levando em conta os aspectos definidos pelas DCN Gerais da Educação Básica e as singularidades das comunidades quilombolas, sem hierarquizar conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas e os conhecimentos escolares, propiciando a interação dos diferentes conhecimentos. O currículo deve fluir entre o passado e o presente, realizando conexões “entre os tempos históricos, as dimensões socioculturais, as lutas sociais do Movimento Quilombola e do Movimento Negro, as tradições, as festas, a inserção no mundo do trabalho” (BRASIL, 2012, p.462).

O PPP é específico de cada unidade escolar e nele devem constar as especificidades históricas, sociais, culturais, econômicas e étnico-raciais, expectativas e planos de ação para a efetivação da educação almejada pela comunidade escolar (SANTOS, 2016a):

O PPP diz respeito ao planejamento, o qual é mais do que uma ação técnica, ou melhor, é antes de tudo política. Portanto, o PPP das escolas quilombolas e das escolas que atendem os estudantes oriundos de territórios quilombolas deverá ser uma proposta “transgressora”, que induza um currículo também transgressor, que rompa com práticas ainda inflexíveis, com os tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender, com a visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e a cultura de matrizes afro-brasileira e africana no Brasil. Deverá ainda tematizar, de forma profunda e conceitualmente competente, as questões do racismo, os conflitos em relação à terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória e a oralidade (BRASIL, 2012, p.466).

De modo geral as DCNEEQEB fornecem os caminhos para que as comunidades remanescentes de quilombos possam desenvolver seu PPP, com base na diversidade, no modo de produzir e na relação estabelecida com o território, diferentemente do ocorrido nos PPPs das modalidades de ensino formais. Silva (2011a) aborda em seus estudos uma perspectiva de como devem ser elaborados o currículo, os materiais didáticos e a própria formação de professores para esta modalidade de ensino:

Pensar educação, portanto, com as comunidades quilombolas não é a mesma coisa de pensar educação para as comunidades quilombolas; é pensar também que tipos de movimentos devem ser feitos na busca de um currículo escolar que trate de forma mais honesta a vida das comunidades quilombolas, suas manifestações, suas lutas, sua participação nos processos, inclusive a distância das mesmas da ação do estado [...] Como trazer para o contexto escolar a cultura de uma população que historicamente foi invisibilizada sem estereotipá-la ainda mais? [...] É preciso fortalecer os mecanismos de participação como espaço de fazer ecoar a voz de quem sempre teve sua voz silenciada, o que não significa que não as tem, pois, o que lhes foi negado, foi o direito a sua própria voz representar seu pensamento (SILVA, 2011a, p. 4 e 5).

A segunda parte das DCNEEQEB é encerrada pelo tópico que aborda a necessidade de se construir um plano nacional de implementação das DCNEEQEB, assim como ocorrido com a Lei n. 10.639/2003. O plano nacional é essencial, pois na ausência dele os estados incorporam essa política afirmativa de modos diferentes, ou em muitos casos não a incorporam havendo grande distanciamento entre a teoria e a realidade. A distância entre as escolas e as comunidades, a precária estrutura física das escolas, a formação deficiente do corpo docente e a ausência de materiais didáticos e de apoio pedagógico adequado são obstáculos que devem ser enfrentados com o investimento do Estado e o engajamento dos grupos sociais para que a educação seja, definitivamente, democrática, inclusiva e diversificada.

É possível concluir que a luta dos quilombolas pelo direito à educação está articulada a outras lutas: o reconhecimento das identidades, o direito à memória e pela vivência da sua cultura. A educação quilombola é, de antemão, um instrumento de luta.

Em função do estudo de caso apresentado nos próximos capítulos, o tópico a seguir abordará como o estado de São Paulo reconhece e trabalha a Educação Escolar Quilombola.

## 2.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO ESTADO DE SÃO PAULO

Dados de 2017 da FCP revelam que há 78 comunidades remanescentes de quilombos certificadas no governo do estado de São Paulo e outras 11 no processo de análise técnica. Estas comunidades estão em momentos e realidades diferentes quanto à titulação das terras. Botão & Norte (2014) apontam que essa situação interfere nas formas de sustentabilidade própria das comunidades, o que em alguns casos gera conflitos intergeracionais e dificulta a organização para outras lutas como o acesso e permanência às instituições escolares.

Dados do Censo Escolar 2015 mostram que há no estado 26 escolas classificadas quilombolas, sendo duas estaduais e 24 municipais. Há ainda escolas não classificadas como quilombolas, mas que atendem a uma parcela significativa de estudantes oriundos de comunidades quilombolas.

O governo do estado de São Paulo reconhece a EEQ desde 2011 e a incorporou à Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), a qual responde ao Centro de

Atendimento Especializado (CAESP). Dentro do CGEB, seguindo a temática, criou-se um Núcleo de Inclusão Educacional (NINC), responsável por cuidar dessa modalidade de ensino e que hoje atua, devido ao esforço das comunidades remanescentes de quilombolas do estado para a sua criação, com o Conselho de Educação Escolar Quilombola, desde o ano de 2013, para pensar estratégias para o desenvolvimento de uma Educação Escolar Quilombola diferenciada (BOTÃO e NORTE, 2014). O Conselho de Educação Escolar Quilombola é o primeiro do tipo no Brasil, seus membros devem discutir, acompanhar e colaborar na implementação da política específica de Educação Escolar Quilombola, apesar de ele ter apenas caráter consultivo e não deliberativo.

Nos dizeres de Botão e Norte (2014), o objetivo do NINC é, por meio do trabalho de visita às comunidades:

[...] que os estudantes quilombolas tenham suas especificidades atendidas no espaço escolar. Ouvir, discutir e assegurar os direitos solicitados pelas comunidades é um passo significativo para a construção da cidadania. Garantir o acesso, a permanência e conclusão dos estudos, com a oferta de educação de qualidade, é permitir o exercício de uma política equânime de busca na melhora de vida nessas comunidades (BOTÃO e NORTE, 2014, p. 161)

Os trabalhos de campo realizados no ano de 2016 corroboraram para a confirmação de um cenário e de nossas hipóteses: a grande distância entre as escolas e as comunidades, a precária estrutura física das escolas, a formação deficiente do corpo docente, a grande rotatividade de professores nas instituições de ensino, a existência de classes multisseriadas e ausência de materiais didáticos e de apoio pedagógico adequados não favorecem o acesso e a permanência nas instituições escolares.

A Secretaria da Educação do estado já realizou seminários sobre Educação Quilombola, cursos de formação de professores e o levantamento do número de alunos quilombolas. Este último é uma iniciativa para o mapeamento das escolas do estado com demandas quilombolas.

Em 2015 a Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa de Souza, com o suporte da Secretaria de Educação, realizou duas reuniões de trabalho sobre o tema de educação quilombola. Nos vídeos desses encontros, disponíveis no site da Escola, Botão sinaliza que estão nos planos do Estado instituir um grupo de trabalho sobre alimentação escolar para populações tradicionais, realizar um cadastro dos alunos quilombolas e reuniões com os grupos de trabalho do Conselho estadual sobre a vida funcional do professor, formação do professor e infraestrutura (SANTOS, 2016a).

No mesmo ano a Defensoria Pública do Estado de São Paulo, a Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras (EAACONE) Vale do Ribeira, o Instituto Socioambiental (ISA) e as comunidades tradicionais localizadas na região, com o apoio financeiro da Escola da

Defensoria Pública do Estado (EDEPE) organizaram um ciclo de audiências públicas sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira. Foram quatro encontros nos quais a população das comunidades tradicionais do Vale do Ribeira (quilombola, caiçaras, caboclos, indígenas, entre outros) levantou demandas, reclamações e possibilidades de ação para a promoção de uma educação diferenciada.

No capítulo a seguir o conteúdo de uma das audiências públicas realizada no município de Barra do Turvo será retomado para apresentação das dificuldades, demandas e ensejos da população quilombola do município. As audiências públicas são essenciais para a compreensão de como está o ensino para os povos que tem direito à educação diferenciada e norteou a análise de materiais didáticos proposta no Capítulo 4 do presente trabalho, sendo a questão do material didático uma demanda presente nas falas da população.

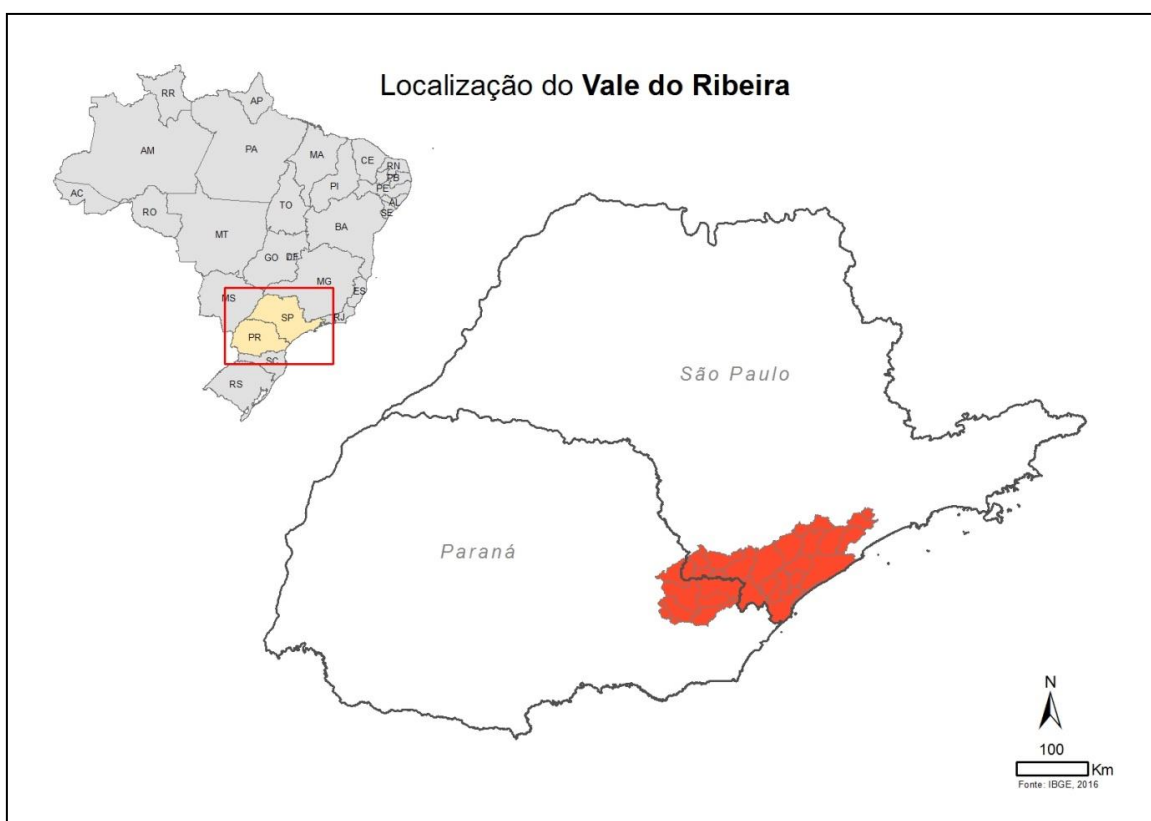
## CAPÍTULO 3 – ÁREA DE ESTUDO

Parte das reflexões apresentadas no presente trabalho é resultado dos trabalhos de campo e leituras realizadas a respeito das comunidades quilombolas localizadas no município de Barra do Turvo. Nesse sentido, o presente capítulo pretende apresentar características gerais do Vale do Ribeira, debruçando-se sobre as comunidades quilombolas de Barra do Turvo, além de alguns dados educacionais do município que corroboram para o desenvolvimento do **Capítulo 4**.

### 3.1 O VALE DO RIBEIRA

A designação de região (ou microrregião) do Vale do Ribeira se refere à Bacia Hidrográfica do Rio Ribeira de Iguape e ao Complexo Estuarino Lagunar de Iguape, Cananeia e Paranaguá, compreendendo municípios dos estados de São Paulo e Paraná (ver **Figura 1**).

Figura 1. Mapa de localização da região do Vale do Ribeira.



Elaborado por: Greta Yale Lima dos Santos. Fonte: IBGE, 2016; SIGRB.

A região do Vale do Ribeira é oficialmente composta por 31 municípios. São eles: Apiaí, Barra do Chapéu, Barra do Turvo, Cajati, Cananéia, Eldorado, Iguape, Ilha Comprida, Iporanga, Itaóca, Itapirapuã Paulista, Itarirí, Jacupiranga, Juquiá, Juquitiba, Miracatu, Pariquera-Açu, Pedro de Toledo, Registro, Ribeira, São Lourenço da Serra, Sete Barras, Tapiraí no lado paulista e Adrianópolis, Bocaiúva do Sul, Cerro Azul, Doutor Ulysses, Itaperuçu, Rio Branco do Sul e

Tunas do Paraná no lado paranaense (ver **Figura 2**). Além dos municípios mencionados, outros 21 municípios paranaenses e 18 paulistas estão parcialmente inseridos na bacia.

Figura 2. Mapa de localização dos municípios da região do Vale do Ribeira.



Elaborado por: Greta Yale Lima dos Santos. Fonte: IBGE, 2016; SIGRB.

Em termos gerais, o Vale do Ribeira engloba 2.830.666ha (28.306km<sup>2</sup>), fazendo divisa, a leste, com as bacias dos rios Tietê e Paranapanema, e a sul com a Bacia do Iguaçu.

A população da região, segundo dados do Censo do IBGE de 2010, é de 520 mil habitantes, estando parte considerável dessa população morando nas zonas rurais dos municípios, evidenciado, dentre outras características, aspectos que tornam essa região diferente, principalmente no que tange as características marcantes de intensa urbanização dos estados do Centro-Sul<sup>14</sup> do Brasil.

Conforme estudos de Theodorovicz (2007), a região apresenta uma complexa história geológica, a qual resulta numa gama considerável de características geoambientais. Tais características corroboram para uma grande diversidade de solos em termos de composição físico-química, e ao serem somadas à variedade de relevos, podem ser observadas em análises de curta metragem.

<sup>14</sup> O uso do termo derivado da divisão geoeconômica de Geiger está associado ao fato de a área de estudo contemplar mais de uma divisão administrativa, conforme a divisão utilizada pelo IBGE.

Estudos arqueológicos apontam que houve ocupação dessa região antes mesmo das primeiras incursões dos europeus ao Brasil no século XVI, tendo sido utilizada como rota de passagem pelos índios ameríndios que atravessavam do planalto para o litoral. No período pós descobrimento do Brasil, segundo Bernini:

A colonização do Vale do Ribeira teve início muito cedo, com a fundação de um povoado por Martim Afonso de Souza, em 1531, que pouco depois veio a se chamar Cananéia. A descoberta do ouro de aluvião orientou a exploração da região e proporcionou que outros povoados fossem se formando ao longo do rio Ribeira. (Bernini, 2015, p. 115-116)

A primeira atividade econômica de relevância da região foi a mineração voltada à extração de ouro, atividade iniciada com as bandeiras de mineração que partiam do litoral sul da área do atual estado de São Paulo, avançando para o interior do Vale do Ribeira na companhia de indígenas e alguns escravos negros<sup>15</sup> (DE BIASE, 2016).

No início do século XVII a região encontrava-se povoada por colonos europeus vindos à colônia atraídos pela economia extrativista e agrícola. Ambas as atividades eram executadas pela mão de obra escravizada de negros recém-chegados do continente africano e índios nativos. Data desse período a chegada de negros africanos à região.

Com o advento da exploração das Minas Gerais, no fim do século XVII, a exploração do ouro nessa região diminui até cessar e um novo ciclo, de ampliação das áreas de cultivo e especialização agrícola, é estabelecido no Vale do Ribeira. Dá-se início a rizicultura, prática que fomenta a economia da região até meados do século XIX e a projeta em outras províncias do Brasil Império que consomem o arroz produzido na região. Segundo Bernini (2015), em 1836, dos 109 engenhos beneficiadores de arroz existentes na província de São Paulo, 100 estavam alocados no Vale do Ribeira.

A rizicultura é um marco da produção agrícola da região ao ser desenvolvida nas fazendas, na forma de monocultura e trabalho escravizado, e nos pequenos sítios de roçado e trabalho familiar. Havia grande interdependência entre os grandes fazendeiros e os camponeses, sendo os primeiros responsáveis por financiar e comprar grande parte da produção dos camponeses (DE BIASE, 2016).

Em meados do século XIX a política econômica nacional voltou-se ao desenvolvimento de práticas de produção e exportação de café. A região do Vale do Ribeira não integrava as regiões de investimentos para a cafeicultura e acaba por ficar fora do eixo de interesses e investimentos do governo.

---

<sup>15</sup> Ver mais em: CARRIL, L. F. B. 1995. **Terras de Negros no Vale do Ribeira: Territorialidade e Resistência**. São Paulo, FFLCH/USP, dissertação de mestrado.

Sobre a política econômica cafeeira e o Vale do Ribeira, Bernini salienta que:

Como a política econômica voltou-se para a cafeicultura nas demais regiões do Estado, o Vale [do Ribeira] ficou à margem dos investimentos na rede de transportes ferroviários e na implantação do trabalho assalariados com mão-de-obra imigrante. Assim, a decadência do sistema produtivo do arroz, a extinção da possibilidade de mineração e a marginalização em relação à economia cafeeira transformaram o Vale em uma região considerada atrasada e estagnada economicamente, quando ficou conhecido como o “Sertão do litoral”. (BERNINI, 2015, p. 116-117)

De Biase (2016) apresenta que tão logo a rizicultura entrou em decadência, a região enfrentou um período de estagnação econômica. O mais relevante, no entanto, ao nosso estudo, é que a decadência da rizicultura fez com que as grandes fazendas não conseguissem absorver o contingente de negros escravizados da região, levando a um intenso processo de libertação e/ou abandono de escravos, os quais passaram a formar alguns núcleos populacionais que produziam, além do arroz, gêneros alimentícios para autoconsumo e comércio regional. Adendo para o fato de que durante o auge da produção de arroz, cerca de 28,9% da população do Vale era de escravos (BERNINI, 2015, p. 116).

É importante ressaltar que atitudes tomadas a esse tempo têm reflexos ainda hoje no contexto das populações que habitam o Vale do Ribeira. Em 1850 passou a vigorar a Lei de Terras (Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850), mas a propriedade privada da terra da região não era de interesse direto da elite agrária paulista naquele instante, o que culminou no estabelecimento de uma estrutura fundiária com predomínio de grandes áreas devolutas. Sobre essas áreas devolutas estabeleceram-se formas de apropriação e uso comum, baseadas na posse e no trabalho familiar com relações de ajuda mútua (BERNINI, 2015).

A Lei de Terras diz respeito à primeira iniciativa do Estado para organizar a propriedade privada no Brasil. A lei estabeleceu que a partir daquela data as terras brasileiras só poderiam ser adquiridas por meio de compra e venda ou doação do Estado. Acaba-se com o usucapião e quem já ocupasse terras ganharia o título de proprietário desde que residisse e produzisse na localidade. Não coincidentemente a Lei de Terras foi promulgada no mesmo ano que a Lei Eusébio de Queiroz (Lei 581, de 4 de setembro de 1850), a qual estabelecia o fim do tráfico negreiro e uma futura abolição da escravatura. Estabelecia-se um cenário em que o Estado devia tomar medidas “protecionistas”, caso contrário “corria-se o risco” de os negros poderem ter acesso às terras e tornarem-se donos delas, assim como os imigrantes que aqui chegavam para trabalhar de modo assalariado.

Compete assinalar que a exploração da terra via interação com a biodiversidade local pelos grupos tradicionais propiciou a preservação de grandes trechos de Mata Atlântica, o que

confere à região até hoje o *status* de maior trecho contínuo de ecossistemas da Mata Atlântica preservado no país.

Em termos numéricos, segundo dados do ISA, em 2008, dos 7% de Mata Atlântica ainda existente em território nacional, 21% está no Vale do Ribeira. Consequência disso, mais de 50% da área da região está hoje sob regime de proteção ambiental, na forma de Unidades de Conservação (UCs) e o território foi considerado em 1999 como Patrimônio Natural da Humanidade pela UNESCO (DE BIASE, 2016). O Parque Estadual do Jacupiranga (PEJ) foi a primeira UC da região, tendo sido estabelecida em 1969. Mais informações sobre as UCs serão abordadas posteriormente.

O cenário econômico da região não sofre alterações significativas até meados do século XX, mais precisamente até a década de 1940. A economia dos anos que antecedem o início da década de 40 era baseada na troca simples de mercadoria e o pouco uso, quando nenhum, de dinheiro. Há o que Bernini (2015) chama de *caipirização do vale*, com o reforço das relações tradicionais entre os pequenos produtores já praticadas desde a mineração, e o aumento do contingente de negros ocupando os bairros e comunidades rurais da região.

As comunidades remanescentes de quilombos da região são originárias da formação dos bairros negros, que por sua vez, têm origem na desagregação decorrente das atividades mineradoras e de rizicultura. Nas palavras de Giacomini, tem-se que:

A ocupação territorial do Vale do Ribeira é a história da formação das comunidades negras às margens dos grandes ciclos econômicos que ensejaram a descontínua ocupação branca na região, porém, articuladas com aquelas de uma maneira autônoma ou semiautônoma. A história da região é paralela à da formação das territorialidades tradicionais, expressas hoje nos inúmeros bairros, predominantemente formados por negros, que caracterizam a região. (GIACOMINI, 2010, p. 100 apud BERNINI, 2015, p.118)

No período que antecede a década de 1940 a agricultura de autoconsumo foi a atividade predominante, combinada à caça e à pesca de animais para complemento da dieta alimentar. Soma-se a essas atividades a prática do extrativismo de espécies florestais como o palmito Juçara (para consumo próprio), a madeira para confecção de canoas e ervas para o tratamento de doenças (BERNINI, 2015). Esses aspectos são de extrema relevância, pois integram a identidade construída pelas comunidades e que ainda hoje fazem parte de suas práticas. De Biase (2016) aponta que a pequena agricultura familiar, voltada ao autoconsumo e a comercialização com o mercado interno, é presente nos momentos de crise e nos de auge econômico da região.

A partir da década de 1940 o Vale do Ribeira ganha um novo papel na economia do estado de São Paulo, e segundo De Biase (2016) é o momento de incorporação da região aos fluxos

urbano-industriais em ascensão. A produção de chá e banana são os responsáveis por essa incorporação, sendo a bananicultura uma prática que se mantém ininterruptamente desde então, variando em escala conforme momentos de maior ou menor crise econômica, sendo até hoje a atividade mais importante da região.

Durante o período do governo militar, foram planejadas e executadas políticas<sup>16</sup> com vistas ao lucro máximo via aceleração da industrialização e o investimento em projetos de infraestrutura e agropecuária voltada à exportação (BERNINI, 2015). Diferentemente do cenário apresentado em 1850, o potencial produtivo do Vale do Ribeira é posto em pauta, os investimentos em infraestrutura intensificados e as disputas territoriais, em função da especulação imobiliária, acirradas.

Dentre os investimentos feitos está a pavimentação do trecho da BR-116 entre a capital paulista e Curitiba, com o nome de Rodovia Régis Bittencourt, inaugurada em 1961. A rodovia conecta a capital paulista ao sul do país, propiciando o escoamento de mercadorias e pessoas nos dois sentidos.

De Biase (2016) e Bernini (2015) apresentam em seus trabalhos que no início da década de 1970 houveram iniciativas para a regularização fundiária das posses rurais da região, dando início ao processo de demarcação de terras e distribuição de títulos de propriedade a pequenos posseiros. A especulação imobiliária e as disputas pelo acesso a terra foram intensificadas, pois neste processo de demarcação a presença de posseiros, as práticas de uso comum e a existência de terras devolutas muitas vezes não foram levadas em conta. Paralelamente à regularização fundiária, o governo do estado investiu em melhorias na malha rodoviária da região para integrá-la ao restante do estado, favorecendo o acesso de latifundiários e empresários de outras regiões, muitos dos quais, nas palavras de Bernini (2015), adquiriram imóveis rurais de modo duvidoso.

Bernini (2015) indica que a ação demarcatória causou o retalhamento dos territórios coletivos, e suas práticas, além de fomentar conflitos entre os moradores dos bairros e os compradores de terras advindos de outras localidades. A pesquisadora sinaliza que a regularização fundiária deste período estava associada à expansão da lógica da terra como mercadoria. Dentro desta lógica, a apropriação comum da terra, praticada pelas comunidades

---

<sup>16</sup> Uma prática marcante do governo militar foi a criação de superintendências regionais que pudessem elaborar e executar planos de desenvolvimento regional e também promover a integração nacional e a segurança nacional. Há inúmeros questionamentos sobre o seu funcionamento e real necessidade. A região do Vale do Ribeira foi contemplada pela SUDELPLA (ver OLIVEIRA, 1987).

negras, não é apreciada, ao contrário, o processo de expropriação desses grupos e suas práticas cresce.

Dentre os aspectos pontuados por Bernini (2015) no que diz respeito à aquisição e regularização fundiária, é primordial apontar que esse movimento é consequência, dentre algumas ações, do Estatuto da Terra (Lei nº 4504, de 30 de novembro de 1964) que definiu como se dá o acesso à terra em território brasileiro daquele momento adiante.

O Estatuto da Terra é promulgado como o documento que dá fim aos problemas de acesso à terra no Brasil, ao mesmo tempo em que regula o acesso de estrangeiros, os quais perante essa legislação não podem adquirir terras brasileiras oficialmente apenas explorá-las, medida justificada pelo princípio de fortalecimento do nacionalismo.

Na prática ele revela os problemas do Estado em gerenciar esses processos, pois na ausência de uma fiscalização eficiente, e interesses diversos, o que se gera é a maior concentração fundiária e a forte inserção de capital internacional para exploração do solo e do subsolo, que não necessariamente se revertem em desenvolvimento e crescimento da economia nacional. Pelo contrário, sob a prática da grilagem e da especulação imobiliária, há o que Bernini (2015) chama de agravamento da situação de indisciplina fundiária e os conflitos decorrentes dela.

O não provimento de títulos aos posseiros que reivindicavam a posse, mesmo aos que pagaram por eles, as negociações de terras do Vale do Ribeira que não consideraram a presença de posseiros e outros grupos tradicionais na região e as fraudes ocasionaram consequências severas ao desenvolvimento socioeconômico da região. Destacam-se nesse processo as fraudulentas desapropriações indiretas em áreas de UCs, que podem, inclusive, obrigar o Estado a pagar por terras que já eram suas mas foram griladas; há também o desestímulo a investimentos, refletido na dificuldade de acesso a créditos, o que pode prejudicar a produção agrícola (BERNINI, 2015).

Mesmo estando incorporada aos fluxos urbano-industriais em ascensão no país, a predominância das atividades extrativistas e agrícolas fizeram com que a região permanesse periférica perante o Estado. Desse modo não há o estímulo a investimentos em infraestrutura, seja pelas iniciativas pública ou privada. Bernini (2015) classifica isso como uma “presença ausente” do Estado, pautada na não conclusão, por exemplo, de projetos de colonização iniciados na década de 1930, e a elaboração de estudos, planos, programas e projetos com vias ao desenvolvimento socioeconômico da região, já na década de 1960, mas que não foram levados adiante seja pela não execução total dos planos, ou a inviabilização financeira alegada pelo próprio Estado.

As primeiras ações de planejamento para o Vale do Ribeira datam da década de 1960, e embora não tenham gerado ações significativas, orientaram o trabalho da Superintendência para o Desenvolvimento do Litoral paulista (SUDELPLA), órgão criado em 1969 e que atuou durante as décadas de 1970 e início dos anos 1980, a qual coube o papel de implementar o planejamento da região. Planejamento esse que era constantemente direcionado a interesses políticos locais e não a população da região (BERNINI, 2015).

Bernini (2015) cita, também, a criação e atuação do CEDAVAL (Centro do Desenvolvimento Agrícola do Vale do Ribeira), que desenvolveu ações que contribuíram para a formação política dos pequenos produtores da região. As ações não tiveram continuidade, pois o CEDAVAL tinha inspirações<sup>17</sup> em projetos de agricultura altamente capitalizada e tecnificada que não respeitavam as características ambientais, sociais e culturais das populações tradicionais locais. A cabo, os projetos propostos são distantes das práticas agrícolas tradicionais, são descontínuos ou pontuais, colaborando para o acirramento de conflitos fundiários e aumento das desigualdades na distribuição de renda.

É necessário reconhecer que as ações do Estado são voltadas à modernização da agricultura, onde as formas de uso comum das comunidades tradicionais seriam “superadas” (BERNINI, 2015). Nesse sentido, a valorização da terra e a produção agrícola comercial são priorizadas.

Na década de 1980, amparado e inspirado pelo processo de redemocratização do país e pela crescente “preocupação ambiental”, o governo de São Paulo elaborou um projeto com vias de integrar o desenvolvimento socioeconômico com as características culturais e ambientais do Vale do Ribeira (BERNINI, 2015). Um dos projetos previa o “diagnóstico dos fatores limitantes do desenvolvimento da agricultura na região, relacionando-os a questão do meio físico e a necessidade de regularização fundiária” (GIACOMINI, 2010, p. 152, apud BERNINI, 2015, p. 124.).

Apesar de estabelecer o diagnóstico e constatar a necessidade de regularização fundiária dos pequenos produtores, as ações do Estado voltaram-se à conservação da natureza, privilegiando a implantação das UCs de Proteção Integral, desconsiderando por completo a ocupação das terras pelas comunidades tradicionais. A partir desse momento a política ambiental soma-se à grilagem e ao avanço das áreas de agricultura extensiva, sendo mais um fator de expropriação territorial, interferindo na territorialidade dos grupos tradicionais (BERNINI, 2015).

---

<sup>17</sup> A criação do CEDEVAL está vinculada a investimentos do governo japonês.

As políticas ambientais proibiram as práticas de caça e manejo da terra desempenhadas pelas comunidades rurais e cercearam de direitos a população que vive dentro ou próximo a áreas protegidas ao instituir que sua presença em áreas de conservação é ilegal (BERNINI, 2015). Estas condições fomentam o conflito entre Estado e comunidades tradicionais e revelam a contradição da proteção ambiental na perspectiva capitalista: a degradação ambiental é consequência da lógica da propriedade privada da terra, vinculada à apropriação capitalista da natureza, comunidades tradicionais estabelecem o uso comum da terra e favorecem a manutenção dos ecossistemas, logo, é a ocupação tradicional que permite a proteção da natureza e não o contrário.

Estabelecer áreas de “natureza intocada”<sup>18</sup> não resolveu os problemas de degradação ambiental e neste caso mostrou-se ineficiente até mesmo na redução de práticas predatórias e impedimento para o avanço da monocultura da banana, do palmito pupunha e a silvicultura. A fiscalização é ineficiente e os grandes produtores não vêm em multas “simbólicas” impeditivo para avançar suas práticas. Se há algo a ser considerado positivo neste processo, é a articulação das comunidades tradicionais para a retomada e reconhecimento de seus territórios, e a mobilização para o impedimento de outras práticas como a construção de barragens (BERNINI, 2015).

A garantia do território quilombola na região é estimulada pela pressão de movimentos sociais, com atenção especial ao amparo da Comissão Pastoral da Terra (CPT) que desde a década de 1980 auxilia na organização dos bairros rurais para ajudar os posseiros a conseguirem a titularidade das terras. Percebam que até então não se dá o devido destaque ao caráter remanescente dos quilombos. Os negros estão englobados em “bairros rurais” e no processo de organização e articulação veem no reconhecimento como quilombolas uma possibilidade de assegurarem seus territórios (BERNINI, 2015) e territorialidade.

Em 1995, a comunidade de Ivaporunduva, em Eldorado, é a primeira comunidade a dar início formal ao reconhecimento de suas terras tradicionalmente ocupadas, fazendo com que o Estado tenha de dar respostas a esta solicitação e as outras que estavam por vir. Reflexo da projeção dos negros foi a criação da EAACONE na década de 1990. A partir deste momento os negros do Vale do Ribeira ganham o *status* de sujeitos políticos e passam a “existir” perante o Estado, que passou a criar políticas públicas específicas para esta população. Apesar da elaboração de políticas públicas, até hoje boa parte das comunidades quilombolas reconhecidas não estão tituladas.

---

<sup>18</sup> Ver DIEGUES, Antônio Carlos. **Mito da natureza intocada**. São Paulo: HUCITEC, 2001.

Segundo dados do Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP), até 2015 o estado de São Paulo identificou 58<sup>19</sup> comunidades quilombolas, as quais estão em diferentes etapas do processo de reconhecimento e regularização fundiária. Das 58 comunidades, 37 localizam-se no Vale do Ribeira, e destas, apenas seis já receberam o título de propriedade da terra, a saber: Ivaporunduva, Maria Rosa, Pedro Cubas, Pilões, São Pedro e Galvão (NASCIMENTO, 2017).

Dentre os empecilhos para o reconhecimento, a demarcação e a titulação de terras estão a especulação imobiliária, e a legislação ambiental, visto que parte dos territórios quilombolas encontram-se nas áreas de UC - e portanto deveriam ser destacados ou tratados como exceção -, o licenciamento e autorização de práticas tradicionais em áreas de UC possibilitando o modo de vida quilombola e principalmente o interesse governamental (BERNINI, 2015).

A mobilização das comunidades possibilitou a recategorização de territórios pertencentes ao Parque Estadual do Jacupiranga (PEJ), unidade de conservação de proteção integral que abriga comunidades camponesas tradicionais. Em 2008 estabeleceu-se o Mosaico do Jacupiranga (MOJAC), um mosaico de UCs, composto de três parques estaduais, os quais devem manter a conservação da natureza mas que permitem o manejo de alguns trechos conforme as práticas das comunidades tradicionais. Para isso foram criadas Áreas de Proteção Ambiental (APA), Reservas de Desenvolvimento Sustentável (RDS) e Reservas Extrativistas (Resex).

Conforme visto em Nascimento (2006), “a história de ocupação do Vale do Ribeira acaba por se confundir com a própria história de formação das comunidades negras que participaram de formas diferenciadas de todos os períodos econômicos que houve na região” (p. 52). Ao conhecer o histórico de formação do Vale do Ribeira é possível compreender a história recente da área, caracterizada por inúmeros conflitos de natureza agrária e fundiária que perpassam questões sociais e ambientais. Veremos adiante a situação das comunidades quilombolas de Barra do Turvo.

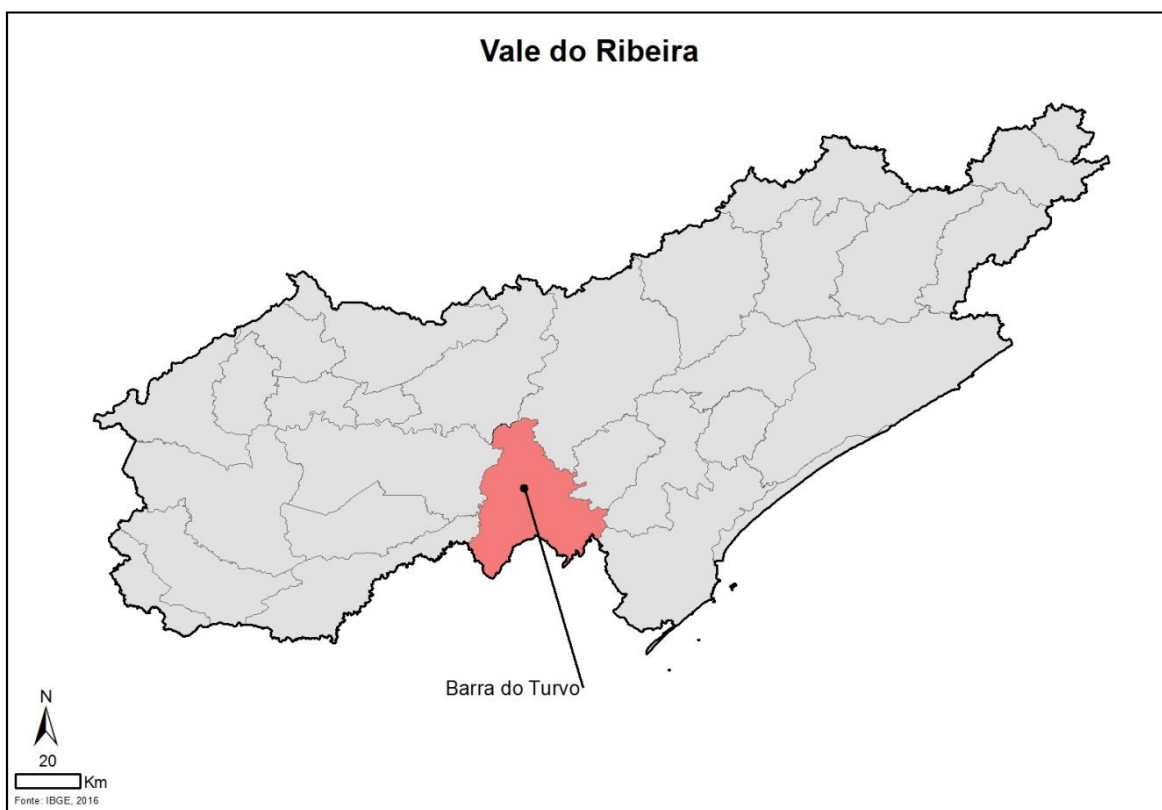
### 3.2 AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE BARRA DO TURVO

O município de Barra do Turvo está localizado no sul do estado de São Paulo, na microrregião do Vale do Ribeira, fazendo limites com os municípios paulistas de Cajati, Cananeia, Eldorado, Iporanga e os municípios paranaenses de Adrianópolis, Bocaiúva do Sul e Guaraqueçaba (ver **Figura 3**).

---

<sup>19</sup> Segundo lideranças da EAACONE, só no Vale do Ribeira existem aproximadamente 60 comunidades.

Figura 3. Mapa de localização de Barra do Turvo na região do Vale do Ribeira.



Elaborado por: Greta Yale Lima dos Santos. Fonte: IBGE, 2016; SIGRB.

Segundo dados do censo do IBGE de 2010, a população de Barra do Turvo era de 7729 habitantes em 2010, com valor estimado em 7781 habitantes para o ano de 2017. A densidade demográfica do município é de 7,67 hab/km<sup>2</sup> e mais de 55% da população vive em áreas rurais, número expressivo frente ao fato de quase 96% da população do estado de São Paulo viver em áreas urbanas (SEADE). O município engloba áreas de 7 comunidades quilombolas certificadas pela FCP: Cedro, Ilhas, Paraíso, Pedra Preta, Reginaldo, Ribeirão Grande e Terra Seca. Dados do Ministério do Desenvolvimento Social apontam para a existência de 135 famílias quilombolas no município.

A comunidade do Reginaldo está com o processo de titulação aberto no INCRA desde 2006, Cedro, Ribeirão Grande e Terra Seca desde 2006 e Ilhas desde 2013.

Conforme apresentado no **tópico 3.1**, a presença de negros africanos no Vale do Ribeira data do século XVII, com o advento da mineração de ouro na região. Dados do RTC dos quilombos remanescentes das comunidades de quilombo Ribeirão Grande e Terra Seca apontam que o estabelecimento de ex-escravos onde hoje é a RDS se deu por volta de 1817. Santos (2016) sinaliza que segundo relato de moradores do quilombo, os núcleos Cedro, Peroba (atual Terra Seca) e Ribeirão Grande foram fundados por três homens negros escravizados: Benedito Morato de Lima, Pacífico Morato de Lima e Miguel de Pontes e suas respectivas

esposas, três irmãos de sobrenome Ribeiro, todos vindos de uma fazenda localizada em Iporanga.

A partir do exposto acima podemos perceber que a população das comunidades quilombolas de Barra do Turvo possui uma forte relação de parentesco, e relações de proximidade por conta de seu modo de vida, características que possibilitam que eles se autodefinam quilombolas. Segundo dados dos RTCs, a produção agrícola e pecuária (mais rara) para autoconsumo e eventual comercialização são as atividades predominantes das famílias das comunidades.

Conforme sinalizado no **tópico 3.1**, o processo de regularização fundiária do Vale do Ribeira e o estabelecimento de políticas ambientais contribuiu com o processo de mobilização das populações negras rurais. No caso de Barra do Turvo, a mobilização e resistência quilombola ganha destaque a partir da criação do PEJ em 1969. A implantação do parque foi feita sem consulta prévia às comunidades, gerando sobreposição da área do parque sobre o território das comunidades. Além disso, no processo de implementação do parque constatou-se que parte do território das comunidades havia sido requisitado por uma empresa imobiliária do Paraná, a qual chegou a apresentar documentação a respeito. Os quilombolas afirmam viver na região antes da data presente no documentado apresentado pela empresa<sup>20</sup>, gerando um quadro de conflito e instabilidade entre a população e a empresa, o que contribui para a demora da titulação das terras.

Paralelamente à reclassificação das UCs do Vale do Ribeira (ver **tópico 3.1**), o ITESP começou a elaborar relatórios de reconhecimento das comunidades quilombolas de Barra do Turvo, primeiro passo para a regularização fundiária. Em 2008 o PEJ passou a ser MOJAC e o território de parte das comunidades quilombolas de Barra do Turvo passou a integrar a RDS quilombos Barra do Turvo, são eles: Ribeirão Grande, Terra Seca, Cedro e Pedra Preta.

O processo de titulação de terras em Barra do Turvo não é concluído por conta da sobreposição de malhas territoriais: o território quilombola, a alegação da Fazenda Itaoca e a UC (e a RDS). Por conta disso, aspectos da territorialidade - o modo de vida dessas comunidades, por exemplo - são afetados e limitados: a RDS quilombos de Barra do Turvo é feita por um Conselho, formado por membros das quatro comunidades citadas e gestores do Parque, e apesar da proposta de a RDS permitir o uso sustentável da terra, formas de manejo e saberes tradicionais das comunidades podem não ser permitidos, como o caso da coivara – tipo de roça tradicional que envolve o uso de fogo –, gerando conflitos (SANTOS, 2016a).

---

<sup>20</sup> Informações verbais apontam que os territórios quilombolas da RDS quilombos de Barra do Turvo compõem os primeiros registros do caderno de Registro Geral do município.

Para entender a demanda da titulação de territórios quilombolas é preciso compreender o território como condição de existência e não como área de expansão da riqueza (LIMA, 2016). O texto da DCNEEQEB apresenta também a necessidade de diferenciar a terra e o território para quilombolas:

A terra, para os quilombolas, tem valor diferente daquele dado pelos grandes proprietários. Ela representa o sustento e é, ao mesmo tempo, um resgate da memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores, lutam para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual. Portanto, a terra não é percebida apenas como objeto em si mesmo, de trabalho e de propriedade individual, uma vez que está relacionada com a dignidade, a ancestralidade e a uma dimensão coletiva. [...]O *território* diz respeito a um espaço vivido e de profundas significações para a existência e a sustentabilidade do grupo de parentes próximos e distantes que se reconhecem como um coletivo por terem vivido ali por gerações e gerações e por terem transformado o espaço em um lugar. Um lugar com um nome, uma referência forte no imaginário do grupo, construindo noções de pertencimento. Trata-se de um espaço conquistado pela permanência, pela convivência, que ganha importância de uma tradicionalidade ao servir de suporte para a existência de um grupo de pessoas aparentadas por afinidade e consanguinidade ou até mesmo por uma afiliação cosmológica. (BRASIL, 2013, p. 439)

A titulação do território, para a perpetuação do modo de vida quilombola, permanece sendo a principal luta das comunidades quilombolas de Barra do Turvo e do Brasil, no entanto, ao serem sujeitos de direito, outras demandas passam a compor a luta das comunidades, como a melhoria na infraestrutura, o acesso à energia elétrica, saneamento básico, postos de saúde e educação escolar que valorize os saberes tradicionais oriundos desse modo de vida.

É de interesse do presente trabalho, conforme demonstrado no **Capítulo 2**, abordar aspectos do direito à educação, uma demanda muito presente<sup>21</sup> nas comunidades de Barra do Turvo. Por isso, no **tópico 3.3** o enfoque é a situação da educação nas comunidades quilombolas e no município de Barra do Turvo.

### 3.3 EDUCAÇÃO EM BARRA DO TURVO

Na década de 1980 iniciativas do governo federal estabeleceram a implantação de escolas na maioria das comunidades rurais do estado de São Paulo. Válido reiterar que à época não se falava em comunidades remanescentes de quilombo, apenas em bairros rurais negros que futuramente viriam a se “redescobrir” quilombolas.

Barra do Turvo não fugiu à regra e a partir deste momento as comunidades rurais do município passaram a contar<sup>22</sup> com escolas que atendiam ao que hoje é definido por Educação Infantil e Ensino Fundamental I – Anos Iniciais<sup>23</sup>. Na atualidade poucas destas escolas

---

<sup>21</sup> Informação coletada em trabalhos de campo.

<sup>22</sup> Informação verbal coletada em trabalho de campo realizado em abril de 2016.

<sup>23</sup> Ainda hoje as DCNs estabelecem que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – Anos Iniciais devem ser ofertados próximo ao lugar de moradia dos alunos.

implantadas na década de 1980 resistem. O processo de fechamento de escolas ganhou muita força nos últimos anos, de modo que entre 2002 e 2017, segundo dados do Censo Escolar do INEP, mais de 30 mil escolas foram fechadas em todo o país, afetando, inclusive, o município em questão.

Posto esse cenário observe na tabela a seguir (**Tabela 1**) uma compilação de dados da rede de escolas em funcionamento no município de Barra do Turvo.

**Tabela 1. Rede escolar de Barra do Turvo (2017)**

Nome da instituição	Localização da instituição		Segmento de ensino ofertado				
	Escola rural	Escola urbana	Educação Infantil	Ensino Fundamental – Anos Iniciais	Ensino Fundamental – Anos Finais	Ensino Médio	EJA
E.E. Bairro Rio Vermelho	X					X	X
E.E. Prof. Luiz Darly Gomes de Araújo		X				X	X
E.M.E.B. Bairro Paraíso	X		X	X			
E.M.E.B. Profª. Maria Izabel Mota Ferreira		X		X			
E.M.E.B. Profª. Marina das Dores Domingues Moura	X		X	X			
E.M.E.B. Prof. Paulo Bodo Filho	X		X	X			
E.M.E.B. Profª. Sueli Jesus de Oliveira Paula	X		X	X			
E.M.E.B. Vice-Prefeito Maurilio Bonfim de Souza	X		X	X			
E.M.E.I. Maria Aleixo de Queiroz		X	X				

Dados: Secretaria Estadual de Educação. Organização: Mariana Renó Faria.

Segundo dados do Censo Escolar de 2017, as referidas escolas atendem aos 1808 alunos do município (correspondentes a cerca de 23% da população), matriculados nos diferentes segmentos da educação básica. É perceptível que apenas as escolas estaduais oferecem os segmentos de Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, reduzindo

consideravelmente o número de instituições de ensino acessíveis aos alunos em idade escolar. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) não é ofertada em nenhuma escola do município, de modo que havendo interesse em retomar os estudos, os adultos devem procurar escolas em outros municípios. A **Tabela 2** apresenta a distribuição dos alunos por segmento e localização das escolas.

**Tabela 2. Número de alunos matriculados na Educação Básica, por segmento e localização (2017)**

	<b>Educação Infantil</b>	<b>Ensino Fundamental – Anos Iniciais</b>	<b>Ensino Fundamental – Anos Finais</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>EJA</b>
<b>Rural</b>	100	350	141	79	-
<b>Urbana</b>	116	326	385	296	-
<b>Total<sup>24</sup></b>	216	676	526	375	0

Dados: Sinopse Estatística da Educação Básica 2017, INEP. Organização: Mariana Renó Faria

Durante trabalho de campo realizado em abril de 2016, foi relatado que apesar da existência de uma escola rural, mais próxima das comunidades quilombolas, com oferta dos Anos Finais e o Ensino Médio, a escola não comporta mais estudantes. Essa informação se confirma na **Tabela 2** que mostra que mais de 75% dos estudantes dos referidos segmentos estudam na escola localizada no núcleo urbano.

Ao comparar os dados de matrículas nos Anos Iniciais, o número de alunos que estudam em escolas localizadas na área rural é superior ao de alunos que estudam em escolas localizadas na área urbana, mostrando-se mais coerente, inclusive, com os dados populacionais do município. Essas análises podem nos adiantar a necessidade em se erguer novas escolas mais próximas às comunidades e que contemplem mais segmentos.

Conforme sinalizado anteriormente, há 26 escolas classificadas como quilombolas em todo o estado de São Paulo, no entanto não encontramos dados que apontem se as escolas, do município se encaixam nessa categorização.

Desde 2014 o Sistema de Cadastro de Aluno da SEE conta com um tópico destinado a autodeclaração dos alunos como quilombolas. O governo do Estado apontou a necessidade de incluir esse dado para pensar em ações educativas para a educação quilombola, além de usá-lo

<sup>24</sup> Não estão contabilizados na tabela 15 alunos matriculados nos Anos Iniciais que frequentam escola da rede particular de ensino.

para corrigir o repasse ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que deve ser maior no caso da presença de alunos indígenas e quilombolas.

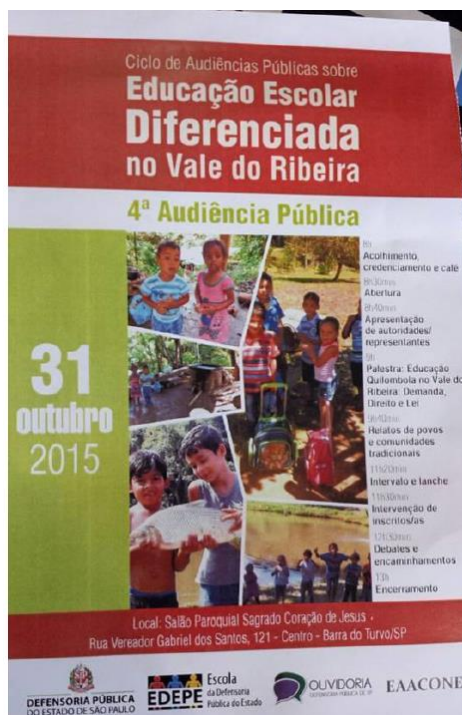
Paralelamente às ações da SEE, após reivindicação das populações locais, no ano de 2010 a Defensoria Pública Estadual passou a ter uma sede no município de Registro. Cabe à Defensoria prestar assistência jurídica às populações carentes com propósito de defender direitos coletivos, dentre eles o de acesso à educação. Dentre as medidas tomadas pela Defensoria, destacamos o desenvolvimento do projeto “Defensorando Comunidades Tradicionais e Quilombolas” a partir de 2012, em parceria com a EAACONE, o qual pretendia discutir demandas das comunidades (direitos étnicos e territoriais e legislação ambiental) (SANTOS, 2016a).

No ano de 2014 a educação escolar diferenciada, enquanto uma forma de resistência, foi tema central dos encontros. Somada à proposta de Reorganização Escolar das Escolas Estaduais de São Paulo, proposta em 2015, a Defensoria Pública Estadual propôs um ciclo de audiências públicas, no ano de 2015, para ampla participação das comunidades, que poderiam expressar seus problemas, demandas, experiências e encaminhamentos (SANTOS, 2016a) para impedir o fechamento das escolas e lutar para a permanência e a qualidade do ensino ofertado. Adiante serão apresentadas falas e depoimentos dados na audiência pública ocorrida em Barra do Turvo e outros dados coletados em campo que contribuem com o objetivo do presente trabalho.

### 3.3.1 CICLO DE AUDIÊNCIAS PÚBLICAS: EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA NO VALE DO RIBEIRA – 4ª AUDIÊNCIA PÚBLICA, BARRA DO TURVO

Barra do Turvo foi um dos quatro municípios que sediaram as audiências públicas promovidas pela Defensoria Pública Estadual. A seguir abordaremos os dados discutidos e coletados nesta audiência. A 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira aconteceu no dia 31 de outubro de 2015 no Salão Paroquial Sagrado Coração de Jesus, no centro de Barra do Turvo, conforme mostra o cartaz a seguir (**Figura 4**).

Figura 4. Cartaz de divulgação da 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira.



Fonte: Luiz Marcos de França, outubro de 2015.

A mesa de abertura do evento foi composta pelo então secretário da educação de Barra do Turvo, Osni João Pereira, conhecido como Kojak; Jaime, representante EAACONE e do Quilombo Ilhas; Mariana Preturlan, da Defensoria Pública da União, da sede São Paulo; Professora Cristiane Gandolfi da Universidade Metodista de São Paulo, Luiz Marcos de França, professor quilombola; e Andrew Toshio Hayama, Defensor Público, a quem coube o papel de abrir o evento retomando os fatos que culminaram na realização das audiências.

Estiveram presentes na Audiência moradores das comunidades quilombolas do município, autoridades municipais, professores da rede pública, representantes da Defensoria Pública Estadual e da União, representantes da EAACONE, do ISA, da CPT, de diversas universidades, simpatizantes da causa, entre outros.

Cada membro da mesa pôde realizar uma fala, tendo sido destaque em todas elas a importância das Audiências no processo de reflexão quanto a uma Educação Escolar Diferenciada que empodere as comunidades (SANTOS, 2016a). Durante sua fala, o Secretário de Educação apresentou trecho do Plano de Educação do município, a época recém aprovado para vigorar até o ano de 2024. Kojak sinalizou que constava, como meta do Plano de Educação, a universalização do ensino no município, por meio da oferta de educação básica a todos os alunos em idade escolar, além disso, salientou o trecho que versa sobre a elaboração de um currículo que trabalhe com “temáticas amplas”, como meio ambiente, etnias e história local.

Outro aspecto proposto no Plano é a elaboração de materiais de alfabetização que levem em conta aspectos identitários dos alunos.

Entretanto, no decorrer de sua fala, apesar de reconhecer a necessidade de se trazer temáticas quilombolas e indígenas para o currículo escolar, Kojak apontou que também é necessário trabalhar as “atividades curriculares normais” para que os alunos não sejam prejudicados pois, segundo ele, vestibulares e concursos não cobram esse tipo de conhecimento<sup>25</sup> (informação verbal)<sup>26</sup>.

Lisângela Kati do Nascimento, pesquisadora do Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas em Áreas Úmidas Brasileiras (NUPAUB), iniciou o momento de abertura para falas contando sobre a elaboração de uma cartilha com os principais aspectos das DCNEEQEB com o apoio de Elson Alves da Silva e Luiz Marcos de França, professores de formação, oriundos de comunidades quilombolas do Vale do Ribeira. A cartilha foi pensada como um modo de a população quilombola ter acesso ao material em uma linguagem menos técnica do que a exposta na legislação. Lisângela apontou a ideia de, a partir da cartilha, pensar também na formulação de materiais didáticos (demanda apresentada nas audiências públicas anteriores), com conteúdos específicos das comunidades e a formação de professores para que possam desenvolver os conteúdos, sendo fundamental o apoio da coordenação e direção (informação verbal)<sup>27</sup>.

Elson apresenta em sua fala a importância dos “mais experientes”, os líderes da comunidade para sua formação, pontuando que isto é importante para a busca de conhecimentos e o empoderamento do movimento quilombola. Não foi apenas a escola que lhe ofereceu conhecimento, a “lição de casa” com o pai era muito enriquecedora, ainda mais quando os conteúdos escolares pareciam ir contra as ideologias da comunidade, sendo necessário que a escola concilie conhecimentos das comunidades e os conhecimentos escolares clássicos, conforme previsto nas DCNEEQEB. Ele exemplifica esse movimento citando as métricas ensinadas pelo pai (“braças”, “salaminho”, entre outros) que os professores não sabiam converter para o metro, impondo esta como a única maneira de fazer medições; outro exemplo é o estudo sobre o negro no Brasil, que comumente aparece nos materiais didáticos e nas aulas como escravos, apenas. Elson cita a definição do pai de que “nós não somos descendentes de

---

<sup>25</sup> Adiante, Lisângela e Andrew sinalizam que à época, ENEM e outros vestibulares apresentaram questões com a temática quilombola.

<sup>26</sup> Informação fornecida por Kojak na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

<sup>27</sup> Informação fornecida por Lisângela na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

escravos, nós somos descendentes de seres humanos que foram trazidos pra cá pra trabalhar como mão de obra escrava, nós somos seres humanos, somos iguais a eles” (informação verbal)<sup>28</sup>.

Com isto ele endossa a urgência de desconstruir estereótipos e colocar os seres humanos em situação de igualdade, independente de sua etnia. Outro aspecto destacado é a importância de se ter políticas afirmativas para reparar a dívida histórica com a população afrobrasileira. Elson não é plenamente a favor dessa política, mas entende sua importância para colocar a população em pé de igualdade e diminuir a defasagem educacional que afeta a população afrobrasileira, e acredita que as políticas afirmativas devem ser desenvolvidas desde a educação básica, para que os alunos possam ter as mesmas oportunidades ao escolher cursos universitários que desejam cursar (informação verbal)<sup>29</sup>.

Em seguida, Luiz dá ênfase ao não cumprimento da Lei 10.639/03 e a alegação constante dos professores de que falta formação e material adequado. Segundo Luiz, também é papel dos professores se atualizarem e trazerem a lei para suas práticas. Não se trata de abrir mão de conteúdos propostos, mas contextualizá-los à realidade do aluno e também ao que o ensino formal oferece (informação verbal)<sup>30</sup>.

Após este momento passou-se para os relatos dos povos e comunidades tradicionais da região. O primeiro relato foi de Benedito de Paula Moura, o Ditão, membro da comunidade quilombola Cedro. Em sua fala, Ditão apresenta que em 1965 foi construída uma escola no bairro do Cedro, a qual funcionou até 2006. Segundo ele, a escola tinha muitos alunos, que a partir de 2006 passaram a estudar em outra escola, distante cerca de 9 km da comunidade.

Recentemente houve um movimento para fechar a escola para onde os alunos do Cedro foram transferidos, de modo que os alunos teriam de se deslocar por distâncias maiores para permanecer estudando. O fechamento de escolas não é bom, pois traz consequências para todos. Ele é favorável a um processo de reabertura e/ou construção de novas escolas e a capacitação de professores para trabalhar com temas das comunidades quilombolas. Ditão contou, ainda, que ele e outros parentes “doaram” um pedaço de terra da comunidade para a construção de uma escola quilombola, que pode ser frequentada por alunos de diversas comunidades, no

---

<sup>28</sup> Informação fornecida por Elson Alves da Silva na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

<sup>29</sup> Informação fornecida por Elson Alves da Silva na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

<sup>30</sup> Informação fornecida por Luiz Marcos de França na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

entanto o processo estava paralisado em alguma das instâncias responsáveis por liberar verbas necessárias a esse tipo de construção (informação verbal)<sup>31</sup>.

Dentre os problemas que afetam os alunos atualmente, Ditão destaca a alimentação escolar, baseada em comida industrializada. Em sua fala ele argumenta que 70% da população do município trabalha com agricultura familiar, e que seria interessante a prefeitura elaborar algum programa<sup>32</sup> para que os alimentos destes familiares sejam consumidos nas escolas, o que garantiria uma alimentação melhor e geraria renda para as famílias (informação verbal)<sup>33</sup>.

A fala seguinte foi de Nilce Pontes Pereira, do quilombo Ribeirão Grande. Nilce relatou que em abril de 2015, membros das comunidades quilombolas reuniram-se para discutir a educação do município, em função da elaboração de um novo Plano de Educação. O poder público local não se fez presente na ocasião. No encontro as comunidades enfatizaram a necessidade em se cumprir a Lei 10.639/03 mesmo sem a presença de um material específico da temática no município (informação verbal)<sup>34</sup>.

Nilce resgata que houve uma escola em Ribeirão Grande, que desabou e não foi reconstruída, havendo apenas a realocação dos alunos. É de interesse da comunidade a reabertura da escola, tanto para que as crianças possam estudar próximo de seus lugares de vivência, quanto para que os mais velhos possam dar continuidade a seus estudos. Ela destaca um projeto desenvolvido em 2003, numa parceria entre EAACONE e Fundação Banco do Brasil, de formação de agentes comunitários com base nos conhecimentos dos “nossos mestres”, os moradores mais velhos das comunidades. Este projeto foi importante para trabalhar a educação a partir do conhecimento das comunidades, empoderando-as e pelo fato de conceder a elas o “poder da escrita”. É necessária maior articulação entre as ações desenvolvidas nas comunidades e as do poder público municipal, de modo que o Plano Educação do município seja uma construção conjunta, por exemplo (informação verbal)<sup>35</sup>.

Nesta fala há remissão a fala de Ditão, Nilce reitera que o fechamento de escolas é justificado pelo poder público pela falta de alunos e de recursos e incrementa que há professores formados das comunidades e que não exercem a profissão nas proximidades por falta de espaço,

---

<sup>31</sup> Informação fornecida por Benedito de Paula Moura na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

<sup>32</sup> Adiante, Kojac sinaliza que Barra do Turvo cumpre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e que é de interesse do município que 60% da merenda escolar venha do PNAE.

<sup>33</sup> Informação fornecida por Benedito de Paula Moura na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

<sup>34</sup> Informação fornecida por Nilce Pontes Pereira na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

<sup>35</sup> Informação fornecida por Nilce Pontes Pereira na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

tendo de dar aula em outras localidades. A atuação de professores das comunidades nas escolas com alunos quilombola e alteração do currículo, na perspectiva de Nilce, poderia ajudar a solucionar a demanda das comunidades de introdução das práticas, costumes e cultura quilombola em sala de aula. Ela depõe que houve uma experiência de prática tradicional com a “E.E. Luiz Darly Gomes de Araujo”, na qual os alunos iam para as comunidades para vivenciar a agricultura. Ela destaca que os alunos ficavam muito interessados pelo tema e no final aprendiam a diferenciar os modelos industriais dos modelos convencionais de produção (informação verbal)<sup>36</sup>.

Nilce comentou também sua participação no grupo de Cartografia Social do professor universitário Alfredo Wagner Berno de Almeida. O trabalho do grupo é direcionado à identificação do território pelos próprios quilombolas e a confecção de um mapa que auxilie no planejamento do território a partir das demandas comunitárias (SANTOS, 2016a). Em seguida, Nilce aborda a falta de respeito para com as práticas culturais das comunidades, decorrente do que ela considera ignorância e preconceito por falta de conhecimento.

A valorização da comunidade quilombola deve passar pelo território, seus costumes e tradições. Quando os alunos precisam ir à cidade para estudar, distanciam-se das práticas das comunidades, por isso essas práticas devem ser levadas às escolas e também não serem interpretadas como trabalho infantil, por exemplo, o dia a dia da criança e o dia a dia da escola deveriam ser dosados, para que os pais também possam passar seus conhecimentos aos filhos. A fala é encerrada com o apontamento de que o transporte escolar não possui horários adequados, fazendo com que os alunos percam o início ou fim do período de aula e fiquem ociosos por terem de ir cedo para a cidade ou tenham de esperar muito tempo para retornar a seus bairros (informação verbal)<sup>37</sup>.

Nilton Morato fez a terceira fala. Ele é morador de uma comunidade do Paraná, limítrofe com Barra do Turvo. Cerca de 300 alunos do Paraná frequentam escolas de Barra do Turvo, pois faltam unidades escolares em seu município. O problema apontado por ele é o de que Barra do Turvo não oferece transporte que atenda aos alunos oriundos de outro estado, visto que essa é uma atribuição estadual. Nilton destaca também a ameaça de, a partir de 2016 Barra do Turvo não receber os alunos paranaenses (informação verbal)<sup>38</sup>.

---

<sup>36</sup> Informação fornecida por Nilce Pontes Pereira na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

<sup>37</sup> Informação fornecida por Nilce Pontes Pereira na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

<sup>38</sup> Informação fornecida por Nilton Morato na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

Léo Barbosa abordou o tema do transporte escolar. Morador do bairro Água Quente e motorista do transporte escolar, em seu relato, apontou que foi reduzida a frota de ônibus e que há apenas 1 motorista (ele), para fazer o transporte de todas as crianças do município, o que ocasiona a perda de horas/aulas pelos alunos. Léo sinaliza rumores de fechamento da escola do bairro de Água Quente no ano de 2016 e a alteração no cardápio da escola para bolachas e chá (informação verbal)<sup>39</sup>.

Houve um breve intervalo e na volta a primeira fala foi de Dilza, da comunidade Pedra Preta e Paraíso. Dilza corroborou com a denúncia de fechamento da escola do bairro Água Quente, sinalizando uma reunião de pais de sua comunidade para conversar a respeito, que gerou sete páginas de abaixo assinado contra o fechamento da escola. Ela destaca a importância de dona Justina, moradora de Água Quente, que tem feito mobilizações para impedir o fechamento da escola e de que haja mais eventos, como a audiência, para pressionar as autoridades. Dilza apresenta a necessidade em se instalarem linhas telefônicas rurais nas escolas para que os funcionários possam se comunicar com os pais em caso de acidentes. Linhas telefônicas comuns não funcionam nas escolas, no entanto as famílias possuem linhas telefônicas rurais e a instalação de uma dessas na escola é muito importante (informação verbal)<sup>40</sup>.

A fala seguinte foi de Marizaura Pontes, da comunidade Reginaldo, ela é professora da rede estadual de ensino. Marizaura ficou entusiasmada como fato de parte da merenda ser comprada de alguns produtores do município, mas quer mais informações quanto a como esse processo funciona, destacando que as comunidades devem fazer parte das discussões quanto à alimentação escolar. Ela aborda a importância de existirem escolas dentro do território quilombola, da resistência da escola em Água Quente e a construção de uma nova escola no Cedro. Pede aos pais que ao matricularem seus filhos nas escolas, sinalizem que eles são oriundos de comunidades quilombolas, pois isso é importante para a conquista de novas escolas (informação verbal)<sup>41</sup>.

Marizaura reitera a necessidade de se instalarem linhas telefônicas rurais nas escolas e que deve ser feito um planejamento escolar e conjunto, com a colaboração das comunidades e do poder público, pois somente assim se elabora currículo e PPP com o que realmente é

---

<sup>39</sup> Informação fornecida por Léo Barbosa na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

<sup>40</sup> Informação fornecida por Dilza na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

<sup>41</sup> Informação fornecida por Marizaura Pontes na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

necessário para os alunos, de modo que norteiem o trabalho do professor. As decisões também devem ser tomadas em conjunto, pois as comunidades são a parte mais afetada no fechamento de escolas, por exemplo, e a participação dos pais no acompanhamento do desenvolvimento escolar dos alunos é primordial para que eles também possam exigir melhoras (informação verbal)<sup>42</sup>.

Para encerrar a etapa de relatos, Jaime, representante da EAACONE e da comunidade do quilombo Ilhas, relata que não há, atualmente, escola dentro de sua comunidade e que é primordial haver um planejamento na educação para o futuro, posto que os alunos de hoje são o futuro da sociedade, é urgente preparar os jovens de modo adequado para que possam dar sequência à tradição e anseios de seus antecessores. Jaime aponta que é necessário diálogo na tomada de decisões para frear o retrocesso vivido na educação, posto que a base escolar é fundamento para a conquista de direitos. Em sua fala sinaliza que é importante existirem escolas dentro dos quilombos, mas mais importante do que construir um prédio é atender às necessidades das comunidades:

Por isso que a gente bate na questão de querer uma escola dentro dos territórios quilombolas, não uma escola que se construa um prédio lá, lá tem prédio construído que atende a comunidade, não! Nós não precisamos do prédio, nós precisamos de currículo escolar que atenda as comunidades, né? Porque é fácil se construir um prédio, né? Mas vamos ver se esse currículo é aplicado de fato pras comunidades, e que atenda as necessidades da comunidade (informação verbal)<sup>43</sup>

Após a fala de Jaime foi iniciada a etapa de “Intervenções de inscitos” para que os presentes dialogassem quanto ao exposto anteriormente. Nilce contribui novamente ao questionar os impedimentos apresentados à construção de escolas em territórios quilombolas:

Nós estamos em uma Unidade de Conservação, a maioria das comunidades do município, é terra pública! Então, se vai construir um bem público, qual é o impedimento legal, Toshio? Qual é o impedimento legal que impede a construção da escola de fato na comunidade quilombola? Sendo que é uma área pública e um patrimônio público que vai ser construído lá dentro, né? Então Kojack, acho que junto com o defensor público a gente precisa buscar caminhos, né, pra responder essa questão (informação verbal)<sup>44</sup>

E amplia a demanda para outros direitos como a necessidade de construção de postos de saúde nas comunidades. Ao estabelecer escolas dentro das comunidades, Nilce sinaliza que os problemas e gastos com transporte público são reduzidos, visto que as crianças estarão perto da escola. Ela encerra sua fala atentando ao fato de que além de estrutura física, implantar uma

---

<sup>42</sup> Informação fornecida por Marizaura Pontes na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

<sup>43</sup> Informação fornecida por Jaime na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

<sup>44</sup> Informação fornecida por Nilce Pontes Pereira na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

Educação Escolar Quilombola envolve qualificar professores e ter vontade política, além da efetiva participação da família neste processo (informação verbal)<sup>45</sup>.

Em seguida foi a vez de Elson organizar as falas para encerrar o assunto. Ele reitera que já há uma legislação que regulamenta a Educação Escolar Quilombola e que é necessário agir para cumpri-la. Sugere que a prefeitura, ao realizar concursos já destine vagas a pessoas oriundas das comunidades, para cumprir um item que é previsto pela legislação. Quanto ao currículo, reconhece que a nível estadual é mais complicado fazer alterações, no entanto no município é muito possível propor a alteração do currículo para incorporação de novas temáticas, numa ação conjunta entre secretaria de educação e comunidades, (informação verbal)<sup>46</sup>.

Enéias Alcântara, coordenador do Ensino Fundamental – Anos Iniciais do município, deu sequência a etapa de intervenções. Sua fala é estruturada no fato de que Barra do Turvo apresenta o pior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Vale do Ribeira e que para mudar esse e outros índices é preciso pensar no aprendizado e não somente em transporte, merenda e prédios. Ele aponta que no Plano de Educação do município, discutido com as comunidades em 2013, está prevista a construção de uma escola quilombola no bairro do Cedro, no entanto há um prazo de 8 anos para se construir essa escola (informação verbal)<sup>47</sup>.

Esta etapa é concluída com nova contribuição de Lisângela, a qual traz a público a informação de que o governo federal estava discutindo conteúdos mínimos<sup>48</sup> que os currículos tem de contemplar, com destaque à proposta de que 40% do conteúdo seja de cunho regional, sendo outra possibilidade para implementação da Educação Escolar Quilombola (informação verbal)<sup>49</sup>.

A última etapa da audiência foi intitulada “Debate e encaminhamentos” e foi orientada pela Irmã Maria Sueli Berlanga, com o estabelecimento de temas que deveriam sair dali com resoluções, a saber: “Haverá ou não o fechamento da escola do bairro Água Quente?”, “Os alunos do Paraná serão acolhidos aqui em 2016?” e “Como é feita a requisição da alimentação escolar aos produtores?” (informação verbal)<sup>50</sup>.

---

<sup>45</sup> Informação fornecida por Nilce Pontes Pereira na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

<sup>46</sup> Informação fornecida por Elson Alves da Silva na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

<sup>47</sup> Informação fornecida por Enéias Alcântara na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

<sup>48</sup> Este assunto será retomado no capítulo 4.

<sup>49</sup> Informação fornecida por Lisângela Kati do Nascimento na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

<sup>50</sup> Informação fornecida por Irmã Maria Sueli Berlanga na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

O Secretário de Educação, enquanto representante do poder público municipal, respondeu às questões. Quanto ao fechamento da escola do bairro Água Quente, ele apresenta que o poder público municipal não tem interesse em fechar a escola, no entanto por conta da legislação ambiental a prefeitura não pode realizar melhorias na infraestrutura que poderiam resolver o problema de falta d'água (informação verbal)<sup>51</sup>. Raquel Pasinato, representante do ISA presente na Audiência, contra-argumenta dizendo que a escola existia antes de 2008, data de vigência do Código Florestal e isso possibilita a autorização de reparos (informação verbal)<sup>52</sup>.

Kojak responde também ao questionamento feito por Nilce quanto a construção de prédios públicos em terra públicas, pontuando que ele também faz esse questionamento a outras esferas do poder (informação verbal)<sup>53</sup>.

Marizaura pontua que a preocupação com o aprendizado não deve ser uma preocupação apenas do professor, é necessária uma rede de ações para melhorar o aprendizado, a capacitação de professores deve ser efetiva, o acompanhamento pedagógico também deve ser efetivo, independente da jurisdição ser municipal ou estadual (informação verbal)<sup>54</sup>.

Para encerrar, o Defensor Público Toshio propôs aos presentes, moções com base nas denúncias e relatos apresentados. Foram elas: posicionamento contrário ao projeto de reorganização escolar; pedido de implementação da Resolução nº 08 de 2012, e a não interrupção da oferta de ensino para os alunos oriundos das comunidades do Paraná em Barra do Turvo até que a questão seja solucionada pelas jurisdições competentes (informação verbal)<sup>55</sup>.

A partir da participação na audiência pública, realizamos trabalhos de campo para conhecer as referidas comunidades, escolas e os sujeitos que estiveram presentes.

---

<sup>51</sup> Informação fornecida por Kojak na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

<sup>52</sup> Informação fornecida por Raquel Pasinato na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

<sup>53</sup> Informação fornecida por Kojak na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

<sup>54</sup> Informação fornecida por Marizaura Pontes na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

<sup>55</sup> Informação fornecida por Andrew Toshio Hayama na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

### 3.3.2 ALGUNS DADOS DE TRABALHO DE CAMPO

No ano de 2016, em função da pesquisa de Iniciação Científica apresentada na Introdução do presente trabalho, realizamos um trabalho de campo às comunidades Ribeirão Grande e Terra Seca com o propósito de conhecer as comunidades e as escolas que recebiam os alunos das comunidades. É por meio do trabalho de campo que podemos conhecer a realidade social de um lugar e concretizar a ciência geográfica enquanto estudo de dados da realidade.

Em campo foi possível conhecer as escolas “E.E. Bairro Rio Vermelho”, “E.M.E.B. Prof<sup>ª</sup>. Marina das Dores Domingues Moura” (escola do bairro Água Quente) e “E.E. Prof. Luiz Darly Gomes de Araújo”. A questão do transporte escolar, enfatizada na Audiência Pública realizada em outubro anterior, parecia estar parcialmente solucionada: dois ônibus estavam disponíveis para o transporte dos alunos, no entanto na data de nossa visita apenas um estava funcionando. Moradores das comunidades disseram que a imprudência dos motoristas ainda é um problema e que os ônibus não estão em bom estado de conservação, não sendo incomum apenas um ou nenhum estar disponível para a realização do transporte.

O transporte afeta também os professores, que se deslocam tanto quanto os alunos, pois não moram próximos às escolas. Por conta disso nos foi indicado que há alto índice de falta entre os professores e entre os alunos. A este fato soma-se a alta rotatividade de professores, especialmente na rede municipal que a cada ano redistribui os professores nas diferentes unidades escolares.

Em 2016 a escola “E.M.E.B. Prof<sup>ª</sup>. Marina das Dores Domingues Moura” passou a funcionar em apenas um período, possibilidade que havia sido apresentada pelo Secretário de Educação durante a Audiência Pública de 2015, com o sistema de salas multisseriadas, permitido nas escolas que funcionam sob a modalidade de ensino rural. Membros das comunidades apontaram que essas decisões não foram passadas aos pais, que foram surpreendidos no início do ano letivo.

Durante conversas com professores das três escolas, foi pontuado que as condições de vida de alguns alunos (falta de saneamento básico e de energia elétrica, por exemplo) interferem no processo de aprendizagem, assim como a falta de acesso à tecnologias. Contraditoriamente, ao questioná-los quanto a dificuldades que eles encontram nas escolas localizadas no perímetro urbano, o acesso a dispositivos eletrônicos e meios digitais é posto como dificultador de aprendizagem.

A falta de espaços adequados nas escolas (como quadras, bibliotecas, sala dos professores) e de materiais (materiais que trabalhem com temas de Educação Escolar

Quilombola e materiais escolares de modo geral) também é apontada pelos professores como uma dificuldade para a implementação da Educação Escolar Quilombola (evitamos o uso desse termo durante as entrevistas, pautando o diálogo em práticas que favoreciam o trabalho com a identidade quilombola em sala de aula). Destaque para o fato de as escolas da rede municipal não terem coordenação e direção própria. O município possui um coordenador para cada ciclo da educação básica e dois diretores que dividem-se entre as escolas. Por conta disso, no momento de nossa visita já passava de 20 dias desde que alguém, do corpo gestor, havia estado na escola municipal visitada.

A partir dos dados coletados na audiência pública e nos trabalhos de campo, constatou-se a ausência de ações que viabilizem e concretizem a educação escolar quilombola no município, ainda que haja grande interesse das comunidades em melhorar o acesso e permanência à educação. Em função disso, um grupo de estudantes e pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), no qual me incluo, uniu-se para pensar em formas de contribuir no processo de viabilização de uma escola que fisicamente e conceitualmente siga os preceitos da DCNEEQEB, conforme sinalizado por Nilce e Ditão em suas falas durante a audiência pública.

A ação do grupo iniciou-se pelo acesso a bibliografia relacionada à elaboração de PPP, apresentado pela liderança Nilce como o empecilho para a aprovação da construção da escola. O PPP tem papel fundamental na implementação da DCNEEQEB e deve ser concebido numa ação mútua entre gestão municipal e estadual e as comunidades. Exigir que as comunidades deem conta de elaborá-lo para daí construir uma escola mostra-se uma troca desigual e até mesmo desrespeitosa. Trata-se de comunidades sem acesso a bibliografia específica, muitas vezes sem qualquer acesso à escola (visto anteriormente pela oferta de escolas e segmentos, por exemplo) e terminologia indicada para a elaboração de documentos oficiais.

Paralelamente aos estudos sobre elaboração de PPP o grupo passou a pensar em como intervir nas escolas já existentes para que elas sejam lugares de identificação, valorização e promoção da identidade quilombola. O presente trabalho é um dos desdobramentos dessas intervenções ao pretender avaliar como os materiais de geografia, utilizados em escola do município, contribuem.

Outro desdobramento foi a proposição do projeto “Mostra dos Quilombos do Rio-Turvo”, liderado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valéria de Marcos. O projeto foi elaborado no fim de 2016 e está em vigor desde meados de 2017, ainda sem prazo de conclusão. A proposta é a elaboração de uma mostra do modo de vida das comunidades quilombolas de Barra do Turvo, a partir dos relatos e documentações dos membros das comunidades. Pretende-se assim mobilizar os membros das comunidades para que reflitam sobre como eles se enxergam e se projetam para os outros; e

como podem usar os registros para a efetivação de novos direitos e a perpetuação de sua história. Para a realização da mostra o grupo de pesquisa, junto às comunidades foram elencados doze eixos temáticos, são eles:

01. A História das Comunidades
02. Instrumentos de trabalho
03. Artesanato – Instrumentos de uso
04. Moradia
05. Agricultura
06. Culinária
07. Ervas Medicinais
08. Musicalidade
09. Devoção
10. Escolas Quilombolas
11. A presença das mulheres nas comunidades
12. Representações de Quilombo

Destaque para o eixo “10. Escolas Quilombolas”: no início de 2018, em parceria com os gestores das escolas municipais e estaduais, ocorreu uma reunião de apresentação do projeto aos professores do município, com o objetivo de mobilizá-los a pensar em formas de contribuir com o projeto ao mesmo tempo em que o desenvolvimento do projeto nas comunidades pode contribuir para que a temática quilombola adentre o ambiente escolar. Para conhecer melhor o corpo docente foi aplicado um questionário (ver **Anexo 2**) aos 31 professores presentes com o objetivo de apreender práticas, demandas e conflitos encontrados por eles para desenvolver aspectos da Lei 10.639/03.

Dentre as respostas, muitos dos professores destacaram a falta de material didático adequado para falar da história das comunidades quilombolas do município, assim como criticaram o material que está sendo utilizado no momento. No início de 2018 as escolas estaduais de Barra do Turvo receberam materiais complementares, do governo estadual, com temáticas quilombolas, até o presente momento não tomamos contato com o material, que ficou de fora da avaliação proposta no **Capítulo 4**, no entanto essa reclamação endossa a necessidade de se avaliar os materiais em uso e procurar fazer uma escolha mais ciente no momento de adoção dos mesmos. Outra novidade é que a Secretaria Municipal de Educação está verificando possibilidades de adoção de um sistema de ensino apostilado na rede municipal, mas até a finalização desse trabalho não tivemos contato com o material comprado.

A formação de professores é outro ponto de destaque nas respostas. É tida como uma raridade, diminuída a cada ano com os cortes orçamentários na Diretoria Regional de Registro, o que compromete a oferta de cursos aos docentes. Por fim, outro aspecto destacado pelos professores das mais diversas disciplinas é a ausência de cobrança do conteúdo específico nos currículos praticados. Assim como sinalizou Luiz, durante a audiência pública, é necessário ao professor uma reflexão maior sobre os assuntos para que possam ser tratados na escola a partir da realidade dos estudantes, mesmo que a primeira vista isso não pareça possível.

A partir da reunião e dos dados coletados o grupo está planejando novas ações, com vias à formação de professores e o estabelecimento de parcerias entre as comunidades e as escolas para a construção e apresentação da mostra. Exemplo de iniciativa que favorece essa parceria foi uma atividade realizada pelos alunos e alguns professores da “E.E. Prof. Luiz Darly Gomes de Araujo” na comunidade Cedro, no primeiro semestre de 2018, onde Ditão conversou com os alunos, mostrando uma aproximação entre comunidade quilombola e escola.

É sabido que a efetivação da Educação Escolar Quilombola dar-se-á pela construção de um PPP, currículo, material didático e formação de professores adequados (SILVA, 2011a). Pelos dados coletados a rede escolar de Barra do Turvo é deficiente de todos esses itens, no entanto estão acontecendo mobilizações para reverter esse cenário. A avaliação dos materiais didáticos, desenvolvida no **Capítulo 4**, soma-se às mobilizações posto que a ausência de materiais adequados é, muitas vezes, fator limitante para a prática docente e ou replicadora de preconceitos e estereótipos.

## CAPÍTULO 4 – AVALIAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Parte-se do suposto de que o material didático é um “produto cultural, mercadoria e suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas” (CARVALHO E FILHO, 2015, p. 115).

A importância do livro didático não se restringe aos seus aspectos pedagógicos e às suas possíveis influências na aprendizagem e no desempenho dos alunos. O “mercado” criado em torno do livro didático faz dele importante mercadoria econômica, cujos custos muito influem na possibilidade de acesso, a ele, de expressivo contingente da população escolarizada. O livro didático também é importante por seu aspecto político e cultural, na medida em que reproduz e representa os valores da sociedade em relação à sua visão de ciência, da história, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão do conhecimento (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 11).

Ferracini e Hollman (2014) também destacam o forte peso desempenhado pelos livros didáticos na cultura escolar brasileira, os quais exercem “uma autoridade inquestionável e irrefutável” em numerosas situações de aprendizagem. Especialmente na ausência de professores bem formados, capazes de relacionar os conteúdos, extrapolar o livro, estabelecer diálogo com o cotidiano dos alunos, etc. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Concordamos com os apontamentos feitos pelos autores citados, principalmente com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) ao sinalizarem ser melhor os alunos terem acesso a um livro didático, apesar de todos os problemas existentes em sua concepção, voltada a sua comercialização, do que não terem esse instrumento importante no processo de alfabetização geográfica.

Desde 1985 o governo brasileiro regulamenta o processo de elaboração e distribuição de materiais didáticos à rede pública de ensino através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>56</sup>. O PNLD configura-se como uma política pública<sup>57</sup> de distribuição de livros didáticos do Estado brasileiro que visa a distribuição gratuita de materiais didáticos - livros didáticos, obras literárias, obras complementares e dicionários - aos alunos da rede pública de ensino da educação básica, de modo que possam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem (CARVALHO E FILHO, 2015).

O PNLD é um suporte à política educacional brasileira e assenta-se em princípios da Constituição (BRASIL, 1988), artigo 206, do ensino de qualidade e do dever do Estado com programas suplementares de material didático escolar, artigo 208. Da Constituição e do compromisso assumido na Conferência Mundial sobre Educação em Jomtien (1990), de universalização da educação básica, as propostas educacionais se configuraram na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, sobretudo,

---

<sup>56</sup> É provável que em publicações mais antigas encontre-se as siglas PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio), PNLA (Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos). No presente trabalho optamos por trabalhar com a denominação mais genérica e em voga, o PNLD.

<sup>57</sup> Se necessário, retomar a definição de política pública no Capítulo 2.

para os países com baixa produtividade no sistema educacional que, dentre outras questões, enfatiza o **material didático de qualidade**.

O Plano Decenal do Brasil (MEC,1993) tinha como meta a escola de qualidade e o **livro didático como tema indissociável da questão educacional, para assegurar conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem as necessidades elementares da vida contemporânea**. (Carvalho e Filho, 2015, p. 115, grifos nossos)

Ao estabelecer uma política pública de produção e distribuição de materiais didáticos, o Estado normatiza e controla a produção dos mesmos, assim como fomenta uma indústria especializada que tem como seu principal comprador o próprio governo federal (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007). Os livros didáticos são, portanto, instrumentos de poder<sup>58</sup> e fazem parte de um projeto de unificação, pois eles podem ratificar preconceitos e ideologias e também podem ser o pontapé para o trabalho efetivo do reconhecimento e valorização da diversidade.

No âmbito pedagógico, desde 1996 a produção de materiais didáticos para a educação básica pública<sup>59</sup> brasileira segue as orientações exigida pelos editais do PNLD, os quais contemplam as alterações feitas à LDB e as novas DCNs. Conforme veremos adiante esse processo de contemplação não ocorre de imediato. Para que os materiais didáticos passem por todas as etapas do edital do PNLD, até chegarem às mãos dos alunos e dos professores, é necessário muito tempo, o que corrobora para que os materiais, em partes, estejam ultrapassados antes mesmo de sua comercialização. Ainda assim, a política de incentivo a elaboração e a distribuição de livros didáticos desempenha papel importante para se concretizar a inclusão e o combate a estereótipos e preconceitos.

Conforme sinalizado nos **Capítulos 2 e 3**, o material didático adequado, que trabalhe com temáticas que respeitem e valorizem a história e a memória de povos quilombolas (NASCIMENTO, 2017), é uma demanda das DCNEEQEB, dos professores e dos próprios quilombolas que não se veem representados pelo material que dá suporte à prática docente e discente. O processo de construir uma identidade negra positiva é um grande desafio – reiterando que a identidade é algo que flui, se transforma, não podendo ser tratada como acabada –, ainda mais quando a sociedade, historicamente, ensina os negros que a sua aceitação vem por meio de negar-se a si mesmo (SILVA, 2012). Nesse sentido, o presente trabalho dispôs-se a avaliar os materiais didáticos de Geografia utilizados pela rede pública estadual de Barra do Turvo, para saber se trabalham positivamente o modo de vida quilombola, visando o reconhecimento, a valorização e a promoção desse modo de vida.

---

<sup>58</sup> Ver mais em FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**. A vontade de saber. 18. ed. São Paulo: Graal, 2007.

<sup>59</sup> Exceto as prefeituras que adotam Sistemas de Ensino apostilados, o que não configura o caso presente e não será abordado.

A rede estadual de ensino de São Paulo utiliza, além dos materiais adquiridos através do PNLD, um material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado, também avaliado pelo presente trabalho.

Na ausência de uma escola nos moldes previstos pelas DCNEEQEB, a(s) escola(s) que atender(em) a alunos quilombolas deve abordar as temáticas referentes ao modo de vida quilombola e para isso o material didático, sejam as apostilas que o governo do estado de São Paulo fornece ou o livro didático fornecido pelo governo federal, deve ter, por princípio, o papel de contribuir para a valorização e promoção de identidades negras.

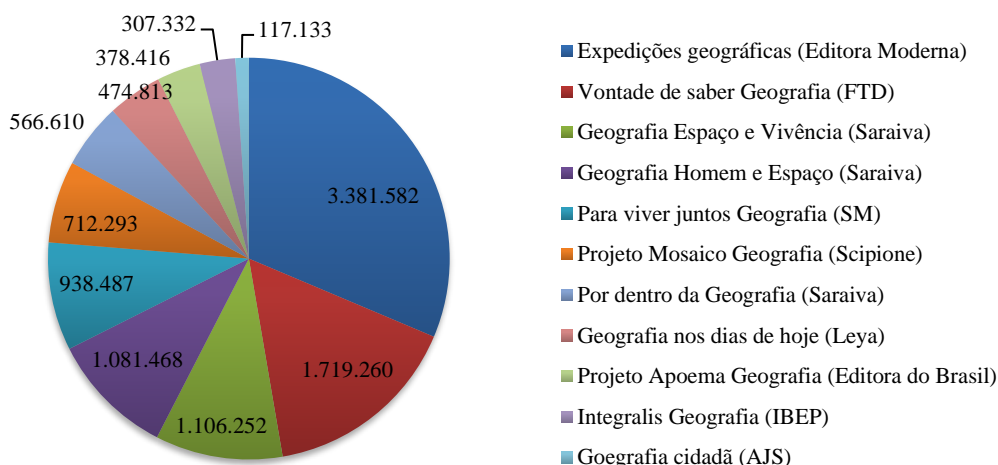
De antemão reconhece-se que há fatores limitantes para o desenvolvimento da temática nos livros didáticos posto que “o Brasil é um país de grande extensão territorial, constituído por realidades e culturas muito diferentes, que os conteúdos do livro didático não tem condições de abarcar” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 343), considerando-se especialmente o caráter homogeneizador e genérico presente em muitos materiais para não ferir o que é pedido pelos editais e outras legislações que regulam sua aprovação e comercialização através do PNLD.

#### 4.1 AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO “GEOGRAFIA ESPAÇO E VIVÊNCIA”

O recorte escolhido para a avaliação são os materiais de geografia utilizados pelo seguimento do Ensino Fundamental II – Anos finais, correspondente aos 6º, 7º, 8º e 9º ano, da E. E. Prof. Luiz Darly Gomes de Araujo, sediada em Barra do Turvo (SP). A coleção “Geografia Espaço e Vivência”, de Levon Boligian, Rogério Martinez, Wanessa Garcia e Andressa Alves, publicado pela editora Saraiva em 2015, aqui apresentado, foi adotado pela escola através do edital do PNLD 2017, no qual os livros aprovados serão utilizados pelos professores e alunos entre os anos de 2017 e 2019.

Onze coleções didáticas do componente curricular geografia foram aprovadas no PNLD 2017. Dados estatísticos disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) mostram a quantia de exemplares vendidos por cada coleção, veja no gráfico a seguir (**figura 5**).

Figura 5. Nº de exemplares vendidos por obra de geografia aprovada no PNLD 2017



Elaborado por: Mariana Renó Faria. Fonte: FNDE.

Por meio da observação desses dados é possível perceber que a obra avaliada pelo presente trabalho domina cerca de 10,26% do mercado, estando atrás apenas das obras “Vontade de Saber Geografia” e “Expedições geográficas”.

A coleção “Geografia Espaço e Vivência” já foi aprovada em outros editais do PNLD (2005, 2011 e 2014), o que é um indicativo de sua correspondência ao que o MEC exige para sua comercialização. Não foram inscritas as mesmas edições em todos os editais, o que pode sinalizar a presença de adequações e atualizações conforme necessidade autoral, editorial e dos editais.

Os autores da coleção são licenciados e/ou bacharéis em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina, no Paraná, com títulos de mestres em educação pela mesma. Apesar de não ser uma exigência do MEC, posto que a avaliação feita diz respeito aos livros e não aos autores (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007), é importante que as obras sejam de autoria de especialistas, como é o caso. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) sinalizam que a autoria das obras deve ser, inclusive, um dos critérios de avaliação dos professores no processo de adoção dos livros didáticos. Adiante retomaremos os critérios avaliativos.

Retomando a área de estudo, conforme apresentado no **Capítulo 3**, a “E.E. Prof. Luiz Darly Gomes de Araujo” está localizada no perímetro urbano de Barra do Turvo e atende a maioria dos alunos de origem quilombola do município que avançam para os Anos Finais.

Antes de nos debruçar no livro adotado pela escola, apresentaremos alguns aspectos do edital e o guia do livro didático que acompanham o PNLD 2017.

#### 4.1.1 O EDITAL E O GUIA DO LIVRO DIDÁTICO DO PNLD 2017

Consta no edital do PNLD 2017, no que diz respeito à promoção de igualdade racial e valorização da identidade e cultura negra, a obrigatoriedade do cumprimento de todas as legislações vigentes quanto à temática, e que as obras didáticas devem:

5. **incentivar** a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
6. **promover** positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
7. **promover** positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
8. **abordar** a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (BRASIL, 2015, p. 40, grifos nossos).

Ao destrinchar os princípios e critérios de avaliação das disciplinas escolares, apenas História tem por obrigação apresentar, ainda que no Manual do Professor, “orientações ao professor sobre as possibilidades oferecidas para a abordagem significativa e pertinente do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas em estrita observância às Leis 10.639/03 e 11.645/08” (BRASIL, 2015).

A não obrigatoriedade do trabalho com a temática em Geografia pode ser um fator que leva autores e editores a não se preocuparem em contemplá-la, de modo que a contribuição para com a identificação, promoção e valorização do modo de vida quilombola torna-se um “a mais” promovido pelos materiais de Geografia, quando feito.

A partir do preterido no edital partimos ao que diz o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2017. O guia aponta, de antemão, que o ensino de Geografia nos Anos Finais deve levar os alunos a entenderem diversas formas de produção do espaço, reconhecendo que:

é preciso entender as chamadas minorias culturais e étnicas, que buscam construções espaciais distintas, ou ainda percepções sobre o mundo com uma ótica que não condiz com a estrutura europeia. No Brasil, as comunidades (povos, sociedades) afrodescendentes e indígenas ainda têm tido pequeno destaque em nossas salas de aula, mesmo havendo leis tornando tais temas obrigatórios. Ou seja, não basta que exista uma lei. É preciso que o professor esteja preparado – e sensibilizado – para incluir estas temáticas nos conteúdos cotidianos e não apenas em datas comemorativas. Sem ilusões, contudo, não há livro didático que traga todas as temáticas ricamente discutidas. Todos requerem um professor criativo e propositivo, pois seu papel é o de facilitador se o material didático de apoio for rico. [...]

A reflexão sobre as comunidades tradicionais, as minorias de tantos tipos, as questões de acessibilidade de pessoas deficientes, o debate sobre gênero, etnia/raça, que visam a uma formação cidadã, estão também potencialmente presentes na Geografia Escolar, embora ainda tênues. Há muito a fazer na escola. E, para avançar, conta-se com a atuação consciente de você professor. Mas que fique claro, que, infelizmente, o fato de esses temas estarem relacionados à Geografia não significa que esse debate seja

pacífico, fácil ou garantia de ser feito com sucesso e com apoio de todos. Nesse sentido, a Geografia pode auxiliar nesta reflexão no cotidiano escolar. Estamos precisando de muito trabalho que contemple a construção de um saber mais humanizado. (BRASIL, 2016, p. 17-18)

Ao elencar considerações quanto às obras aprovadas, o guia reconhece que as obras aprovadas no edital trabalham muito pouco a questão da afro descendência e de modo nem sempre articulado ao objeto geográfico. Das 11 coleções aprovadas, apenas quatro apresentam, na análise exposta pelo guia, algum trabalho com os temas “culturas afrodescendentes” e “negro”, a saber: “Geografia cidadã”, de Laércio Furquim, da editora AJS; “Projeto Apoema”, de Cláudia Magalhães, Lilian Sourient, Marcos Gonçalves e Roseni Rudek, da Editora do Brasil; “Geografia – Homem e espaço”, de Anselmo Lazaro Branco e Elian Alabi Lucci, da editora Saraiva; e “Geografia nos dias de hoje”, de Claudio Giardino, Ligia Ortega, Rosaly Braga Chianca e Virna Carvalho, da editora Leya.

Segundo o guia, a coleção “Geografia – Homem e Espaço” apresenta tradições culturais afrodescendentes e realça a importância do povo negro na formação do povo latino-americano e brasileiro. A coleção incita os alunos a refletirem quanto ao preconceito sofrido pelos afrodescendentes no Brasil e no restante da América. Quanto a obra “Geografia nos dias de hoje” é comentado que a coleção desenvolve os temas raciais, visando desconstruir a naturalização do preconceito. Esses temas são trabalhados de modo articulado aos conteúdos geográficos.

Devido a seu caráter genérico, o guia pode não apontar aspectos específicos desenvolvidos pelos livros aprovados, o que nos trouxe a necessidade de ter contato com o livro “Geografia Espaço e Vivência” para verificar a ausência/presença de temáticas que possibilitem aos professores e alunos identificar, valorizar e promover o modo de vida quilombola.

#### 4.1.2 “GEOGRAFIA ESPAÇO E VIVÊNCIA” E A TEMÁTICA QUILOMBOLA

Nossa análise parte do fato de os livros didáticos serem formas simbólicas que ajudam a criar ou sustentar relações de dominação (SANTOS, 2014). Como visto anteriormente, não está no escopo da Geografia Escolar trabalhar com as temáticas previstas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, as quais são uma resposta à ausência das temáticas na LDB e nos PCNs. No entanto, cabe a Geografia contribuir para com o trabalho dos temas transversais<sup>60</sup>, estabelecidos pelos PCNs, nos quais se insere a Pluralidade Cultural, tema dedicado a desenvolver aspectos da cultura quilombola, entre outras<sup>61</sup>. Além disso, consideramos que o desenvolvimento amplo e

---

<sup>60</sup> Temas transversais são temáticas sobre valores sociais.

<sup>61</sup> Não entraremos no mérito de os povos quilombolas terem de ser contemplados pelos materiais didáticos apenas sob a perspectiva cultural.

crítico de conceitos geográficos como espaço, território, paisagem, lugar, entre outros, deve ser permeado pela diversidade étnica, cultural, política, social, etc.

Para a avaliação do material foram usados alguns critérios definidos por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) no processo de escolha de livros, são eles: o índice e a estrutura do livro; a diagramação; imagens, representações gráficas e cartográficas; a linguagem; as atividades; a bibliografia. A avaliação não foi feita com base nos critérios avaliativos estabelecidos pelo edital do PNLD, posto que a obra foi aprovada pelo mesmo.

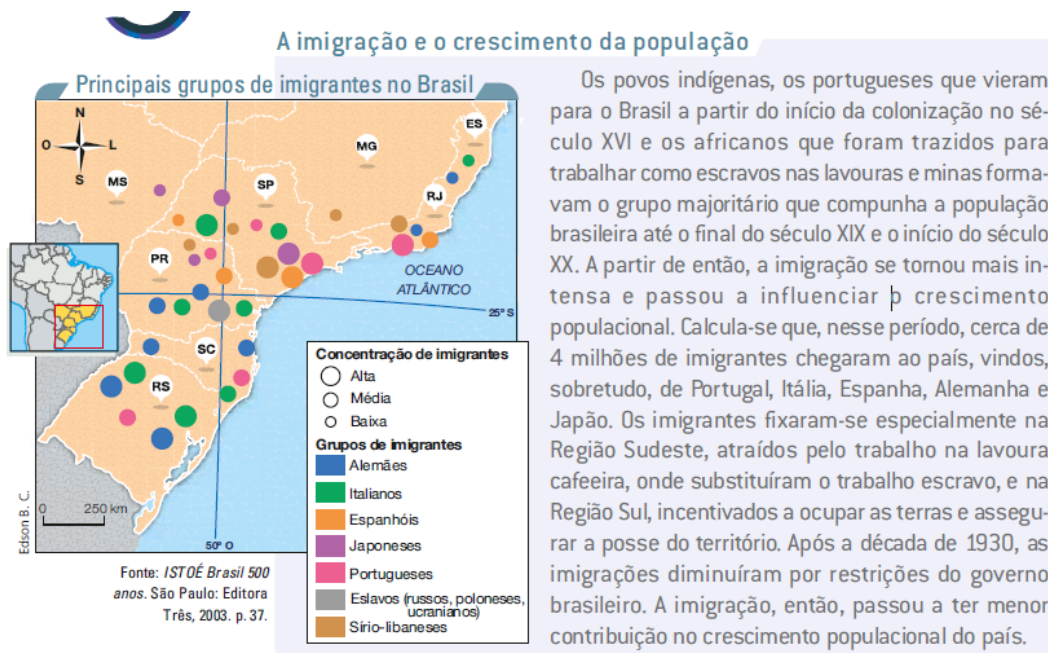
A coleção “Geografia Espaço e Vivência” é organizada em quatro volumes temáticos:

- 6º ano: Introdução à ciência geográfica;
- 7º ano: A organização do espaço brasileiro;
- 8º ano: O espaço geográfico mundial;
- 9º ano: A dinâmica dos espaços da globalização.

A avaliação partiu da identificação dos volumes temáticos priorizando-se, inicialmente, a averiguação do conteúdo trabalhado no volume de 7º ano, por ser o volume dedicado a tratar da organização do espaço brasileiro. Na leitura atenta do volume não se encontrou nenhuma menção aos termos: negro, negra, quilombo, quilombola, afro, preto, preta, pardo, parda, povo(s) tradicional(is) e remanescentes.

O termo “africanos” aparece uma vez, no texto que expõe que até meados do século XX portugueses, indígenas e africanos formavam o grupo majoritário que compunha a população brasileira (**Figura 6**). Não há nenhuma reflexão acerca do exposto nem a minúcia do conteúdo de modo que o aluno compreenda que com a proibição do tráfico negreiro não se traziam mais africanos para o país na condição de escravizados e que a população afro-brasileira crescia, sendo superior ao número de migrantes de outros continentes destacados pelo texto. Nota-se valorização maior das migrações para o Brasil durante o século XX, ignorando o impacto da vinda de africanos escravizados desde o século XVI.

Figura 6. Reprodução de trecho da página 44 do livro "Geografia Espaço e Vivência", volume 7.



Fonte: BOLIGIAN, et al., 2015.

Com o objetivo de identificar se o material aborda o modo de vida quilombola positivamente, uma possibilidade é atentar-se para como o volume trabalha questões identitárias e de modo de vida. Ao tratar o tema “O campo e as cidades no Brasil” propõe aos estudantes que elenquem como é o modo de vida de pessoas que vivem no campo e na cidade, sem maior detalhamento. Em uma das ocorrências da seção “O mundo em leitura” o volume trata dos índios urbanos, através de um texto expositivo que menciona aspectos identitários dos indígenas. Esse poderia ter sido um momento de explanação das múltiplas identidades que formam o Brasil, incluindo os quilombolas, entretanto as atividades (ver **Figura 7**) exigem apenas que os alunos pincem informações do texto base.

Figura 7. Reprodução de trecho da página 87 do livro "Geografia Espaço e Vivência", volume 7.

**Ler, pensar, compreender**

- 1 Qual é o povo indígena que vive no município de São Paulo?
- 2 Onde estão localizadas as aldeias indígenas?
- 3 Quem são os chamados “juruás”?
- 4 Cite dois aspectos que caracterizam o modo de vida desse povo nas aldeias paulistas.
- 5 Como os moradores das aldeias se relacionam com a metrópole paulista?

Fonte: BOLIGIAN, et al., 2015.

Ao fim do volume há um “Caderno de temas especiais”. Nesse caderno há novamente remissão à diversidade identitária indígena, abordando-se inclusive que “o território é a alma

dos povos indígenas”, concepção que poderia ter sido aplicada aos povos quilombolas, o que não aconteceu.

Outra preocupação da averiguação foi detectar se o livro faz menções ao Vale do Ribeira e seus municípios, local de vivência dos estudantes. Constatamos que ao apresentar os indígenas urbanos que vivem no sul da capital paulista o livro menciona que esse grupo indígena guarani é originário do Vale do Ribeira e do litoral paulista. Não há referência à região e nem a seus municípios em nenhum outro momento.

Ao comentar a devastação da Floresta Tropical na região sudeste o material cita que em alguns trechos de Mata Atlântica “foram implantadas áreas de preservação com o objetivo de impedir o desmatamento descontrolado” (BOLIGIAN et AL, 2015, p.126). Este poderia ter sido um espaço para trabalhar com o impacto do modo de vida quilombola nos processos de preservação e conservação da natureza, no entanto, como já apontado, não foi explanado pelos autores.

Nesse mesmo volume são abordados aspectos referentes à concentração de terras no país e a reforma agrária. Os conflitos pelo acesso a terra são tratados de forma muito genérica e branda, sendo afirmado que a reorganização do espaço rural, por meio de uma distribuição de terras mais justa, reduziria a violência gerada pelos conflitos pela posse de terras ocorridas entre os sem-terra e fazendeiros. Novamente, as atividades de explanação do conteúdo resumem-se a pinçar conteúdo no texto base e ignora-se toda a gama de povos do campo e as diferentes lutas pelo acesso e permanência na terra.

Não há no Manual do Professor textos complementares e/ou indicações que possibilitem ao professor aprofundar o modo de vida quilombola em sala de aula.

Desse modo, a avaliação conclui que o volume não apresenta, de forma direta no livro do aluno e de forma indireta no manual do professor, conteúdos explícitos sobre a população quilombola brasileira, ainda que o volume seja destinado a trabalhar o território brasileiro, a população brasileira, as atividades econômicas do país e aspectos específicos das regiões geoeconômicas. A supressão dessa população, ainda que não estimule o preconceito e a propagação de estereótipos, é prejudicial quando se pensa em um ensino que aborde as diversidades. Generalizar é uma escolha política.

Nota-se que o corpo textual do volume 7 não desenvolve temáticas que contribuam com o processo de identificação, valorização e promoção do modo de vida quilombola. Ampliou-se então a avaliação aos outros três volumes da coleção para verificar se a omissão do volume 7 é mantida ou não.

O volume 6, destinado a trabalhar conceitos chave da Geografia (paisagem, lugar, espaço geográfico), assim como o volume 7, não faz menção aos termos: negro, negra, quilombo, quilombola, afro, preto, preta, pardo, parda, povo(s) tradicional(is), remanescentes e africanos. Interessante notar que neste volume é sinalizado aos alunos que o modo de vida e tradições de diferentes povos é um tema estudado pela geografia, no entanto no transcorrer do volume e da coleção percebemos que este não é um trabalho bem estruturado e desenvolvido pelo material.

Ao trabalhar os “lugares do dia a dia”<sup>62</sup> dos alunos o volume aponta que são nestes lugares que os alunos constroem os laços afetivos e identitários (ver **Figura 8**). Este momento propicia que o professor desenvolva temáticas voltadas ao reconhecimento identitário e valorização do mesmo. O material didático em si não apresenta sugestões de abordagem deste conteúdo.

Figura 8. Reprodução de trecho da página 13 do livro "Geografia Espaço e Vivência", volume 6.

### Os lugares do nosso dia a dia

Além da casa em que moramos, frequentamos muitos lugares. Pense em uma pessoa que trabalha e estuda em uma grande cidade. Ela precisa passar por diversos lugares todos os dias, como o ponto de ônibus próximo a sua casa, seu local de trabalho e a escola onde estuda. Muitas vezes, essa pessoa acaba visitando outros lugares que não fazem parte de sua rotina diária: uma praça ou um parque do bairro, o cinema, a casa de um parente ou amigo...

Lugares como a rua, o bairro, o local de trabalho, a escola e o parque fazem parte do cotidiano de muitas pessoas. É neles que construímos nossos laços afetivos e nossa identidade.

1. No caminho de casa até a escola, você percorre vários lugares. Observe e descreva como são esses lugares.
2. Conte para os colegas como é o seu cotidiano. Que lugares você costuma frequentar em seu dia a dia? E quais atividades realiza em cada um desses lugares?

Fonte: BOLIGIAN, et al., 2015.

Os volumes 8 e 9 são estruturados para abarcarem estudos quanto aos cinco grandes continentes, divididos em mundo desenvolvido e mundo subdesenvolvido. Novamente foi feita leitura atenta e a busca pelas palavras chave indicadas na avaliação dos volumes 6 e 7, com a diferença de nesses encontramos menções aos termos: negro, negra, quilombo, quilombola, afro, remanescente e africano. No volume 8 aborda-se a construção do espaço geográfico e a organização do espaço geográfico mundial, com destaque para as regiões classificadas pelos autores como subdesenvolvidas: América Latina, África, e uma porção da Ásia.

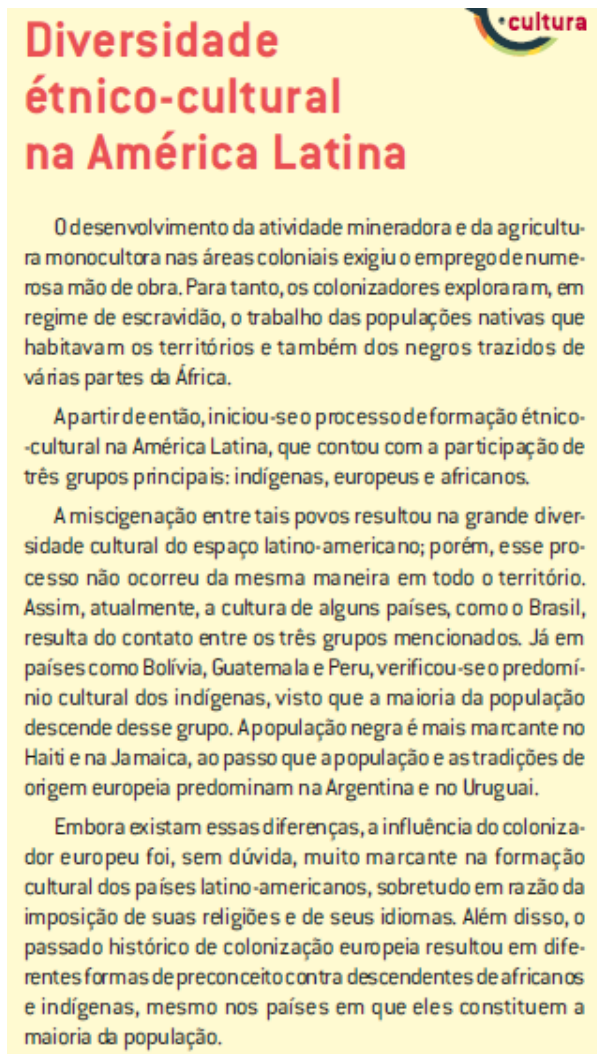
A presença de africanos no continente americano é tratada no volume 8 como marco da diversidade étnico-cultural da América Latina (ver **Figura 9**). Esse é o primeiro momento que os alunos são motivados a refletir sobre o preconceito racial na sociedade ao terem de responder

---

<sup>62</sup> Título presente no próprio material.

se já sofreram algum tipo de preconceito, seu posicionamento frente ao preconceito e a comparação com as respostas dos colegas.

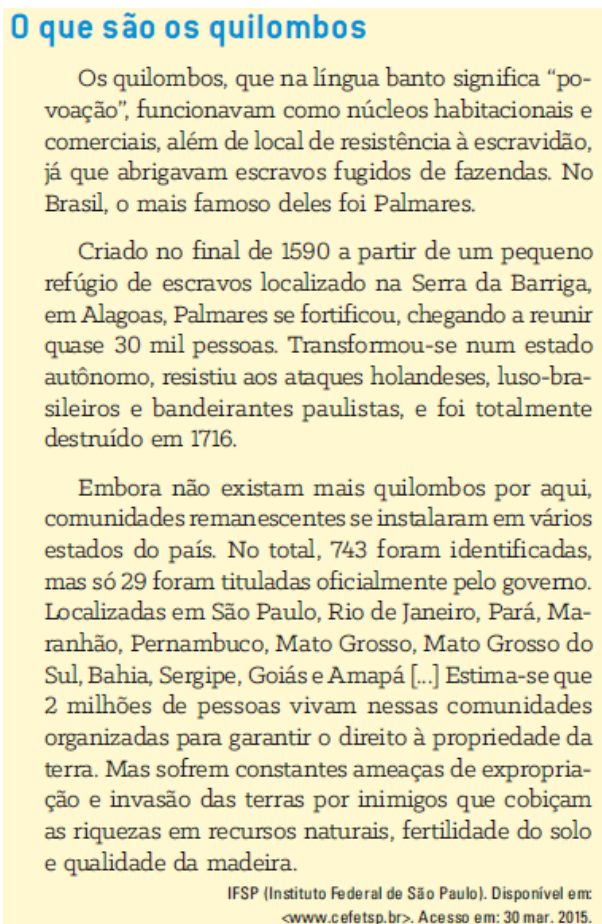
Figura 9. Reprodução de trecho da página 104 do livro "Geografia Espaço e Vivência", volume 8.



Fonte: BOLIGIAN, et al., 2015.

Destaca-se também a participação de africanos na exploração de prata em Potosí, na Bolívia e a presença marcante de negros em países como Haiti e Jamaica. Numa das aparições da seção “O mundo em leitura”, destinada a trabalhar, entre outras questões, a pluralidade cultural, o material aborda as comunidades africanas no Brasil. É exposta uma definição de quilombo, conforme mostra a figura 10.

Figura 10. Reprodução de trecho da página 139 do livro "Geografia Espaço e Vivência", volume 8.



Fonte: BOLIGIAN, et al., 2015.

Na aferição de aprendizagem os estudantes devem mostrar que entenderam o significado do termo quilombo na língua banto e apontar as ameaças que as comunidades quilombolas sofrem, no presente, apesar de terem o direito de posse sobre as terras que ocupam. Além disso, é ressaltada a importância da preservação dos valores culturais da população negra por meio das comunidades remanescentes dos antigos quilombos. Este é o único momento de toda a coleção em que se aborda a presença e resistência dos negros no Brasil na forma das comunidades quilombolas. Não há orientações no Manual do Professor para desenvolver o conteúdo, no entanto, é possível que o professor, a partir dessa exposição, contextualizar o exposto à realidade dos estudantes.

No volume 9 são tratados aspectos do desenvolvimento do capitalismo e a globalização, além das regiões do mundo classificadas como desenvolvidas, com destaque a países europeus, asiáticos, da Oceania e a América do Norte. A menção a povos africanos e negros está associada à migração de africanos para a América do Norte em busca de melhores condições de vida, a

discriminação racial estadunidense e os avanços alcançados por esta população, com destaque a Barack Obama, primeiro presidente negro do país.

Deste modo, a avaliação dos quatro volumes nos permite concluir que a coleção “Geografia Espaço e Vivência” contribui para com os processos de identificação, promoção e valorização do modo de vida quilombola de modo bastante restrito. É importante atentar para o fato de a coleção não reproduzir estereótipos e não apresentar negros em situações degradantes; no entanto, abstem-se da existência e resistência do negro e sua importância na formação do Brasil em conteúdos destinados a explicar a população brasileira, corroborando para a manutenção da invisibilidade desse grupo social e reforça o imaginário de que não há racismo no Brasil (SANTOS, 2016a). Conforme sugere o Guia, a obra é alçada em aspectos da Geografia Crítica, por incentivar que a aprendizagem não esteja focada na memorização de conceitos e sim na reflexão deles para a resolução de problemas do cotidiano. O que podemos aferir é que o material deixa o desenvolvimento da proposta pedagógica a desejar, sendo necessárias complementações para que a formação cidadã dos estudantes seja alcançada.

## 4.2 AVALIAÇÃO DO MATERIAL DE APOIO AO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

O Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo faz parte do programa São Paulo faz Escola e foi elaborado<sup>63</sup> com objetivo de padronizar o ensino oferecido pela rede estadual de ensino ao passo que pretende auxiliar os docentes no preparo e ministério das aulas. Os materiais estão estruturados para o cumprimento do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Conforme sinalizado anteriormente, não confere à Geografia Escolar explicar com rigor as temáticas previstas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, portanto, não se espera que o material de apoio de geografia esgote o assunto. O Currículo Oficial do Estado de São Paulo defende, em Geografia, uma proposta pedagógica crítica, onde a Geografia aparece como uma ciência social engajada e potente em meio ao processo de globalização, às mudanças nas relações de trabalho e a urgência das questões ambientais e culturais (SEE/SP, 2012). Conforme o texto oficial:

[...] essa nova proposta de ensino procurou ir além da dicotomia sociedade–natureza, responsável por perpetuar o espaço como uma entidade cartesiana e absoluta, na qual tudo acontece de forma linear ou casuística. Além disso, relacionou os fenômenos sociais com a natureza apropriada pelos seres humanos, compreendendo as relações que se estabelecem entre os eventos sociais, culturais, econômicos e políticos, em suas diferentes escalas. (SEE/SP, 2012, p. 74)

---

<sup>63</sup> A 1ª edição do material data de 2008.

Posto este cenário, avaliaremos o Caderno do Aluno de Geografia de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, reformulado para atender às sugestões e demandas dos professores da rede estadual (SEE/SP, 2014), com vias de observar se o material propicia ao professor desenvolver aspectos de identidade, cultura, modo de vida, entre outros, de comunidades quilombolas em sala de aula, ao mesmo tempo em que combate estereótipos e o racismo.

Para cada série citada acima são destinados dois cadernos da disciplina Geografia, a serem trabalhados nos 2 semestres escolares. Os cadernos são divididos em Situações de Aprendizagem que procuram desenvolver competências e habilidades pré-estabelecidas pelo currículo estadual.

Nos volumes de 6º ano não há “Situações de Aprendizagem” destinadas à explanação de conteúdos voltados à identidade quilombola. Ao trabalhar o conceito de paisagem e seu vínculo com a memória, abre-se espaço para que os alunos explorem as paisagens encontradas nas comunidades quilombolas, através da observação da paisagem atual e do contato com pessoas que moram nestes lugares a mais tempo que podem relatar as mudanças e permanências nas paisagens. A boa execução destas situações de aprendizagem pode favorecer o desenvolvimento dos laços de afetividade e pertencimento dos estudantes com os seus lugares de vivência.

No 7º ano os cadernos abordam aspectos do Brasil, com destaque para o estabelecimento de fronteiras, aspectos físicos, a formação de alguns estados e o estudo de alguns dados sociais e econômicos como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a taxa de mortalidade infantil e a taxa de analfabetismo. Cabe ressaltar que não é proposta uma reflexão a cerca dos dados apresentados, o que pode contribuir para o reforço de estereótipos. Segundo dados do PNUD e o IPEA, o IDH de Barra do Turvo passou de 0,482 em 2000, para 0,641 em 2010, mostrando significativa melhora nas condições de vida da população. Os dados apresentados pelo PNUD apontam que o índice que mais cresceu no período foi de acesso à educação, seguido por renda e longevidade. Caso o professor tenha acesso a esses dados, recomenda-se que os trabalhe de modo a enaltecer a região e não reforçar estereótipos de que é a região mais pobre do estado, esta é uma classificação muito relativa.

Destaque também para a “Situação de Aprendizagem 2 – As florestas brasileiras”. Nesta situação de aprendizagem é apresentado aos alunos um mapa da devastação da Mata Atlântica e uma pergunta sobre a alteração desse bioma. Veja a seguir (**Figuras 11 e 12**).



Figura 12. Reprodução de trecho da página 28 do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo, Geografia, volume 7.

O que contribui para explicar as mudanças nas áreas recobertas originalmente pela Mata Atlântica?

- a) O estabelecimento de Unidades de Conservação de Uso Sustentável.
- b) A ocorrência de grandes catástrofes naturais, como os deslizamentos.
- c) O desmatamento para o plantio de cana-de-açúcar e de café e a elevada urbanização.
- d) A presença de inúmeros grupos caiçaras, quilombolas e indígenas.

Fonte: SÃO PAULO/SEE, 2014.

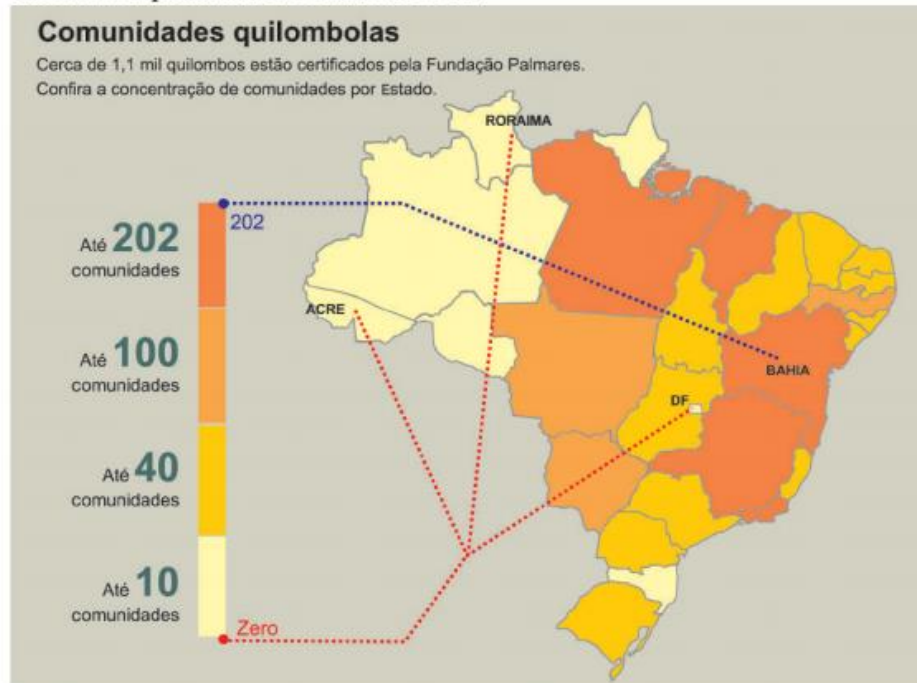
Apesar de não aprofundar o estudo, esta atividade permite aos professores e aos estudantes questionar o papel de grupos quilombolas na conservação e preservação de biomas como a Mata Atlântica, com enfoque para o modo de vida dessas comunidades e a relação estabelecida com a natureza. Adiante, o caderno apresenta um mapa das UCs Federais, sendo propícia a discussão quanto ao estabelecimento de UCs, desde que não exponha os alunos a situações degradantes. O volume 2 termina abordando movimentos sociais pela terra, com destaque ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e suas manifestações pela reforma agrária. Este assunto pode ser trabalhado paralelamente à luta pelo acesso e permanência das comunidades quilombolas em seus territórios, evocando a importância da reforma agrária e a regularização fundiária no país.

Não foram identificadas possibilidades de desenvolvimento da temática quilombola nos volumes de Geografia destinados ao 8º ano. No volume 1 do 9º ano apresenta-se ao aluno que as comunidades quilombolas participam menos do processo de globalização do que outras comunidades (**Figura 13**). O desenvolvimento deste conteúdo deve ser cauteloso para não empregar aos quilombolas a alcunha do atraso econômico. É importante que professores e alunos compreendam que se trata de um modo de vida diferenciado, uma resistência frente ao avanço do capitalismo.

Figura 13. Reprodução de trecho da página 11 do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo, Geografia, volume 9.

1. Como você estudou, a globalização não atinge todos lugares e povos igualmente. Um exemplo pode ser observado no mapa a seguir.

**Comunidades quilombolas no Brasil, maio de 2007**



Fonte: Fundação Palmares/Agência Brasil. Mapa de quilombos no Brasil, maio de 2007. Licença Creative Commons Atribuição 3.0 Brasil.

a) Identifique em quais Estados brasileiros há maior número de comunidades quilombolas reconhecidas.

---



---

b) Que fatores podem explicar a menor participação dessas comunidades no processo de globalização? Justifique.

---



---

Fonte: SÃO PAULO/SEE, 2014.

Não foi possível avaliar o Caderno do Professor para verificar se há indicações aos docentes de como trabalhar aspectos intrarregionais específicos e temas mais amplos de diversidade social, cultural e econômica. A partir da observação dos 8 volumes do Caderno do Aluno concluímos que é possível trabalhar aspectos de formação identitária, reconhecimento e a valorização do modo de vida quilombola, no entanto o conteúdo aparece nas entrelinhas do material, podendo ser melhor explorado, considerando o alcance do material e o propósito do currículo em formar cidadãos mais críticos e não apenas replicadores de conteúdos.

Os materiais didáticos, de modo geral, não atuam positivamente na abordagem de assuntos que contribuam na identificação, promoção e valorização das múltiplas identidades

dos grupos sociais que compõem a população brasileira. Não é evidente o combate ao racismo, reforçando o mito da democracia racial e desqualificando medidas de reparação para com populações por muito tempo desabastadas de direitos sociais.

É necessário que na concepção dos materiais didáticos de geografia reflita-se que trabalhar com a diversidade de modos de vida é meio de ajudar os alunos na compreensão de conceitos geográficos, em processos de espacialização e interpretação de dados, alcançando efetivamente uma alfabetização geográfica crítica, como proposto no texto sobre a metodologia defendida pelos materiais.

#### 4.3 NOVAS PERSPECTIVAS

No edital do PNLD 2019, destinado à elaboração de materiais didáticos para a o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, aparece a primeira remissão de acato às DCNEEQEB, o que contribui para a implementação destas diretrizes. O edital do PNLD 2020, cujas obras substituirão os materiais utilizados pelos estudantes de Ensino Fundamental – Anos Finais, também trás como critério eliminatório o não respeito às DCNEEQEB. Até o encerramento do presente trabalho não foram veiculadas informações a respeito do modo como as obras inscritas nos referidos PNLDs trabalharam com as DCNEEQEB.

Em 2017 o MEC e o CNE, após algumas versões e discussões, publicaram a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a qual estabelece os conteúdos mínimos que os estudantes da educação básica brasileira devem ter contato durante sua trajetória escolar. A BNCC não tem força de currículo, mas orienta a elaboração dos mesmos. Quanto a temática desenvolvida no presente trabalho, cabe destacar que o trecho da BNCC destinada à Geografia propõe que os currículos, os professores e os materiais desenvolvam as seguintes habilidades **(Quadro 1)**:

**Quadro 1. Habilidades previstas pela BNCC para o componente curricular Geografia que permitem desenvolver a temática quilombola**

Série	Unidade Temática	Objeto de conhecimento	Habilidade
2º ano	Conexões e escalas	Experiências da comunidade no tempo e no espaço	(EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.
3º ano	O sujeito e seu lugar no mundo	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo. (EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens. (EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.
4º ano	O sujeito e seu lugar no mundo	Território e diversidade cultural	(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.
	Conexões e escalas	Territórios étnico-culturais	(EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.
5º ano	O sujeito e seu lugar no mundo	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais	(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.
6º ano	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.
7º ano	Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
	Conexões e escalas	Características da população brasileira	(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.

Dados: Base Nacional Curricular Comum 2017, BRASIL. Organização: Mariana Renó Faria.

Há um prazo legal de dois anos após a publicação da BNCC para que a federação, estados e municípios atualizem seus currículos com base no estabelecido pela BNCC. A 3ª versão da BNCC referente ao Ensino Médio foi divulgada pelo MEC em abril de 2018 e ainda tramita pelo CNE. Até o encerramento deste trabalho não estava aprovada e outorgada, por isso não foram mencionadas as habilidades presentes nela.

Informações coletadas em campo, realizado em março de 2018, apontaram para a existência de um material fornecido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo às escolas estaduais do Vale do Ribeira que pretende desenvolver a temática quilombola no estado. Infelizmente o presente trabalho não pôde contemplar a avaliação do material citado.

Por fim, no início de 2018 a rede municipal de ensino de Barra do Turvo sinalizou interesse em adotar um sistema de ensino apostilado. Não tivemos acesso a este material até o encerramento deste trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer que a população negra africana trazida para o Brasil desde o século XVI, como mão de obra escravizada, faz parte da constituição da sociedade brasileira é o pontapé inicial no processo de combate a formas de racismo e discriminação para com a população negra brasileira na atualidade.

O desenvolvimento do presente trabalho nos permitiu ter ciência de que os negros são sujeitos sociais, presentes na formação social, cultural e territorial do Brasil, ainda que sua presença não tenha sido reconhecida oficialmente e se expresse pela resistência às violências físicas e sociais sofridas em decorrência da escravidão. Destacamos a resistência negra via formação dos quilombos, como unidades de resistência ao regime de trabalho escravo, dando origem a uma nova relação entre sociedade e natureza, onde o vínculo estabelecido com o território é a própria condição existencial do modo de vida quilombola.

A ressignificação do quilombo na atualidade - enquanto grupo com trajetória histórica própria, com relações territoriais específicas e forma de resistência à opressão sofrida pela ancestralidade negra - é essencial para legitimar esse movimento e garantir direitos a esse grupo reprimido por todos os governos até o estabelecimento da Constituição Federal de 1988, quando passaram ao *status* de sujeitos de direitos da federação.

A Lei Áurea, lei que defendia o fim do sistema de escravidão, promulgada em 1888, não foi o suficiente para o reconhecimento e valorização dos negros na sociedade brasileira, e não há lei que seja capaz de suprir essa demanda se não for pensada com essa parcela da sociedade, para dotá-la de direitos e emancipá-la. Nesse sentido, mesmo sendo postos como sujeitos de direitos, 30 anos após a promulgação da Constituição Federal a população negra brasileira continua tendo de resistir e enfrentar racismo e discriminação.

Para a população que vive em comunidades quilombolas o processo de autoidentificação e autodenominação, crescente desde a década de 1980, é sinal do reconhecimento de sua existência e permanência na terra. No entanto, o Estado brasileiro tem demonstrado lentidão no processo de titulação das terras quilombolas, direito assegurado pela proferida Constituição, o que acaba por limitar a efetivação de outros direitos que estão intimamente associados à posse da terra.

A luta pelo acesso e permanência na terra continua sendo a principal pauta dos povos tradicionais quilombolas, visto que seu território é a própria forma de existir desse grupo, não sendo possível dissociar o modo de vida da porção de terra, essencial à reprodução e manutenção da vida. No entanto insurgem novas demandas como o acesso à educação que

valorize saberes tradicionais quilombolas, acesso à saúde, infraestrutura, saneamento básico, entre outros.

Destaca-se nesse trabalho o acesso à educação, demanda antiga das comunidades, legitimada pelo Estado a partir do estabelecimento da Agenda Social Quilombola, lei de cotas, Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, entre outras ações. Nota-se que a legitimação do Estado só foi possível por conta da mobilização do movimento negro brasileiro, associado ao dito Estado democrático de direitos que deve promover políticas públicas e neste caso ações afirmativas, de reparação para com a população negra. Garantir o acesso e permanência na educação é dotar essa população de saber acadêmico, é transpor a tradição da oralidade para documentos letrados, é registrar a história dessa população e permitir que ela se autorregistre para a sua perpetuação no mundo.

Ter ciência da existência de uma modalidade de ensino diferenciada, destinada a sanar as necessidades escolares de povos quilombolas só foi possível através da realização de trabalhos de campo, essenciais à prática geográfica. A partir desta primeira troca, nos aprofundar na temática tornou-se cada vez mais interessante e encantador. Entender que todos os povos tem direito à educação, saúde, infraestrutura, entre outros direitos, de qualidade nos torna cidadãos mais cientes de que é a promoção destes aspectos que diminui as disparidades, proporcionando condições equânimes de crescimento e desenvolvimento, no mais amplo sentido.

Reconhecer a necessidade de modalidades de ensino diferenciadas, que trabalhem as minúcias dos diferentes povos que compõem a identidade nacional é importante no processo de valorização de múltiplas identidades, somente assim a diversidade será respeitada e promovida e os preconceitos e estereótipos combatidos.

No que diz respeito à área de estudo da pesquisa, é importante fazer o resgate de formação do Vale do Ribeira, região onde estão localizadas mais de 60 comunidades remanescentes de quilombos do estado de São Paulo, das quais sete são citadas no presente trabalho. Ao ter contato com as comunidades e saber suas demandas, podemos contribuir de modo positivo para com a efetivação dos direitos citados anteriormente.

A implementação das DCNEEQEB é um direito dos povos tradicionais quilombolas que deve ser cumprido o quanto antes para que essa população não seja mais prejudicada neste âmbito. É necessário reconhecer que a implementação das DCNEEQEB deve implicar: na construção de acomodações adequadas e que permitam a troca entre comunidade e escola sem prejudicar o modo de vida praticado; na elaboração e prática de PPPs participativos, que levem em conta os aspectos mais relevantes das comunidades (elencados por elas mesmas); na reestruturação dos currículos, de modo que os conteúdos disciplinares possibilitem uma

educação libertadora; na formação de professores eficiente, pensada desde a graduação dos professores até o fim de suas carreiras; e na elaboração e uso de materiais didáticos adequados, que não reforcem estereótipos e promovam a diversidade identitária do país, reconhecendo as múltiplas territorialidades existentes, trabalhando de modo crítico os conteúdos para que os alunos não sejam reprodutores de discursos e sim replicadores de ideias.

Como pudemos notar, na atualidade o material didático de Geografia utilizado pelos alunos do município de Barra do Turvo não se mostra adequado à proposta de identificação, promoção e valorização de identidade quilombolas, ainda que não promova estereótipos, pois ignora a presença do negro e os desdobramentos dessa presença no território. A política brasileira de elaboração e distribuição de materiais precisa ser repensada para que os materiais contribuam positivamente com a nova realidade educacional do país. São sabidas as limitações dos materiais didáticos, no entanto se faz necessário pensar em possibilidades que auxiliem os professores que não possuem uma boa formação nem acesso a formação continuada para que não se ignore a temática da diversidade, apresentada nos documentos oficiais de educação do país desde 1996.

A escolha consciente de materiais didáticos, que possibilitem trabalhar o modo de vida quilombola, é uma ação possível aos docentes do município que deve ser estimulada, assim como a exigência de formação de professores que possa auxiliar no trato das temáticas.

A escola tem papel essencial na ressignificação de identidades quilombolas, não sendo essa uma atribuição apenas dos lugares em que há povos tradicionais quilombolas, é uma luta de toda a sociedade para que o racismo e a discriminação social não façam mais parte de nossa realidade.

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Identificação das Comunidades Remanescentes de Quilombo de Alcântara (MA). 2002.
- \_\_\_\_\_. O direito étnico à terra. **Boletim Orçamento & Política Socioambiental**, Brasília: INESC, ano 4, n. 13, jun. 2005.
- \_\_\_\_\_. **Os quilombos e as novas etnias: é necessário que nos libertamos de definição arqueológica**. In: LEITÃO, S. (org.) Documentos do ISA n. 5: Direitos territoriais das comunidades negras rurais. 1999.
- \_\_\_\_\_. Terras de preto, terras de santo, terras de índio: uso comum e conflito. **Caderno do NAEA**, Belém: UFPA, n. 10, 1989.
- ARRUTI, José Maurício. Da 'educação do campo' à 'educação quilombola': identidade, conceitos, números, comparações e problemas. In: **Raízes**, v. 33, n. 1, p. 164-179, jan-jun. 2011.
- \_\_\_\_\_. Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombos. In: **Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar**. Curitiba: SEED, 2009a.
- \_\_\_\_\_. Políticas públicas para quilombos: terra, educação e saúde. In: PAULA, M. de; HERINGER, R. (Orgs). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009b.
- \_\_\_\_\_. "Quilombos" In: PINHO, Osmundo; SANSONE, Lívio. ed. **Raça: Perspectivas Antropológicas**. Salvador: ABA; EDUFBA, 2008. p. 315-350.
- \_\_\_\_\_. "Territórios Negros". In: **KOINONIA**. Territórios Negros – Egbé: Relatório Territórios Negros. Rio de Janeiro: Koinonia, 2002. 47
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação dos negros e outras histórias** (Org.). Brasília: MEC/Secad, 2005, p. 79-92.
- BERNINI, Carina Inserra. **A Produção da "Natureza Conservada" na Sociedade Moderna: Uma análise do Mosaico do Jacupiranga, Vale do Ribeira – SP**. Tese (Doutorado em Geografia) - Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2015.
- BOLIGIAN, Levon; MARTINEZ, Rogério; GARCIA, Wanessa; ALVES, Andressa. **Geografia Espaço e Vivência** (diversos volumes). 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- BOTÃO, Renato Ubirajara dos Santos; NORTE, Silvane Aparecida da Silva Queiroz. A educação escolar quilombola no estado de São Paulo: novas diretrizes. In: **Comunicações**, ano 21, n. 1, p. 153-166, jan-jun. 2014.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.
- \_\_\_\_\_. Decreto de 20 de novembro de 1995. **Institui Grupo de Trabalho Interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 3912, de 10 de setembro de 2001. **Regulamenta as disposições relativas ao processo administrativo para identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos e para o reconhecimento, a delimitação, a demarcação, a titulação e o registro imobiliário das terras por eles ocupadas**. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

- \_\_\_\_\_. Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003. **Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003a.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004. **Promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.** Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. **Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.** Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 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.** Brasília, DF, 2010.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Estabelece as diretrizes e bases para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum – BNCC 3ª versão.** Brasília, DF, 2017.
- \_\_\_\_\_. 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.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Brasília, MEC: 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2017.** Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2019.** Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2020.** Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2017: Geografia. Ensino Fundamental – Anos Finais** Brasília: MEC/ SEB/FNDE, 2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: MEC/SECAD/SEPPIR, jun. 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.
- \_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Plano Plurianual 2016 – 2019: desenvolvimento, produtividade e inclusão social**. Brasília: DF: Secretaria de Planejamento e Investimento Estratégico, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras**. Diversidade e equidade: pela garantia dos direitos de cada criança e adolescente. Unicef, Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/siab03\\_1.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/siab03_1.pdf)>. Acesso em: 05 fev. 2018.
- CARRIL, L. F. B. 1995. **Terras de Negros no Vale do Ribeira: Territorialidade e Resistência**. São Paulo, FFLCH/USP, dissertação de mestrado.
- CARVALHO, Diana dos Reis Pereira; FILHO, Francisco de Assis Veloso. PNLD e o processo de avaliação: guias do livro didático de geografia (2013-2015). In: **Caminhos da Geografia**, Uberlândia. v. 16, n. 55, p. 114-127, set. 2015.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento final**. Brasília: MEC, SEA, 2010.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **Trajетórias Geográficas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- COSTA, Ivan Rodrigues. **CONAQ: Um movimento nacional dos quilombolas**. Jornal Ìrohin, 2008.
- CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: **História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. P.21-32.
- DE BIASE, Laura. **Agroecologia quilombola ou quilombo agroecológico? Dilemas agroflorestais e territorialização no Vale do Ribeira – SP**. Tese (Doutorado em Geografia) - Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2016.
- DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: **História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. P.49-62.
- DIEGUES, Antonio Carlos. **Mito da natureza intocada**. São Paulo: HUCITEC, 2001.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Os saberes Tradicionais e a Biodiversidade no Brasil**. São Paulo: NUPAUB, 2000.
- FAGUNDES, Márcia Verssiane Gusmão. **Lei 10.639/2003 e o ensino de Geografia na Educação Básica: contribuições a partir dos Catopês em Montes Claros, MG**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.
- FERRACINI, Rosemberg; HOLLMAN, Veronica. Ora compêndios, ora livros escolares, pra livros didáticos... sempre necessários na Geografia Escolar. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 4, n. 8, p. 03-10, jul/dez 2014.
- FERREIRA, Simone Raquel Batista. Quilombolas. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

- FNDE. **Dados estatísticos**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 16 maio 2018.
- FONSECA, Dagoberto José. Protagonismo quilombola: seus sujeitos e seus sabers influenciando a educação. *In: Comunicações*, ano 21, n. 1, p. 107-119, jan-jun. 2014.
- FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/>>. Acesso em: 14 fev. 2018.
- FUNDAÇÃO INSTITUTO DE TERRAS DO ESTADO DE SÃO PAULO (ITESP). **Assistência a quilombos**. São Paulo, 2015. Disponível em: <[http://www.itesp.sp.gov.br/br/info/acoes/assitencia\\_quilombos.aspx](http://www.itesp.sp.gov.br/br/info/acoes/assitencia_quilombos.aspx)>. Acesso em: 29 abr. 2018.
- GIACOMINI, R. L. B. **Conflito Identidade e Territorialização: Estado e Comunidades Remanescentes de Quilombos do Vale do Ribeira de Iguape – SP**. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2010.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GOLÇAVES e Silva, Petronilha Beatriz. Movimento negro e educação. *In: Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-135, set/out/nov/dez. 2000.
- IBGE. **Área dos municípios**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?t=downloads&c=42>>. Acesso em: 03 jun. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.
- IBGE cidades. Dados disponíveis em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/barra-do-turvo/panorama>>. Acesso em: 29 abr. 2018.
- INCRA. Dados disponíveis em: <<http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-processosabertos-quilombolas-v2.pdf>>; <[http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-andamentoprocessos-quilombolas\\_quadrogeral.pdf](http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-andamentoprocessos-quilombolas_quadrogeral.pdf)>. Acesso em: 14 fev. 2018.
- INEP. **Censo Escolar 2017**. Dados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 01 maio 2018.
- INSTITUTO DE TERRAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Relatório Técnico Científico sobre a comunidade de quilombo de Ribeirão Grande e Terra Seca, no município de Barra do Turvo, no Vale do Ribeira- de Barra do Turvo, no Vale do Ribeira-SP**. São Paulo, 2006.
- ISA. Almanaque Brasil Socioambiental. São Paulo: 2007.
- JUNIOR, Antonio Filogenio de Paula. Educação e oralidade na cultura negra no Brasil. *In: Comunicações*, ano 21, n. 1, p. 191-200, jan-jun. 2014.
- LARCHERT, Jeanes Martins; OLIVEIRA, Maria Waldenez. Panorama da educação quilombola no Brasil. *In: Políticas Educativas*, v. 6, n. 2, p. 44-60, 2013.
- LEAL, Caroline. Síntese. **Seminário Panorama Quilombola: Experiências e Políticas em Educação, Terra e Cultura**. Pernambuco: UFPE, 2008.
- LIMA, Gideone Brandão. **Análise da Aplicação da Lei 10.639/2003 nos Anos Finais do Ensino Fundamental nas Escolas Municipais de Unaí-MG**. Monografia (especialista) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, 2014.
- LIMA, Layanna Giordana Bernardo. **Os Akwe-Xerente no Tocantins: território indígena e as questões socioambientais**. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. 2016.

- MACIEL, Giséle Neves. **Livros didáticos de geografia (PNLD 1999-2014):** editoras, avaliações e erros nos conteúdos sobre Santa Catarina. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.
- MELO, Paula Balduino de. Análise da Mobilização Política das Comunidades Remanescentes de Quilombos. In: **Reunião Brasileira de Antropologia**. Porto Seguro, 2008.
- MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 369-498, maio-ago. 2012. < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a07.pdf> > Acesso em 02 maio 2015.
- MUNANGA, K.; GOMES, N. L.. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2006.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- \_\_\_\_\_. **O Quilombismo**. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares/ OR Editora, 2002.
- NASCIMENTO, Lisângela Kati do. **Identidade e territorialidade:** os quilombos e a educação escolar no Vale do Ribeira. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, 2006.
- \_\_\_\_\_. Educação escolar quilombola: reflexões sobre os avanços das políticas educacionais e os desafios para a prática pedagógica no Vale do Ribeira. In: **Revista FAEBA**, Salvador: Ed. e Contemp. V. 26, n. 49, p. 69-86, maio/ago 2017.
- NUNES, Georgina Helena Lima. Educação quilombola. In: **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 139-161.
- OLIVEIRA, A. U. de. **Integrar para não entregar:** políticas públicas e Amazônia. Campinas: Papyrus, 1988.
- OLIVEIRA, J.B.A.e; GUIMARÃES, S.D.P.; BOMÉNY, H.M.B. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Unicamp, 1984.
- PAZ, Maura Rosa de Paula. História da escola Chules Princesa e a luta por uma educação diferenciada. In: **Comunicações**, ano 21, n. 1, p. 55-66, jan-jun. 2014.
- PEREIRA, Amílcar Araújo. **O Mundo Negro:** a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-19995). Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.
- PNUD. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Disponível em: <[http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/barra-do-turvo\\_sp](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/barra-do-turvo_sp)>. Acesso em 24>. abr. 2018.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2001.
- RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.
- RATTS, Alecsandro J. Prudente. As etnias e os outros: as espacialidades dos encontros/confrontos. In: **Revista Espaço e Cultura**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 17, p. 77-88, 2004. Rio de Janeiro, NEPEC/UERJ.
- \_\_\_\_\_. A geografia entre aldeias e quilombos. In: ALMEIDA, Maria Geralda de; RATTS, Alecsandro J. Prudente (Orgs.). **Geografia:** leituras culturais. Goiânia: Alternativa, 2003. p. 29-48.

- SANTOS, Aline Garmes Morais dos. **O processo de implementação da Educação Escolar Quilombola em Barra do Turvo – SP:** os desafios das escolas públicas do município frente às demandas educacionais das comunidades. Monografia (Conclusão de curso) - Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, 2016a.
- SANTOS, Katia Maria Pacheco dos; GARAVELLO, Maria Elisa de Paula Eduardo. Uma análise agroalimentar: o caso dos agricultores quilombolas da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Quilombos Barra do Turvo-SP. *In: Redes* (St. Cruz Sul, Online), v. 21, n. 3, p. 196 - 216, set./dez. 2016b.
- SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil:** ações, planos, programas e impactos. São Paulo: Cengage Learning, 2012a.
- SANTOS, Wellington Oliveira dos. A lei 10.639/03 e os livros didáticos de Geografia. *In: Poiésis*, Tubarão-Sc, P.229-247, JAN/JUN, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Relações raciais, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e livros didáticos de Geografia.** Dissertação (Mestrado) – Setor de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2012a.
- SÃO PAULO. Lei Estadual n. 7663, de 30 de dezembro de 1991. **Estabelece normas de orientação à Política Estadual de Recursos Hídricos bem como ao Sistema Integrado de Gerenciamento de Recursos Hídricos.** Diário Oficial Estado de São Paulo, São Paulo, SP.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Estadual da Educação. **Caderno do aluno:** Geografia (diversos volumes). São Paulo: SEE/ Fundação Carlos Alberto Vanzolini, 2014.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Estadual da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias.** 1ª ed. São Paulo: SEE, 2012.
- SEADE. Dados disponíveis em: <<http://produtos.seade.gov.br/produtos/retratosdesp/>>. Acesso em: 29 abr. 2018.
- SEPPPIR. **Programa Brasil Quilombola.** Brasília, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Sobre a secretaria.** Disponível em: <<http://www.sepppir.gov.br/sobre-a-sepppir/a-secretaria>>. Acesso em: 19 fev. 2018.
- SILVA, Givânia Maria da. O currículo escolar: identidade e educação quilombola. **Cadernos ANPAE**, v. 11, p. 1-4, 2011a.
- \_\_\_\_\_. **Educação como processo de luta política:** a experiência de "educação diferenciada" do território quilombola de Conceição das Crioulas. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2012.
- SILVA, Elson Alves da. **A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola:** o estudo das comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011b.
- SIRGH. Downloads. Disponível em: <<http://www.sigrb.com.br/?id=5>>. Acesso em: 03 jun. 2018.
- SOUZA, Amarildo Carvalho de. **A luta pela garantia dos direitos quilombolas e as políticas públicas de ação afirmativa:** Limites e Desafios. Monografia (Título de Especialista) – Programa de Formação de Conselheiros Nacionais da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
- SOUZA, Ana Lucia Silva; CROSO, Camila (Coord). **Igualdade das relações étnicoraciais na escola:** possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo; Petrópolis: Ação Educativa; Ceafro; Ceert, 2007.
- SOUZA, Marina de Melo e. **África e Brasil Africano.** São Paulo: Ática, 2012.
- SOUZA, Társio Magalhães Tognon Vieira de. **Cartografia e aprendizagem social:** a experiência de mapeamento participativo das comunidades quilombolas Ribeirão Grande

e Terra Seca em Barra do Turvo/SP. Dissertação (Mestre em Ciência Ambiental) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental, Instituto de Energia e Ambiente, Universidade de São Paulo, 2016.

SPOSITO, Eliseu Savério; FERNANDES, José Alberto Rio; TRIGAL, Lorenzo López (Orgs).

**Dicionário de Geografia Aplicada.** Porto: Editora Porto, 2016.

THEODOROVICZ, A. **Atlas geoambiental:** subsídios ao planejamento territorial e à gestão ambiental da bacia hidrográfica do rio Ribeira do Iguape. 2. ed. São Paulo: CPRM, 2007.

VELASCO, Bárbara M. Morte à ré...ública – Frente Negra Brasileira: monarquismo paulista no século XX. *In:* IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 2009. **Anais...** Maringá: UEM, 2009.

VERDUM, R. **Etnodesenvolvimento: nova/velha utopia do indigenismo.** Brasília: UnB, Tese de Doutorado, 2006.

## ANEXOS

### I. CARTA DE PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA



**QUILOMBOS**  
de Pernambuco  
COMISSÃO ESTADUAL

SECRETARIA EXECUTIVA  
Associação Quilombola de Conceição das Crioulas  
Vila de Conceição das Crioulas, s/nº  
Salgueiro : Pernambuco | CEP : 56.000-000  
Fone/fax : 87 3946.1011  
E-mail : quilombosdepernambuco@yahoo.com.br

#### **Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas de Pernambuco**

#### **CARTA DE PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Este documento retrata o entendimento da Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas em Pernambuco sobre a educação escolar que queremos.

É resultado de uma consulta em várias de nossas comunidades e encontros de educadores e educadoras quilombolas durante os anos de 2007 e 2008, quando juntos discutimos a escola que temos e a escola que queremos.

Entendemos que somos comunidades étnicas, com modos de vida, costumes, tradições, lutas e saberes diferentes da sociedade envolvente. Nossa principal luta é pela conquista de nossos territórios tradicionais.

Por isso a nossa escola deve ser pensada do nosso jeito, como instrumento de nossa luta pelo território, na valorização da nossa identidade étnica e dos saberes e histórias transmitidas pelas pessoas mais velhas, buscando a melhoria de vida para cada quilombo.

Deste modo segue abaixo nossas primeiras reflexões sobre a escola que queremos, para ser amplamente discutida, aprofundada e ampliada por todas as comunidades quilombolas de Pernambuco e com o movimento quilombola.

A educação escolar que queremos:

1. Uma educação escolar que fortaleça e participe da luta pela regularização dos nossos territórios tradicionais;
2. Que seja presente e participativa na vida da comunidade, reconhecendo e respeitando todos os espaços onde nossas crianças e jovens aprendem e se educam, como na roça, na pescaria, nas festas tradicionais, nas reuniões comunitárias, nos terreiros das casas das pessoas mais velhas;
3. Que reafirme nossa história de resistência, nossa identidade étnica, nossos saberes e nosso jeito próprio de ensinar e aprender;
4. Que os professores e as professoras sejam quilombolas da própria comunidade, engajados na luta e pesquisadores da sua história;

5. Que seja garantida formação específica e diferenciada para os professores e as professoras quilombolas;
6. Que o currículo seja elaborado pela própria comunidade garantindo os conteúdos específicos de cada quilombo e a interculturalidade.
7. Que eduque para o cuidado com o meio ambiente e com o patrimônio cultural presente em nossos territórios;
8. Que esteja voltada para o desenvolvimento sustentável de nossas comunidades, para que nossa juventude permaneça em seu território tradicional garantindo a continuidade da nossa existência e das nossas lutas;
9. Que o modelo de gestão e funcionamento seja de acordo com o jeito de ser e de organizar de cada quilombo;
10. Que a merenda seja de acordo com a cultura alimentar de cada quilombo;
11. Que tenha material didático escrito e ilustrado pelo povo quilombola.
12. Estrutura física adequada ao jeito de ser e a geografia de cada quilombo, observando o cuidado com o meio ambiente;
13. Que seja garantida uma legislação específica para educação escolar quilombola, que nos assegure esse direito e principalmente que seja elaborada com a participação do movimento quilombola;
14. Que seja garantida a participação dos quilombolas através de suas representações próprias em todos os espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública e de demais temas que nos interessa diretamente, conforme reza a legislação em vigor Convenção 169 da OIT;
15. Que qualquer organização seja governamental ou não governamental respeite a nossa autonomia e nos consulte sobre qualquer projeto, ação, evento que afete diretamente a nossa vida.

II. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES EM MARÇO DE 2018

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS/ Dpto DE GEOGRAFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**Projeto Mostra Cultural Quilombola - Barra do Turvo 2018**

**Reunião: 26 de março**

**Local: Câmara Municipal da Barra do Turvo**

Nome: \_\_\_\_\_

email: \_\_\_\_\_ ou telefone: \_\_\_\_\_

Disciplina que leciona: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Nome da(s) escola(s) que leciona: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1- Você já desenvolveu algum trabalho com seus alunos abordando a Lei 10.639 ou a Lei 11.645?

Se sim, qual, quando e onde? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Se não, por quê? Indique as dificuldades que encontra. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2- Você já desenvolveu algum trabalho com seus alunos abordando a questão dos quilombos do Vale do Ribeira?

Se sim, qual, quando e onde? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Se não, por quê? Indique as dificuldades que encontra.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

---

---

3- Quais as maiores dificuldades que você encontra no seu dia a dia como professor para propor algum estudo ou projeto envolvendo aspectos da história do município?

---

---

---

---

4- Enquanto cursava a faculdade você estudou sobre os quilombos do Vale do Ribeira?

---

---

---

---

5- Você fez algum curso de formação continuada envolvendo a questão quilombola do Vale do Ribeira?

---

---

---

---

6- Você já sabia da existência de comunidades quilombolas em Barra do Turvo antes de ter contato com o Projeto Mostra Cultural Quilombola?

Se sim, o que você sabe a respeito das comunidades quilombolas de Barra do Turvo?

---

---

---

---