

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Geografia

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

Trabalho de Graduação Individual
Aline Garmes Morais dos Santos
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valeria de Marcos

São Paulo
2016

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Geografia

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

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, sob orientação
da Profª. Drª. Valéria de Marcos.

São Paulo
2016

CONSCIÊNCIA E ATITUDE

Que a pele escura
não seja escudo
para os covardes
que habitam na senzala
do silêncio.
Porque nascer negro é consequência.
Ser, é consciência.

Sérgio Vaz, 2013
Colecionador de pedras

AGRADECIMENTOS

A todos que de alguma forma contribuíram não só para a realização dessa pesquisa (direta ou indiretamente), mas de toda minha construção enquanto ser social, pois ela é fruto de uma percepção de mundo onde se deve haver a valorização do humano enquanto razão essencial da vida. Mais ainda na educação, onde o sujeito desse processo deve sempre ser o aluno.

Nesse sentido, a todos os meus alunos que diariamente me incentivam a não desistir apesar das inúmeras dificuldades, e sim a acreditar na possibilidade de transformação e de resistência. Há cinco anos, ao pisar pela primeira vez numa 5ª série da rede estadual de ensino com mais de quarenta alunos matriculados, percebi que ali era meu lugar, ali poderia fazer a diferença e lutar junto com eles em busca dos nossos sonhos.

Essa luta só teve início porque tive professores que me influenciaram, sendo assim todos que passaram pela minha vida, desde os anos iniciais até hoje, merecem meus agradecimentos. Muitos me despertaram a paixão por coisas imagináveis, como o gosto pela literatura brasileira, e outros a resiliência e o poder de transformação. Ser professor no modelo de sociedade que temos não é tarefa fácil, mas acreditar no que fazemos é essencial, e isso muitos me mostraram.

Dentre esses professores, a mais especial de todas e que tive a honra de ter como orientadora, Valeria de Marcos. Obrigada pelos ensinamentos, pela paciência, pelo carinho em todos os momentos e principalmente pelos puxões-de-orelha, decisivos não só para a realização dessa pesquisa, mas também para a minha postura em relação às dificuldades da vida. A educação precisa de profissionais assim: exemplo de dedicação e comprometimento com a docência.

Agradeço a Kati pela disponibilidade em compartilhar seus conhecimentos, seu empenho em discutir a Educação Quilombola no Vale do Ribeira e propor ações que visem a valorização dos sujeitos na educação, mostra que as transformações são possíveis, basta todos nós nos unirmos em prol da mudança.

A Mari, minha companheira de pesquisa e de trabalhos de campo, obrigada pelas conversas, pelas risadas e pelas aventuras na espera de transporte em Barra de Turvo, e bota espera nisso.

A todos os membros das comunidades quilombolas, sempre dispostos a contribuir, a contar sua história e ajudar no que for preciso, mostram que viver em coletividade e sempre

pensar no outro é sim possível. Em especial a Nilce e sua família, pela atenção e gentileza ao nos receber em sua casa.

A todos os membros das escolas visitadas em Barra do Turvo, obrigada pela atenção e disponibilidade em parar a rotina árdua de trabalho para nos receber e contar as suas dificuldades.

Aos amigos e companheiros de toda trajetória dentro do Departamento de Geografia da USP, trajetória difícil, com muitos momentos em que a vontade de largar tudo e tomar outro rumo da vida foi grande, mas que com a ajuda deles foi construída de forma muito especial. Obrigada pelos momentos de formação, de debate e de aprendizado, mas também por todos os outros onde o único objetivo era apenas a diversão.

Em especial a Gabriela Talpo pela contribuição na elaboração dos mapas apresentados na presente pesquisa, obrigada por ajudar essa geógrafa em formação que apresenta sérias dificuldades na confecção de mapas.

Gratidão aos meus pais, que apesar de todos os obstáculos que enfrentaram na vida resistiram e sempre me deram toda a base para lutar pelos meus sonhos. Se hoje estou me formando geógrafa numa universidade pública é porque eles sempre estiveram comigo.

Agradeço finalmente a todas as forças superiores que regem o universo, são elas que me deram forças para continuar a caminhada.

Encerra-se um ciclo, mas não a luta em prol do reconhecimento da população negra como protagonista do passado e do futuro da sociedade brasileira, assim como a esperança de que algum dia a educação dos nossos jovens se tornará prioridade de todos.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender de que forma a temática da Educação Escolar Quilombola está sendo discutida e aplicada no município de Barra do Turvo (São Paulo), buscando evidenciar quais os elementos historicamente interfeririam para a compreensão e formulação dessa modalidade de ensino diferenciada no contexto de luta e resistência da população negra brasileira. O trabalho aborda inicialmente o processo histórico e territorial de formação do Brasil sob o ponto de vista das populações negras que aqui forçadamente chegaram, destacando as diferentes formas de resistência dessas populações ao modelo escravocrata e seus impactos na formulação de políticas afirmativas. Em seguida, apresenta a origem e a atualidade das comunidades quilombolas no Brasil, com ênfase no processo de formação das comunidades presentes no Vale do Ribeira e suas principais reivindicações. Apesar do protagonismo da luta pela titulação de suas terras, outra pauta importante dessas comunidades se refere à Educação Escolar Quilombola, cujo documento regulamentador, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012), foi elaborado após uma série de encontros e discussões sobre as características dessa modalidade diferenciada de educação. Entretanto, a existência desse documento não significa diretamente a sua real aplicação, na região do Vale do Ribeira essa discussão ainda se encontra no início e alguns eventos contribuíram diretamente para a discussão do tema, entre eles o Ciclo de Audiências Públicas realizado na região no ano de 2015. Uma dessas Audiências foi realizada no município de Barra do Turvo, entre as denúncias feitas pelos representantes das comunidades quilombolas têm-se problemas relacionados à infraestrutura e também ao processo de ensino aprendizagem dos educandos. Desse modo, é possível afirmar que a implementação de uma Educação Escolar Quilombola em Barra do Turvo ainda está no início, sendo necessárias algumas ações em parceria com as comunidades, poder público e pesquisadores que visem uma maior articulação entre os conhecimentos tradicionais e o escolar, de modo a valorizar a identidade negra quilombola dessas comunidades. Para a elaboração deste trabalho foi realizado inicialmente um levantamento bibliográfico sobre o tema, em seguida trabalhos de campo nas comunidades, escolas de Barra do Turvo e em eventos da temática e, por fim, a análise do material (vídeos e atas) sobre o Ciclo de Audiências Públicas sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Política Afirmativa. Vale do Ribeira.

ABSTRACT

The objective of this research is to comprehend how the Quilombola School Education is being discussed and applied in the city of Barra do Turvo (São Paulo), aiming to show which elements historically would interfere in the comprehension and formulation of this mode of teaching modality in the context of struggle and resistance of the Brazilian black population. The research initially is about the historical and territorial formation process of Brazil from the point of view of the black populations who have been forced to come here, highlighting the different forms of resistance of these populations to the slave model and the impacts on the formulation of affirmative policies. Next, it presents the origin and the current situation of the quilombola communities in Brazil, with emphasis on the formation's process of the communities present in the Vale do Ribeira and yours main claims. Despite the prominence of the struggle for the titling of their lands, another important agenda of these communities refers to Quilombola School Education, whose regulatory document, the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education (2012), was elaborated after a series of meetings and discussions of the characteristics of this differentiated modality of education. However, the existence of this document does not directly mean is actual application, in the Vale do Ribeira region this discussion is still at the beginning and some events directly contributed to the discussion of the theme, among them the Public Hearings Cycle held in the region in the year Of 2015. One of these hearings was held in the municipality of Barra do Turvo, among the complaints made by the representatives of the quilombola communities there are problems related to the infrastructure and also to the process of teaching students learning. In this way, it is possible to affirm that the implementation of a Quilombola School Education in Barra do Turvo is still in the beginning, and some actions are necessary in partnership with the communities, public power and researchers that aim at a greater articulation between traditional and school knowledge, in order to value the black quilombola identity of these communities. For the preparation of this work, a bibliographical survey was carried out on the subject, followed by fieldwork in the communities, schools of Barra do Turvo and events of the theme, and finally the analysis of the material (videos and minutes) on the Cycle Of Public Hearings on Differentiated School Education in the Vale do Ribeira.

Key words: Quilombola School Education. Affirmative Policy. Vale do Ribeira.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
A pesquisa	10
 CAPÍTULO 1 O BRASIL NEGRO	 14
1. 1 Diáspora Negra no Brasil	14
1. 2 Identidade Nacional	17
1.3 O Movimento Negro Brasileiro	19
1.4 As políticas afirmativas	23
 CAPÍTULO 2 QUILOMBOS, TERRITÓRIOS NEGROS DO BRASIL	 27
2.1 Quilombos: da origem africana aos quilombos americanos e do Brasil	28
2.1.1 Comunidades quilombolas no Brasil: alguns números	35
2.2 Quilombos em São Paulo	39
2.3 Quilombos de Barra do Turvo	42
 CAPÍTULO 3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: PROCESSO DE ELABORAÇÃO E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	 46
3.1 O contexto da discussão	47
3.2 As diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Quilombola	52
3.2.1 A estrutura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola	55
3.3 O processo de implementação das Diretrizes	60
3.4 Educação escolar quilombola no estado de São Paulo	64
 CAPÍTULO 4 A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA NO VALE DO RIBEIRA	 67
4.1 A Escola estadual Maria Antonia Chules Princesa: formação e atualidade do modelo a ser pensado	68
4.2 As audiências públicas	71
4.2.1 Primeira Audiência Pública – Cananéia	74
4.2.2 Segunda Audiência Pública – Eldorado	77

4.2.3 Terceira Audiência Pública – Iporanga	80
4.2.4 Quarta Audiência Pública – Barra do Turvo	83
 CAPÍTULO 5 A LUTA CONTINUA: A REALIDADE DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BARRA DO TURVO FRENTE ÀS DEMANDAS DAS COMUNIDADES	 94
5.1 Perspectivas das Audiências: o que fazer com todas as denúncias?	95
5.2 As escolas de Barra do Turvo e suas demandas	97
5.2.1 E.M.E.B. Professora Marina das Dores Domingues Moura	98
5.2.2 E.E. Professor Luiz Darly Gomes Araújo	103
5.2.3 E.E. Bairro do Rio Vermelho	106
5.3 Quais caminhos seguir?	108
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 113
 REFERÊNCIAS	 117
 ANEXOS	 123

INTRODUÇÃO

A escolha do tema de pesquisa resulta de todo meu processo de formação acadêmica e profissional. As questões relacionadas à Diáspora Africana e à Cultura Afro-brasileira sempre me despertaram grande reflexão, principalmente o modo como elas são tratadas ou até mesmo ignoradas no Ensino Básico.

No percurso da graduação fiz dois cursos de extensão¹ que tratavam da temática africana em sala de aula. Neles pude perceber a distância existente entre a promulgação da Lei nº 10.639 (09/01/2003) que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e a sua real aplicabilidade. Nesse mesmo período atuava como professora de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental II na rede Estadual de São Paulo, em que essa lei era pouco trabalhada, tendo sido desenvolvido apenas um projeto interdisciplinar no mês de novembro com a temática da cultura afro-brasileira.

Na minha prática docente tenho como principal preocupação despertar nos alunos ideias para além do senso comum através de uma visão questionadora sobre o mundo, nesse sentido, percebi que em se tratando da temática africana isso é extremamente complicado. A princípio devido ao descaso com que essa questão é tratada na escola – geralmente a questão é resolvida com algum trabalho de cunho totalmente folclórico na semana da Consciência Negra - mas também pelo modo preconceituoso e estereotipado pelo qual o negro e sua cultura são retratados nos livros didáticos, este o principal, e com certa frequência o único, instrumento de trabalho do professor, e que não leva em consideração o protagonismo do povo negro na constituição do *ethos* brasileiro.

Já durante trabalhos de campo como aluna e como monitora da disciplina de Geografia Agrária II, ministrada pela Profa. Dra. Valeria de Marcos, tive contato direto com comunidades quilombolas do município de Barra do Turvo, na região do Vale do Ribeira, estado de São Paulo. Essa experiência me proporcionou um entendimento sobre o modo de vida dessas populações tradicionais negras do campo, uma visão totalmente diferente de como tais comunidades são tratadas nas experiências que tive como aluna e professora da rede pública de ensino.

¹ Cursos realizados no Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo no ano de 2013, ministrados pelo Prof.º Dr.º Maurício Waldman: “África na sala de aula: desafios da cartografia escolar” e “Blocos regionais africanos: desafios do multilateralismo”.

Nesses trabalhos pude perceber que a luta pelo reconhecimento territorial das comunidades não se refere apenas à luta pela posse da terra. A titulação dessas áreas historicamente ocupadas faz parte de uma luta maior pelo reconhecimento de sua cultura, de suas origens e de todo seu histórico de resistência.

Na afirmação identitária por meio da luta pela terra, a educação exerce papel central. Entretanto, tal questão nunca foi tratada durante tais trabalhos de campo, o que me despertou curiosidade. Comecei então a pensar nos paralelos existentes entre a educação do campo em assentamentos da via campesina, com ênfase nas propostas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e as discussões sobre como os processos de reprodução do modo de vida e a luta quilombola são repassados por gerações por meio da vivência na comunidade, ou seja, por meio de uma educação informal alicerçada na oralidade.

Ao pesquisar sobre Educação do Campo acabei descobrindo que além de já existirem instituições formais classificadas como escolas quilombolas, há também já formuladas as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, fruto de um debate a partir da década de 1990 acerca da importância do direito à educação formal dessas populações tradicionais. Disso decorre o reconhecimento da Educação Escolar Quilombola como uma modalidade de ensino pelos gestores da educação brasileira nas esferas nacionais, estaduais e municipais.

A ausência do debate tanto nas comunidades quilombolas visitadas nos trabalhos de campo, quanto na esfera acadêmica da Universidade de São Paulo (USP)² tem como principal fator a recente inserção efetiva do direito à educação escolar diferenciada na agenda de luta dessas comunidades. Somente com a titulação das terras, há uma ampliação das esferas de discussão e luta do movimento quilombola.

Para pensar numa modalidade de ensino diferenciada que fortaleça a identidade quilombola se faz necessário pensar no discurso presente no modelo tradicional de educação formal que chega até os jovens dessas comunidades. Nesse sentido, um ponto importante a ser pensado é o processo histórico da formação do nosso país.

O Brasil que conhecemos e vivenciamos hoje tem na sua origem a interação de povos que podem ser pensados a partir de seus três diferentes lugares de origem: os índios, nativos dessa terra; os portugueses, principais agentes da dita colonização europeia; e, por fim os africanos, com toda a diversidade desse grande continente.

² Há apenas o mestrado de Lisângela Kati do Nascimento sobre a orientação da Prof.^a Dr.^a Sueli Ângelo Furlan do Departamento de Geografia da USP, cuja referência se encontra na bibliografia desse projeto.

A História que nos é contada, não só na escola como também em todas as esferas da sociedade, tem como foco a visão europeia, ou seja, todo o nosso modelo de ensino formal e informal levam em consideração uma visão eurocêntrica dos acontecimentos. Somos fruto de um modelo único de realidade, a realidade do opressor, de quem possui o poder econômico, e por consequência, de quem domina.

Somente nas últimas décadas os dominados passaram a ter voz, tornando-se sujeitos de suas próprias histórias através de uma luta histórica pelos seus direitos tão duramente negados. A partir de então passaram a narrar, sob seus próprios pontos de vista, a realidade que os cercaram e que ainda os cercam, desde os tempos mais antigos até os dias atuais.

A luta pelo reconhecimento da identidade e da cultura quilombola é também uma luta de toda a sociedade, pois reflete a história do país na visão de uma grande parcela da população violentamente silenciada por séculos. A luta por uma educação diferenciada que dê voz aos saberes tradicionais quilombolas é uma luta de reconhecimento do papel do negro na formação da identidade afro-brasileira.

A discriminação sofrida pelos alunos quilombolas nas escolas regulares (MIRANDA, 2012) e por toda a população negra nas diferentes esferas da sociedade possui como estrutura a mesma lógica eurocêntrica de visão do mundo. O reconhecimento do protagonismo negro na formação do país deve ser pensado em toda a esfera escolar, mas principalmente na Educação Quilombola.

A PESQUISA

A pesquisa apresentada neste trabalho foi desenvolvida durante os anos de 2015 e 2016. Ela tem como objetivo central analisar de que forma está sendo implementada a Educação Escolar Quilombola nas comunidades quilombolas localizadas no município de Barra do Turvo, São Paulo.

De início, foi realizado o levantamento bibliográfico sobre o tema, partindo dos autores clássicos que tratam da questão histórica do Negro na nossa sociedade, passando pela discussão sobre o processo de formação dos quilombos até chegar às Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. O objetivo era compreender de maneira mais ampla o tema da pesquisa, assim como os aspectos históricos e territoriais que envolvem a questão.

As pesquisas relacionadas propriamente à Educação Escolar Quilombola são bem recentes e raras. Tal escassez de trabalhos decorre principalmente do foco principal da luta quilombola ser o reconhecimento da propriedade coletiva de suas terras, sendo que somente

após o aumento da titulação das comunidades a pauta educacional passou a ser efetivamente reivindicada.

Nos últimos cinco anos houve um crescimento significativo de publicações, principalmente por pesquisadores de origem quilombola, que passaram a estudar suas próprias comunidades em teses de mestrado e doutorado, traçando um panorama geral sobre o processo de luta, a criação das escolas e os desafios decorrentes da efetivação dessa modalidade de ensino. São exemplos disso a monografia de SILVA (2011) intitulada “A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola: estudo das comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira”, um estudo sobre as comunidades quilombolas da região e a E.E. Maria Antonia Chules Princesa, e a tese de doutorado de SOARES (2012), “Educação Escolar Quilombola: Quando a diferença é indiferente”, um estudo sobre a implementação de um currículo diferenciado em escolas localizadas em quilombos do Paraná.

O passo seguinte foi entender as demandas das comunidades pesquisadas em relação à educação, ou seja, as dificuldades enfrentadas e principalmente seus anseios em busca de uma educação escolar de qualidade. Nesta parte, acompanhei alguns eventos que trataram da questão, foram eles: 1º Encontro Estadual de Educação do Campo e a 4ª Audiência Pública de Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira. Por meio de gravações e atas realizadas pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo, também pude entender as demandas levantadas nas outras três Audiências realizadas sobre o tema.

A última etapa da pesquisa compreendeu a realização de dois trabalhos de campo nas comunidades de Ribeirão Grande e Terra Seca e nas unidades de ensino de Barra do Turvo. O objetivo do primeiro trabalho de campo foi visitar as escolas da região que atendem os alunos oriundos das comunidades quilombolas, realizando conversas com professores, gestores e alunos, a ideia era entender o funcionamento das escolas e as práticas docentes exercidas relacionadas com a Educação Escolar Diferenciada. Já o segundo campo, foi realizado durante uma festa em homenagem a São Sebastião realizada pela comunidade de Ribeirão Grande, com a intenção de conversar com pessoas da comunidade e buscar compreender alguns aspectos do modo de vida que podem ser trabalhados dentro da sala de aula, de modo a propiciar a valorização dos saberes tradicionais. Nos dois trabalhos, as conversas não seguiram um roteiro fechado, foram estabelecidos alguns pontos centrais de interesse, mas o enfoque de cada uma delas foi redirecionado conforme as repostas às questões feitas nos eram dadas.

Paralelamente ao desenvolvimento da pesquisa e dos trabalhos de campo, participei de um Grupo de Estudos sob orientação da Prof.^a Dr.^a Valeria de Marcos com a temática de Educação Escolar Quilombola. Nele foi possível discutir os textos lidos, bem como as experiências vivenciadas em campo, de modo a fazer um paralelo entre a teoria e a prática. Outra atividade que contribui de maneira significativa para o entendimento das demandas educacionais das comunidades quilombolas foi a contribuição na elaboração do Dossiê sobre o Ciclo de Audiências Públicas realizado no Vale do Ribeira, em parceria com outros colaboradores.

Como fruto de todo esse percurso, tem-se o presente trabalho estruturado em cinco capítulos, cujos objetivos são:

- **Capítulo 1 O Brasil Negro:** compreender o processo histórico e territorial de formação do Brasil sob o ponto de vista das populações negras que aqui forçadamente chegaram. Para tanto, inicia-se tratando da Diáspora Negra no Brasil, discute-se a ideia da formação da Identidade Nacional, o histórico de luta do Movimento Negro no Brasil e, por último, as políticas afirmativas conquistadas após a década de 1990.
- **Capítulo 2 Quilombos, territórios negros do Brasil:** resgatar a origem e a atualidade desse modelo de resistência em forma de organização territorial. Para isso, inicia-se com a origem africana dos quilombos, passando pela sua formação histórica nas Américas, no Brasil e no estado de São Paulo. Depois trata do contexto atual dessas comunidades, sua localização e principais agendas de luta, enfatizando as comunidades do Vale do Ribeira, em especial as de Barra do Turvo.
- **Capítulo 3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: processo de elaboração e principais características:** entender o processo de reivindicação por uma política educacional voltada às comunidades quilombolas, através das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola de 2012. Para tanto, versa-se sobre o processo de discussão e as principais características e propostas dos componentes presentes em tais Diretrizes. Depois, discute-se alguns trabalhos sobre a temática e o processo de implementação dessa modalidade de ensino no Estado de São Paulo.
- **Capítulo 4 A luta por uma Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira:** entender como está sendo o processo de discussão sobre Educação Escolar Quilombola no Vale do Ribeira. Inicia-se abordando a escola quilombola que serve como modelo a ser seguido na região (E.E. Maria Antonia Chules Princesa –

Eldorado) para, em seguida, realizar uma síntese das principais demandas das comunidades discutidas nas quatro Audiências Públicas realizadas, com maior detalhamento para a Audiência realizada em Barra do Turvo.

- **Capítulo 5 A luta continua: a realidade das escolas públicas de Barra do Turvo frente às demandas das Comunidades:** discorrer sobre o processo atual de implementação da Educação Escolar Quilombola em Barra do Turvo e possíveis caminhos a serem seguidos. Nesse contexto, trata-se dos encaminhamentos e ações realizados pós Audiências, dos fatos observados durante os trabalhos de campo em três escolas públicas do município e nas comunidades de Ribeirão Grande e Terra Seca. Por fim, de maneira aberta e levando em consideração o que foi observado e discutido até então, propõe algumas estratégias e ações eminentes que podem ser seguidas para o início de uma Educação Escolar Quilombola em Barra do Turvo, que de fato levem em consideração as demandas das comunidades, assim como a realidade local.

Para finalizar o trabalho, tem-se nas considerações finais um resgate sobre os principais pontos discutidos nos cinco capítulos da pesquisa. Nessa parte, salienta-se a necessidade de se pensar e construir uma Educação Escolar Quilombola no município de Barra do Turvo que de fato incorpore as demandas educacionais das comunidades quilombolas da região, de modo a valorizar os saberes tradicionais e o modo de vida local.

Este Trabalho de Graduação Individual tem como objetivo compreender de que forma a temática da Educação Escolar Quilombola está sendo discutida e aplicada no município de Barra do Turvo, buscando evidenciar quais os elementos historicamente interfeririam para a compreensão e formulação dessa modalidade de ensino diferenciada no contexto de luta e resistência da população negra brasileira.

1 O BRASIL NEGRO

*“Benguelas, zulus, gêges
Rebolos, bundos, bantos
Batuques, toques, mandingas
Danças, tranças, cantos
Respeitem meus cabelos, brancos”*

(Chico César – Respeitem meus cabelos, brancos)

Somos um país Negro! Não somente pela cor de nossa pele, mas também pela nossa história. História essa que nunca nos é contada sob o ponto de vista do Negro, pois ele sempre foi violentamente silenciado. Tal violência, apesar das marcas físicas e sociais, nunca foi um total impedimento para a luta, para a resistência. Não apagou, e não apagará nossa história, a nossa história Negra.

O objetivo central desse primeiro capítulo é escurecer a história do Brasil que nos é ensinada desde muito cedo nas escolas, desde a sua formação até os dias atuais. Pensar a formação territorial do Brasil a partir da África, a partir das diversas populações negras que aqui forçadamente chegaram.

Em seguida, será tratada a questão da formação da nossa Identidade Nacional sob o ponto de vista da mestiçagem de aparência, ou seja, a ideia de que a valorização da cultura de origem africana pelo país e a falta de uma segregação socioespacial pautada em leis resultou na ausência de formas de racismo.

Parte dessa superação e afirmação do racismo no Brasil deve-se à força e às contribuições do Movimento Negro, tanto os de origem urbana quanto rural. Nesse sentido, interessa também mostrar um breve histórico sobre esse Movimento e suas principais conquistas, enfatizando as políticas afirmativas em vigor na atualidade no campo da educação escolar formal.

1.1 DIÁSPORA NEGRA NO BRASIL

De acordo com o Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, do total dos 191 milhões de brasileiros cerca de 15 milhões se autodeclararam pretos e 82 milhões pardos. Tais números correspondem a 50,7% da população, ou seja, agregando essas duas categorias raciais e entendendo que elas formam o

conjunto da população negra do Brasil, podemos concluir que numericamente somos um país de maioria negra.

Mas só agora nesse último Censo que essa superioridade numérica fica evidenciada por meio da autoafirmação da população negra no Brasil. Pode-se notar uma transformação da distribuição étnica-racial da população brasileira de acordo com os dois últimos Censos realizados. No ano de 2000, a porcentagem de brasileiros que se declaravam brancos era de 53,7%, a maioria da população, enquanto em 2010 essa taxa caiu para 47,7%. Um dos principais fatores para tal transformação é o processo de valorização da identidade negra brasileira na última década.

Essa identidade é fruto do contexto histórico, político, social e cultural que os negros constroem desde o período da escravidão até os dias atuais. Na sua origem, a identidade negra é constituída sob os processos de Diásporas Africanas a partir do século XVI, ou seja, tem-se a formação de uma identidade diaspórica como consequência do deslocamento e dispersão das populações do continente africano de forma forçada para o continente americano (HINTZEN, 2007). Essa identidade é formada a partir de povos de etnias diversas que se territorializaram em lugares diferentes, formando assim uma série de identidades diaspórica distintas culturalmente.

No Brasil, a base da colonização portuguesa era a exportação de mercadorias produzidas pelo trabalho escravo. Esse modelo reinou desde 1530 e se estendeu por cerca de mais de 300 anos, tendo como base a produção do açúcar em grandes propriedades. Nele, os negros exerciam não só as funções do engenho, mas também outras atividades, como: o trabalho doméstico, cuidado de animais, feitura de utensílios e ferramentas. Dessa forma, podemos pensar que o escravismo esteve nesse período na base da organização de toda a sociedade brasileira, cabendo a ele o principal meio de acumulação de riquezas.

Mas esses negros que aqui chegaram, ao contrário do que era defendido na época para justificar tal exploração, tinham história. Muitos vieram de etnias e sociedades cuja origem é muito mais antiga do que as dos próprios europeus que os escravizaram. Um dos mitos a serem quebrados em relação à escravidão é o argumento de que no continente africano já existiam sistemas escravistas tal qual a escravidão implantada pelos europeus, o que facilitou ou até colaborou com o tráfico negreiro instalado na África. De início, deve-se ter definido que o conceito de escravo aplicado no Brasil e em outras localidades é bem diferente do contexto das realidades africanas, conforme afirmam MUNANGA e GOMES (2006, p. 25):

Na África tradicional, o conceito de escravo designava todos aqueles que estão ou estiveram em uma relação de sujeição ou subalternidade

leiga ou religiosa com um parente mais velho, um soberano, um protetor, um líder. Geralmente, esses termos significam estar subjugados, submetido, dependente, servo. As filhas púberes, os caçulas, as esposas, os protegidos, os penhorados, entre outros, estão submetidos ao poder absoluto do chefe da família. Eles podem ser espancados, alienados, eventualmente mortos. A obrigação de trabalho passa sobre todos aqueles, francos ou cativos, que dependem de um senhor, de um “patriarca”, de um soberano. Ao contrário, ao lado deles, alguns na mesma relação de sujeição podem gozar de privilégios que os colocam em uma situação aparentemente superior.

Percebe-se assim que a ideia de escravo no continente africano é abrangente, não sendo baseada apenas em relações forçadas de trabalho como as que ocorreram no Brasil. Todas as relações de exploração na África diferem do sistema escravista instalado a partir do tráfico negreiro, por isso não é aceitável a tese de que a própria sociedade africana é responsável pela escravatura, o que não anula a presença de alguns líderes do continente que aplicaram tal modalidade de exploração.

Desse modo, 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 da África Negra, região localizada ao sul do deserto do Saara. Esse deslocamento forçado se deu através de três rotas: rota oriental, rota transaariana e rota transatlântica. O número de africanos trazidos nessa última rota, cujos responsáveis foram os países europeus, não é exato, uma vez que pesquisadores divergem entre 40 e 100 milhões de africanos (MUNANGA; GOMES, 2006).

Os africanos trazidos para o Brasil através da rota transatlântica tinham como origem três regiões geográficas distintas do continente, a saber: África Ocidental, África Centro-Ocidental e África Austral. De uma forma geral, eles pertenciam a dois grandes grupos étnicos, os Bantos e os Sudaneses, cada um deles com uma grande diversidade cultural, religiosa, econômica e organizacional.

De acordo com SOUZA (2006), 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:

A maioria dos africanos trazidos para o Brasil veio da região de Angola, e grupos bantos estiveram presentes de norte a sul, de leste a oeste do território, com destaque para a região Sudeste, onde são mais presentes as marcas deixadas por suas culturas. Já os vindos da África Ocidental, entre os quais os iorubas eram os mais numerosos, se concentraram principalmente na Bahia e no Maranhão, mas também marcaram a sua presença em Minas Gerais, onde tiveram papel de

destaque nas atividades mineradoras. Ao Rio de Janeiro eles chegaram em maior número depois de 1850, pois quando o tráfico atlântico acabou, escravos do Nordeste foram vendidos para o Sudeste, onde a lavoura cafeeira pagava bons preços pelos escravos dos senhores de engenho decadentes. A influência banto é a mais antiga e mais disseminada por todo o Brasil, ao passo que a ioruba é mais forte na região de Salvador, que manteve fortes laços com a Costa da Mina até o período final do tráfico (SOUZA, 2006, p. 87).

Como consequência de sua origem e da distribuição territorial mencionada, os diferentes grupos africanos tornaram-se parte da sociedade brasileira. Suas relações entre si e com os crioulos, descendentes de africanos nascidos no Brasil cujos pais eram brancos ou índios, fez com que a cultura brasileira, a partir desse momento, sofresse influência direta das populações negras. Essa cultura é fruto da mistura de crenças e valores distintos, que deram a base para a formação de uma identidade negra brasileira.

Essa construção de identidade e de pertencimento territorial não ocorreu de forma pacífica. Foram muitas as formas de resistência, dentre elas a formação de movimentos negros com diferentes objetivos em várias regiões do Brasil, tema tratado mais a frente no presente capítulo, e a formação de quilombos, tema que será tratado no **Capítulo 2**. Interessa agora pensar um pouco mais sobre o processo de construção de uma identidade nacional a partir da diáspora negra no Brasil e seus desdobramentos, incluindo a negação do racismo estrutural latente até hoje.

1.2 IDENTIDADE NACIONAL

Com o fim do tráfico de escravos no ano de 1850, acaba a constante renovação da presença de africanos no Brasil. Eles e seus descendentes que durante 300 anos construíram as suas identidades através da incorporação direta de laços do continente de origem, passam a construí-las ressignificando o modo de vida aqui já enraizado por meio de valores construídos territorialmente no Brasil, formando assim o que pode ser concebido como uma identidade afro-brasileira em suas mais diversas manifestações.

Mesmo com essa consolidada ligação entre Brasil e África, o período pós-escravidão foi marcado por uma negação e necessidade de anulação de toda a lembrança africana presente na sociedade brasileira (SOUZA, 2007). Os negros, na sua maioria em condição de ex-escravos, passam a ocupar uma posição marginalizada e segregada em nossa sociedade, mesmo sem bases legais para isso como ocorreu em alguns países com leis segregacionistas. São exemplos dessas leis o caso do Regime do Apartheid adotado na África do Sul entre os anos de 1948 e 1994 e dos Estados Unidos, onde entre as décadas de 1870 e 1960 foram

aprovadas uma série de leis que estabeleciam o afastamento entre brancos e negros em diversos ambientes: escolas, estações ferroviárias, restaurantes, entres outros (KARNAL et al, 2007).

No Brasil, a minoria negra que por motivos diversos conseguiu alcançar um *status quo* mais próximo dos brancos, se afastava de seus valores ancestrais e incorporava valores externos. Tal atitude pode ser justificada pela criminalização sofrida por práticas afro-brasileiras naquele período, como a capoeira e o culto de religiões de matriz africana (SOUZA, 2006).

Um das características marcantes no processo de formação da identidade brasileira é a mestiçagem, ou seja, a mistura de povos, desde os originários com os europeus e depois com os africanos, até todos os outros povos que pra cá migraram em diferentes períodos e quantidades. Entretanto, há um predomínio de descendentes de africanos no território nacional, devido a estes terem sido a principal força de trabalho durante cerca de 300 anos.

A cultura brasileira sempre teve como base elementos de origem africana, mesmo com a negação histórica desses valores pela elite branca. De acordo com MUNANGA e GOMES (2006), a mestiçagem era vista aqui apenas sob o ponto de vista biológico até o início do século XX e nos anos de 1930, como fruto de uma política nacional de valorização de elementos próprios da cultura brasileira em relação à cultura estrangeira, tem-se a valorização de traços da cultura afro-brasileira pelo país como um todo, de modo a formar uma identidade nacional. Nesse momento o samba, o carnaval e a mulata passam a ser concebidos como símbolos dessa identidade.

Mesmo com essa valorização da cultura afro-brasileira, o racismo e as manifestações contra negros e mestiços continuaram a existir. No Brasil, para MUNANGA e GOMES (2006, p.181), o racismo:

[...] se dá de um modo muito diferente de outros contextos, alicerçados em uma constante contradição. As pesquisas, histórias de vida, conversas e vivências cotidianas, revelam que ainda existe racismo em nosso país, mas o povo brasileiro, de modo geral, não aceita que tal realidade exista. Dessa forma, quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo em nosso país, mais ele se propaga e invade as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais e educacionais dos negros.

Desse modo, mesmo sendo negado durante muito tempo, o racismo e a segregação estrutural da população negra brasileira sempre estiveram na base de discussão de muitas organizações e movimentos, desde a escravidão até os dias atuais, sempre como forma de resistência. Conforme afirma SOUZA (2006), no final do século XX, grupos de movimentos

negros passam a invocar as características ligadas aos seus ancestrais africanos, valorizando assim as suas origens. Tal inserção ocorre somente por volta da década de 1960 quando os países africanos passam a se tornar independentes do modelo colonial imposto pelos europeus ao continente.

Mesmo com toda a valorização por parte dos movimentos da cultura negra nas últimas décadas, na prática pouco ainda foi consolidado. Infelizmente, falas como as de quilombolas sobre o preconceito sofrido nas escolas por seus filhos e a negação de seu modo de vida tradicional ainda são muito presentes.

1.3 O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO

A resistência negra em território brasileiro existe desde que eles aqui chegaram. A ideia de que o africano escravizado aceitava de forma passiva a situação imposta, tem como único propósito a desvalorização desses povos e seus descendentes, corroborando assim com a afirmação do racismo em nossa sociedade.

O ensino formal dificilmente aborda tais formas de resistência. Ao contrário, ao abordar o período o faz considerando o negro apenas como mão-de-obra no seu valor mercadológico, invisibilizando todo um histórico de luta. Parte disso decorre do desconhecimento de grande parte dos educadores, e da sociedade de uma forma geral, desses processos de luta e resistências, possivelmente como decorrência da falta de visibilidade e divulgação das produções acadêmicas e pesquisas existentes a esse respeito. O resultado disso é o reforço do imaginário de que o racismo no Brasil não existe.

Várias foram as formas de resistência negra durante o período colonial: não obediência ao trabalho, fugas, revoltas e a formação dos quilombos. Essa última forma, os quilombos, caracterizada pelo seu viés territorial, será o tema aprofundado no **Capítulo 2**. No campo das revoltas urbanas temos: a Revolta dos Alfaiates (Bahia, 1798), Revolta dos Malês (Bahia, 1835), Cabanagem (Pará, 1835-1840), Sabinada (Bahia, 1837-1838) e a Balaiada (Maranhão, 1838-1841). Todas essas revoltas tinham em comum a luta negra por liberdade, contestando as políticas vigentes no período e os seus direitos sociais. Já no eixo da região sudeste, na década de 1880 surgiu um movimento de escravos na região cafeeira paulista questionando as relações de trabalho vigentes.

Durante o período escravista, outra forma presente de contestação por parte dos negros escravizados ao modelo imposto era as negociações. De acordo com SOUZA (2006), alguns negros fugiam para fazendas vizinhas e após um período retornavam. Nesse retorno

negociavam com seu senhor algumas concessões, como “tempo e terra para cultivar a sua própria roça” (p.100).

De acordo com SOARES (2011), o sistema escravista mundial começou a entrar em colapso a partir da primeira Revolução Industrial em 1760. Tal acontecimento resultou numa pressão por parte da Inglaterra para que os países com estreita relação econômica abolisse a escravidão, passando assim a instituir a mão de obra assalariada, aumentando também o mercado consumidor.

Essa pressão inglesa resultou no processo de libertação total dos escravos no Brasil a partir de uma série de leis. A primeira de 1850, Lei Euzébio de Queiroz, proibia o tráfico de escravos, ou seja, passou ser proibida a chegada de negros africanos no Brasil na condição de trabalhador escravo. Em 1871, foi aprovada a Lei do Ventre Livre, onde todos os filhos de escravos nascidos no Brasil nasciam livres. A terceira lei, última antes da Lei Áurea que colocou fim à escravidão no Brasil, foi aprovada em 1883, a Lei dos Sexagenários estipulava que todos os escravos acima dos 60 anos de idade se tornavam livre (SOARES, 2011).

Essas leis fizeram com que a partir da segunda metade do século XIX ocorresse o aumento da população negra e mestiça livre (SOUZA, 2006). Esse aumento ocorreu devido à libertação dos descendentes pelos senhores de escravos ou através da compra da alforria. Nos centros urbanos, começou a crescer um grupo formado por profissionais de diferentes áreas que defendiam a abolição total do regime escravocrata, conhecidos como abolicionistas.

Nos últimos anos do regime escravocrata no Brasil, os escravos se concentravam principalmente nas fazendas de café, mas estes começaram a fugir em massa para as regiões das cidades paulistas, formando inclusive quilombos nas áreas do bairro do Jabaquara na cidade de São Paulo e em Santos (SOUZA, 2007). Esse processo de fuga em massa foi decisivo para em 1888 o Brasil colocasse fim ao regime escravocrata através da Lei Áurea, promulgada no dia 13 de maio:

Na época, muitos abolicionistas e o conjunto da população negra atribuíram à Princesa Isabel todos os louros do fim da exploração do trabalho escravo no Brasil, uma vez que foi ela que, de forma coerente com sua postura protetora de escravos fugidos, assinou a lei breve e radical que aboliu a escravidão e, ao contrário do que queriam os grandes proprietários de escravos, não lhes reconhecia nenhuma indenização. Mas também houve os que chamaram a atenção para o papel de resistência dos escravos, que fugiram em massa. 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, 2007, P.102).

No período pós-abolição, a condição dos negros passa a ser de liberto, mas esta não é aceita de imediato na sociedade, principalmente por aqueles que defendiam a continuidade do regime. 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.

Uma das primeiras manifestações desse novo período é a Revolta da Chibata (Rio de Janeiro, 1910), um levante liderado por um negro, João Cândido, contra o modo de tratamento dos marujos da marinha. Nessa Revolta, muitos marujos ocuparam os navios de guerra na Bahia de Guanabara reivindicando o fim dos castigos corporais na Marinha brasileira.

Em São Paulo, militares negros fundaram a Frente Negra Brasileira em 1931, expandida posteriormente para outros estados. Esta foi uma das mais significativas entidades do movimento negro na história. Entre as suas ações estavam a oferta de escola, assistência médica e social, além de um engajamento nas questões políticas na época, fazendo por vezes a função do Estado em relação a essa população. A Frente Negra Brasileira foi fechada em 1937 após o golpe do Estado Novo de Getúlio Vargas, por ser considerada um partido político (MUNANGA; GOMES, 2006).

No ano de 1943, começa no Brasil o movimento pela redemocratização, e assim novas formas de resistência negra. No ano seguinte surge no Rio de Janeiro o Teatro Experimental Negro (TEM), seu objetivo principal era dar visibilidades a artistas negros no cenário das artes cênicas. Segundo MUNANGA e GOMES (2006), esse grupo de teatro “foi responsável pela publicação do jornal *Quilombo*, o qual retratou o ambiente político e cultural de mobilização antirracista no Brasil” (p.121). Essas ações repercutiram em outros estados, fazendo com que se proliferassem diversas outras organizações negras em diferentes partes do Brasil.

No ano de 1950 foi organizado pelo TEM o “I Congresso do Negro Brasileiro”, onde além de outras discussões, já se fazia presente a questão da educação. Tal reivindicação foi relatada na declaração final desse evento e, dentre as recomendações propostas como encaminhamentos desse evento pelos participantes tinha-se “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo” (NASCIMENTO, 1978, p. 293).

Em 1954, nasceu em São Paulo a Associação Cultural do Negro, cujos departamentos estavam relacionados à cultura, esporte, estudantes, mulheres e recreação de uma forma geral. Segundo MOURA (1983), era composta também por membros brancos, tais como Florestan Fernandes e Sérgio Millet. Ela se dividiu em dois grandes períodos, o primeiro com intensa atividade cultural e artística, e o segundo com objetivos mais assistencialistas.

A resistência negra na ditadura militar também se fez presente, apesar da grande repressão que os grupos negros enfrentaram. A partir da 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 (GUERREIRO, 2012).

Fato notório desse período foi a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) na cidade de São Paulo. Ele surge a partir de uma manifestação de vários grupos contra a morte de um trabalhador negro e também contra o preconceito sofrido por atletas negros no Clube de Regatas Tietê. Tais grupos se unificaram e formaram o MNU, um dos principais grupos da atualidade, com um alcance nacional e ênfase no racismo presente na educação escolar (MUNANGA; GOMES, 2006).

Dentro desse contexto de movimentos pré-redemocratização, temos no campo a organização das Comunidades Negras Rurais, um projeto denominado “Comunidades Negras no Meio Rural Maranhense”, um encontro que discutiu os direitos do negro quilombola que deveriam constar na Constituição de 1988. As proposições finais desse evento foram apresentadas em Brasília na Convenção Nacional de mesmo nome, dentre elas estão o direito à educação e à titulação de terras ocupadas tradicionalmente pelos quilombolas.

O movimento nacional das comunidades quilombolas passa a ter uma maior articulação a partir do I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas, realizado em novembro de 1995, em Brasília. Dele resulta a criação da Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (CONAQ) no ano seguinte. De acordo com COSTA (2008), participam da CONAQ representantes das comunidades quilombolas de 22 estados brasileiros, com apoio das entidades do movimento negro e entidades ligadas à questão agrária:

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 (COSTA, 2008, p.5).

Protagonistas dessas resistências negras também foram, e continuam sendo, as mulheres. Muitas questionam a falta de visibilidade de questões de gênero dentro desses movimentos, já que a mulher negra sofre uma dupla discriminação. Dessa forma, surge uma série de coletivos de mulheres negras que discutem temas relacionados ao papel marginalizado e estereotipado da mulher negra na sociedade.

Apesar de apresentarem modelos de organização e pautas diferentes, uma das características que unem todos os movimentos destacados, principalmente os pós década de 1970, é a questão da promulgação de políticas afirmativas por parte do Estado, principalmente as voltadas para a educação, tanto de acesso quanto de conteúdos trabalhados, que venham a reconhecer a população negra protagonista da história do Brasil.

1.4 AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS

Como resultado de todo esse processo de luta dos diversos movimentos negros no Brasil, temos hoje leis que tornam obrigatório o ensino da temática africana e afro-brasileira na educação básica, formas legais de punição para pessoas que cometam atos de racismo e o direito às terras quilombolas assegurado desde a Constituição de 1988. Todas essas leis foram conquistadas a partir da intensa luta dos movimentos negros em busca de seus direitos historicamente negados, podendo ser classificadas como ações afirmativas:

As ações afirmativas constituem-se em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 186).

O objetivo dessas ações é corrigir desigualdades historicamente impostas a algum grupo, no caso do Brasil essas ações visam principalmente aumentar a participação da população negra nos lugares ocupados tradicionalmente pela população branca. Elas podem estar presentes em todos os setores da sociedade, mas ocorre principalmente na educação. De acordo com MUNANGA e GOMES (2006), essas são as principais ações desse tipo no Brasil:

- a) A Lei federal nº 10.639, de 10 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos da educação básica dos estabelecimentos público e privados no nosso país.
- b) A Lei estadual nº 3.708, de 9 de novembro de 2001, que institui cota de 40% para as populações negra e parda no acesso à

Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade do Norte Fluminense.

- c) O projeto de Lei nº 4.370, de 1998, do deputado Paulo Paim (PTRS) que estabelece que os negros devem compor pelo menos 25% do total de atores, atrizes e figurantes em filmes e propagandas veiculados pelas emissoras de TV e cinema.
- d) A criação de cotas de 20% para negros em empresas contratadas em licitações públicas, no Ministério do Desenvolvimento Agrário.
- e) A criação de cotas de 20% para negros, 20% para mulheres e 5% para portadores de necessidades especiais em cargos de confiança do Ministério da Justiça, em empresas terceirizadas e em entidades conveniadas, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.
- f) O programa internacional de bolsas de pós-graduação da Fundação Ford/Fundação Carlos Chagas – São Paulo.
- g) O programa Políticas de Cor na Sociedade Brasileira, do Laboratório de Políticas Públicas da EERJ, com apoio da Fundação Ford.
- h) O programa Diversidade na Universidade, promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Ministério da Educação – Brasília.
- i) O concurso de dotações para pesquisa Negro e Educação – promovido pela Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), pela ONG da Ação Educativa-SP, com apoio da Fundação Ford.
- j) A Primeira Mostra de Literatura Afro-Brasileira, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.
- k) Prêmio Nacional Educar para a Igualdade Racial – experiências de promoção da igualdade racial/étnica no ambiente escolar, promovido pela ONG Ceert (Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades-SP). (p. 190-191).

Na década de 1990, os movimentos passam a exigir, de acordo com SANTOS (2005), a revisão de livros didáticos onde os negros apareciam de forma estereotipada, bem como a implementação de convenções sobre o combate à discriminação racial no ensino. Como resultado dessa mobilização foi aprovada uma série de leis estaduais e municipais regulamentando a questão.

Na pauta da educação, a partir de 2003 temos legislações que versam sobre a obrigatoriedade do ensino da temática africana e afro-brasileira no ensino básico. Tais leis foram formuladas também a partir da forte mobilização e resistência negra, como já mostrado no item anterior do presente capítulo³.

Como marco principal dessa longa luta, temos a promulgação pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva⁴ da Lei 10.639/2003. Esta é o reconhecimento da

³ Já no ano 1950 se fazia presente a reivindicação pela inserção das temáticas africanas em sala de aula, com aumento dessa demanda nos últimos 40 anos.

⁴ Esta foi a primeira lei aprovada pelo então Presidente durante o seu primeiro mandato.

importância de políticas públicas antirracistas, assim como da necessidade de um ensino democrático que incorpore os saberes de povos que construíram o Brasil. Dessa forma, são acrescidos na Lei das Diretrizes Básicas de 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'.

A lei acima sofreu alteração no ano de 2008, passando a englobar também a valorização dos saberes dos povos indígenas no currículo da educação básico. Com essa alteração temos a Lei nº 11. 645, de 10 de março de 2008:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Uma das questões que se pode levantar a partir da promulgação da lei acima é a obrigatoriedade do ensino do conteúdo sem a formação adequada de professores para ensiná-los. Mesmo com a autonomia dos professores na sua própria formação, a não capacitação deles para o ensino dessas temáticas de forma abrangente pode resultar em aplicações diferentes do objetivo da lei. Mas, em se tratando de um marco histórico essa lei possui significado muito emblemático na valorização dos conhecimentos de vários povos no ensino, principalmente dos africanos e afro-brasileiros.

Junto com essas ações afirmativas citadas, temos a reivindicação do Movimento Negro brasileiro por cotas raciais, principalmente no ensino superior. A primeira universidade a

implementar tal política foi a já citada Universidade Estadual do Rio de Janeiro, no ano de 2001. Após isso, a discussão passa a se expandir para as demais universidades públicas brasileiras, resultando em práticas de aplicação de ações desse tipo bem diversos, já que cada unidade tem a autonomia na decisão, de acordo com o seu próprio regulamento.

Em função de todo esse debate temos a aprovação da Lei nº 12.711, de agosto de 2012, que garante a reserva de 50% das vagas a alunos oriundos do ensino médio público. Mesmo esta lei sendo de cunho social e não racial, podemos pensá-la como uma conquista para as populações negras, pois a questão racial e a questão social no Brasil caminham juntas.

Outra legislação referente à temática da valorização da cultura negra no ensino é o parecer 03/2204 de 10 de março de 2004. Nele são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Uma segunda diretriz que versa sobre a população negra é Resolução nº 8, aprovada em 20 de novembro de 2012, esta define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, tema que será tratado no **Capítulo 3**. Mas antes, interessa apresentar no próximo capítulo, aspectos importantes das comunidades quilombolas no Brasil, desde a sua formação até os dias atuais, como também das comunidades quilombolas localizados no estado de São Paulo, em especial no município de Barra do Turvo, área de estudo da presente pesquisa.

2 QUILOMBOS, TERRITÓRIOS NEGROS DO BRASIL

*Nossa pele teve maldição de raça
E exploração de classe
Duas faces da mesma diáspora e desgraça*

*Nossa dor fez pacto antigo com todas as estradas do mundo
E cobre o corpo fechado e sem medo do sol*

*Nossa raça traz o selo dos sóis e luas dos séculos
A pele é mapa de pesadelos oceânicos
E orgulhosa moldura de cicatrizes quilombolas.*

(Jamu Minka, Raça e Classe)

No **Capítulo I** vimos que o processo de formação histórica do Brasil deve também ser compreendido sob o ponto de vista negro, pois ele é essencial para compreender o atual contexto político e social das políticas afirmativas que visam reparar a injustiça social vivida por essas populações até hoje. Dentre essas populações que duramente conquistaram esses direitos, temos os quilombolas, comunidades cuja origem remonta a bem antes da assinatura da Lei Áurea em 1888.

Este capítulo se propõe a resgatar, de forma sucinta, a origem e a atualidade dessa forma de organização territorial, as comunidades quilombolas. Tais comunidades têm sua formação e luta marcadas pela resistência, no passado contra o regime colonial baseado na lógica escravista e, hoje, contra o capitalismo. Essa é uma forma múltipla de preservar os valores sociais e culturais de seus antepassados africanos.

Nesse sentido, inicia-se o capítulo resgatando as raízes o termo quilombo, ou seja, o seu significado no continente africano. Depois, passamos a nos dedicar a compreender como essa forma de resistência foi transposta para todo o continente americano, com ênfase no Brasil e no quilombo histórico de Zumbi dos Palmares. Em seguida, será pensado o contexto atual dessas comunidades, sua localização e principais agendas de luta.

Por fim, interessa mostrar o processo de formação dessas comunidades no estado de São Paulo, assim como as principais agendas de luta e regionalização, enfatizando a concentração na região do Vale do Ribeira e no município de Barra do Turvo, onde o presente estudo foi realizado.

2.1 QUILOMBOS: DA ORIGEM AFRICANA AOS QUILOMBOS AMERICANOS E DO BRASIL

De acordo com MUNANGA e GOMES (2006), o conceito de quilombo é originário da África, mas precisamente do povo *ovimbundo*, pertencentes ao grande grupo etnolinguístico dos bantos, e se refere a uma “associação de homens, aberta a todos”. Para fazer parte dessa associação, era necessária a passagem por rituais de iniciação.

A partir do momento em que os negros foram forçadamente trazidos para o continente americano, com eles também vieram alguns modelos de organização territorial, sendo um desses o quilombo. Para MUNANGA e GOMES (2006, p.71):

Existem muitas semelhanças entre o quilombo africano e o brasileiro, formados mais ou menos na mesma época. Sendo assim, os quilombos brasileiros podem ser considerados uma inspiração africana, reconstituída pelos escravos para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra forma de vida, de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os tipos de oprimidos.

Dessa forma, podemos entender o quilombo 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. Em toda a América há experiências semelhantes aos quilombos ou mocambos brasileiros.

Essas experiências, dependendo do lugar onde se realizavam, receberam nomes diferentes: “**palanques** na Colômbia e em Cuba; **cumbes**, na Venezuela; **marrons** no Haiti e nas demais ilhas do Caribe francês; grupos ou comunidades de **cimarrones**, em diversas partes da América Espanhola; **maroons**, na Jamaica, no Suriname e no Sul dos Estados Unidos” (CARVALHO, 1996, p. 14). Todos esses movimentos deixaram suas marcas culturais e ideológicas em nos lugares em que ocorreram.

José Jorge de Carvalho, em livro intitulado “O Quilombo do Rio das Rãs” (1996), realiza um resgate histórico sobre as experiências de quilombos nas Américas. Dentre essas experiências, destaca a primeira delas datada de 1522, na ilha de Hispaniola, atual Haiti e República Dominicana. Depois salienta a experiência do Suriname:

A experiência mais extraordinária de quilombos no Novo Mundo sucedeu, sem dúvida alguma, no Suriname. Nesse país, os negros lograram fugir massivamente das plantações nas primeiras décadas do século XVII e, após mais de cem anos de duras guerras contra os exércitos escravistas, conseguiram finalmente, assinar vários tratados de paz com o Estado holandês e apossar-se, definitivamente, do vasto território da selva que conquistaram com o suor e o sangue de sua resistência (CARVALHO, 1996, p.15).

Caso semelhante ocorreu na Jamaica, onde um tratado de paz com o poder colonial permitiu que até hoje tais comunidades tenham seus territórios geridos de forma autônoma.

Exemplo de resistência quilombola na América pode ser encontrado no Haiti. Segundo SOUZA (2008, p.29):

O Haiti, importante também nesse passeio às lutas afro-americanas, transformou um projeto de resistência negra em prol da liberdade em um projeto nacional. Foi o primeiro país a se tornar independente, em 1804, e esse marco tem em sua trama uma intensa presença de lutas quilombolas. Talvez até os dias de hoje elementos estruturais de sua cultura tecidos pelo “texto afro-haitiano”, nas palavras de Carvalho (1995), tais como a forte presença da língua Créole e da religião Vodou, fruto do sincretismo entre a religião católica e religiões de matriz africana.

Os levantes quilombolas em Cuba, se comparados aos do já citado Suriname, Jamaica e Haiti, ocorrem um pouco mais tarde, por volta de 1677, quando se tem os primeiros registros dos palanques, como os quilombos eram chamados no país. Esses movimentos se intensificaram a partir de 1820 quando já não havia muitos levantes nos outros países, devido principalmente a Cuba ser o penúltimo país a abolir o regime escravocrata, apenas dois anos antes do Brasil. Outra revolta negra que ocorreu no país, mas de caráter urbano, foi a Rebelião dos Lucumis, um equivalente cubano da Revolta do Malês⁵ (CARVALHO, 1996).

Todas essas práticas de resistências negras sob a forma de quilombos possuem em comum com o Brasil a ideia de oposição contra o modelo escravocrata dominante. A luta quilombola faz parte da história de muitos países do continente americano, sobretudo no que se refere ao reconhecimento do direito territorial dessas comunidades.

O modo como as populações quilombolas foram historicamente tratadas nesses países é bem diferente. Em muitos deles, o reconhecimento e mapeamento de seus territórios datam de muito tempo, como no caso do Suriname em que essas populações já constavam no mapa oficial do país desde o século XVIII (CARVALHO, 1996). Mais do que isso, não há aqui no Brasil a visibilidade dessas comunidades, sendo tratadas unicamente do ponto de vista histórico, cuja formação se deve a fuga de escravos, algo que ficou no passado (MUNANGA; GOMES, 2006).

A concepção de quilombo no Brasil tem desde as suas origens definições relacionadas à ideia de fuga e crime. No período colonial, a legislação oficial tipificava o quilombo como uma manifestação ilegal, sendo designado o posto de capitão-do-mato para rastrear e capturar os escravos fugidos (ALENCASTRO, 2000). Havia também outras medidas legais usadas na época para reprimir os movimentos de formação de quilombos, dentre elas a não punição pra

⁵ A Revolta do Malês (1835) foi uma rebelião de escravos islâmicos contra o regime escravocrata e a imposição da igreja católica em Salvador. Ela faz parte do contexto do período regencial brasileiro, onde uma série de rebeliões de escravos emergiu na província da Bahia.

quem matasse quilombolas e castigos físicos como marcações na pele e orelha decepada para os escravos capturados após tentativas de fuga (ALENCASTRO, 2000).

ALMEIDA (1999) afirma que desde os primeiros estudos sobre quilombos na época colonial até estudos da década de 1990 havia o mesmo conceito jurídico-formal de quilombo, produzido a partir da definição do Conselho Ultramarino (1740)⁶: “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (NASCIMENTO, 2006, p.29). Esse conceito era composto por cinco elementos: fuga, número mínimo de escravos, isolamento geográfico, existência de benfeitorias e capacidade de reprodução econômica (ALMEIDA, 1999).

Em oposição a esses cinco elementos definidores de quilombo conceituados pelo Conselho Ultramarino, ALMEIDA (1999) enfatiza outros mais significativos para o entendimento da forma de organização dessas comunidades. Dentre eles, a presença de roças e benfeitorias consolidadas, de laços familiares e de produção para o consumo interno e para o mercado externo. Esses outros elementos apontados foram ignorados pelas definições oficiais durante um longo período:

Aqueles cinco elementos já mencionados se mantiveram nas definições de quilombo e só vão sofrer um deslocamento de variação e intensidade entre eles mesmos. 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 produtiva representado pelos quilombos (ALMEIDA, 1999, p.13).

A partir dessas definições que concebiam o quilombo como algo a ser combatido ocorreram ações militares cujo objetivo era tentar trazer os quilombolas para dentro das fazendas, de modo a retornar ao trabalho escravo (ALMEIDA, 1999). Apesar dessas formas legais de combate à sua existência, os quilombos não deixaram de resistir. Muitos deles, inclusive, foram formados no século XIX, principalmente nos anos finais do período escravista:

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-

⁶ Definição de quilombo realizada pelo Rei de Portugal com base nas definições do Conselho Ultramarino no ano de 1740.

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).

Alguns desses quilombos sobreviveram por muitos anos, como no caso do emblemático Quilombo de Palmares, cuja origem remonta a 1595, quando quarenta escravos fugiram de um engenho do sul de Pernambuco (MUNANGA; GOMES, 2006). Palmares foi formado inicialmente por negros originários principalmente do Congo, de Angola, Benguela e Cabinda. Esses eram poucos, mas com o passar do tempo tornaram-se um comunidade com mais de 30 mil membros (MUNANGA; GOMES, 2006). Tal população não era agrupada em apenas um quilombo. Na verdade, Palmares era constituído por uma série de quilombos, móveis e fixos, num esquema de fortaleza:

Na primeira metade do século XVII, a população palmarista alcançava milhares distribuídos em inúmeros mocambos. O principal era conhecido como Macaco, centro político. Além de ser o mais povoado nele residia Ganga-Zumba, um dos principais líderes de Palmares. Perto dele – na serra da Juçara - se localizava o mocambo Subupira, que tinha uma extensão de mais de seis quilômetros e era composto de quase mil casas, sendo utilizado como campo de treinamento militar e onde se preparavam armamentos e armadilhas. Entre os rios Paraibinha e Jundiá - a oeste do mocambo de Macaco - ficava o importante mocambo Osenga. Nas proximidades da vila de Serinhaém estava o mocambo de Amaro – que era o nome de um importante guerreiro palmarista -, composto de outras mil casas. Na serra do Cafuxi – na direção da Vila de Alagoas – se encontrava o sítio do mocambo com o nome de Andalaquituche. Na direção da vila de Porto Calvo estavam situados os mocambos denominados Acotirene, Dambraganga, Aqualtune e Tabocas (GOMES, 2015, p. 80).

Todos esses quilombos estavam articulados em termos econômicos e militares, um servia de apoio para o outro em caso de ataques. Cada um deles também possuía um líder, eleito pelos demais moradores, para representá-los no Conselho, e mesmo o chefe deveria respeitar os acordos e opiniões de tal Conselho. Já a economia de Palmares era bem diversa, a agricultura tinha como principais produtos: milho, mandioca, feijão, batata-doce, cana-de-açúcar, banana, legumes e óleo de pindoba. Também havia oficinas, forjas e olarias (MUNANGA; GOMES, 2006).

Durante um século de existência, Palmares representou uma ameaça ao governo colonial. A resistência negra e a perspectiva de liberdade, pilares da forma de organização do quilombo, foram combatidas durante todo o período. “O quilombo resistiu a 27 guerras e destruição, lançadas pelos portugueses e também pelos holandeses que invadiram e ocuparam, por longo tempo, o território de Pernambuco” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 83).

Todas essas resistências foram lideradas primeiramente por Ganga-Zumba e depois por Zumbi. As autoridades coloniais portuguesas chegaram a propor um acordo de paz com os quilombolas, em troca do reconhecimento do território, que deveria ser transferido para outra localidade. Ofereciam a liberdade para os nascidos em Palmares, mas exigiam a devolução dos fugitivos. Inicialmente aceito por Ganga-Zumba, tal acordo foi negado pela maioria dos quilombolas, inclusive Zumbi.

Palmares foi considerado destruído pela coroa portuguesa no ano de 1695, após o assassinato de Zumbi no dia 20 de novembro. Entretanto, até 1736 havia registros de quilombos estabelecidos na região que lutavam pela continuidade do modelo de resistência (GOMES, 2015). Apesar de este ser considerado como único modelo de quilombo, principalmente quando se trata de como o assunto é abordado no currículo escolar, e de ter se transformado em tema de militância política do Movimento Negro após a Abolição, havia uma variedade enorme de quilombos no mesmo período, seja em relação à localização ou até mesmo à sua organização:

Surgiram quilombos e mocambos nos quatro cantos do Brasil. No alvorecer do século XVII, Sergipe já constituía empório de mocambos. Entre 1660 e 1663 explodirá uma repressão capitaneada por Fernão Carrilho, que também depois comandaria tropas contra Palmares. Os primeiros registros que temos de mocambos no Rio de Janeiro são de 1625”. (GOMES, 2015, p. 94).

Durante o período colonial, as capitanias de Minas Gerais e Bahia foram as com maior número de quilombos registrados, fruto da economia mineradora e açucareira baseadas no uso extensivo da mão-de-obra escrava. Depois da Abolição da escravidão em 1888, eles continuaram a existir, de acordo com GOMES (2015): “os vários quilombos – que já eram verdadeiras microunidades camponesas – continuaram se reproduzindo, migrando, desaparecendo, emergindo e se dissolvendo no emaranhado das formas camponesas do Brasil de norte a sul” (p.120).

Após a Abolição e durante grande parte do século XX, as comunidades quilombolas foram invisibilizadas por ações baseadas nas teorias eugênicas⁷ vindas do continente europeu. Dentre essas ações têm-se o branqueamento da população através do estímulo à imigração europeia (THEODORO, 2014). A população negra era ignorada, principalmente as do campo, fato que resultou na estigmatização dessas comunidades, assim como da negação da identidade quilombola.

⁷ Teorias baseadas na superioridade da raça branca em detrimento das demais raças. Nesse sentido, acreditava-se que no Brasil o atraso em relação às demais nações do ocidente teria como explicação a grande incidência do sangue negro nas veias de nossa população (THEODORO, 2014).

Como já apontado anteriormente, a visão de quilombo como unidade de fuga, pouco organizada e isolada perdurou nas concepções do Estado e pesquisas de estudiosos do tema até a década de 1990. Somente após esse período é que o quilombo passou ser concebido como uma unidade complexa, com diferentes relações com seu entorno, e com processos de formação distintos (REIS; GOMES, 1996). Na mesma concepção de mudança de abordagem, NASCIMENTO (2006), afirma:

Os conceitos definidores da categoria quilombo – fuga e resistência – nesses novos estudos são substituídos por resistência e autonomia, considerando as diversas situações enfrentadas e construídas por negros para escapar do jugo dos senhores para garantir sua autonomia econômica (p.32).

Essa mudança de paradigma é fruto da apropriação do termo quilombo pela militância negra a partir da década de 1970, passando a ser uma representação política contra a opressão e a valorização da cultura. Marco dessa luta quilombola é o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) de 1988: “Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (SOARES, 2012).

A partir da Constituição de 1988, os quilombolas passaram a ter o direito territorial assegurado pelo Estado, ou seja, as terras historicamente ocupadas por essas comunidades passaram a serem reconhecidas legalmente como pertencentes a eles. Entretanto, somente a existência desse ADCT na Constituição não é a garantia de que todas as comunidades terão acesso a esse direito, o próprio processo de reconhecimento e titulação são mecanismos que dificultam a efetivação desse direito.

Outro aspecto que dificulta esse processo é o significado do conceito quilombo, uma vez que as comunidades foram formadas a partir de situações diferentes de ocupação e resistência ao modelo escravista, resultando em diferentes situações sociais e culturais nos dias de hoje:

Assim, os argumentos para a não aplicabilidade do Artigo 68 retomam o delineamento jurídico e conceitual do período colonial, ou seja, muitas vezes as dificuldades para o reconhecimento das comunidades como remanescente de quilombo decorrem, dentre outros motivos, pelo não enquadramento das características sociais e culturais das comunidades dentro dos padrões definidos a partir de moldes do período colonial (NASCIMENTO, 2006, p. 35).

Como referência para a definição do conceito de quilombo, tem-se uma discussão na década de 1990 sobre o tema, cabendo à Associação Brasileira de Antropologia (ABA) uma compreensão mais ampla sobre quilombo. De acordo com O'DWYER (1995, p.2):

O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil. Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão.

Nesse sentido, 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.

De acordo com GIACOMINI (2010), até o ano de 2000 a aplicação do Artigo 68 se restringiu ao reconhecimento oficial das comunidades pela Fundação Cultural Palmares (FCP) e ao início de processos de regulamentação territorial pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Foi em 2001, por meio do Decreto 3.912, que o governo federal regulamentou o processo de identificação e titulação das terras pertencentes às comunidades quilombolas. Dentre as conquistas desse decreto, tem-se o direito ao autorreconhecimento pelas comunidades.

Sendo assim, a noção atual de quilombo no Brasil tem como base dois conceitos-chave: território e identidade. De acordo com o Artigo 2º do Decreto 4.887/2003, “são considerados remanescentes das comunidades dos quilombos os 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”.

O primeiro deles, 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” (NASCIMENTOS, 2006, p. 38).

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.

2.1.1 COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO BRASIL: ALGUNS NÚMEROS

As atuais comunidades quilombolas no Brasil estão espalhadas por quase todos os estados, com exceção do Acre e Roraima. Segundo GOMES (2015), o movimento nacional de articulação política quilombola identificou nos últimos anos cerca de cinco mil comunidades que lutam pelo seu reconhecimento, diferente dos dados oficiais dos órgãos responsáveis pelos processos de reconhecimento e titulação.

Até o ano de 2003 era competência da FCP a titulação territorial (identificação e delimitação dos territórios) na esfera federal (Tabela I). A partir do Decreto 4.887 de 2003, essa competência passou a ser do INCRA, cabendo a Fundação apenas a certificação.

Atualmente, o primeiro passo para a titulação do território quilombola consiste na apresentação da Certidão de Autorreconhecimento emitida pela FCP ao INCRA. De acordo com a FCP, mais de 2.600 comunidades espalhadas pelo território nacional já foram certificadas até maio de 2016. Outras comunidades encontram-se com processos abertos, seja em análise técnica ou aguardando visita técnica.

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).

Tabela I. Lista das Comunidades tituladas pela FCP até o ano de 2003

UF	Município	Comunidade
AP	Macapá	Curiaú
BA	Bom Jesus da Lapa	Rio das Rãs
BA	Sítio do Mato	Mangal/Barro Vermelho
BA	Rio das Contas	Barra, Bananal e Riacho das Pedras
GO	Cavalcante/Monte Alegre/Terezina de Goiás	Kalunga
MG	Leme do Prado	Porto Coris
MS	Coguinho	Furnas da Boa Sorte
MS	Jaraguari	Furnas do Dionísio
MT	Nossa Senhora do Livramento	Mata Cavalo, Mata Cavalo de Cima, Mata Cavalo de Baixo, Água Sul, Capim Verde e Ribeirão da Mutuca
PA	Cachoeira do Piria	Itamoari
PA	Óbidos	São José, Silêncio, Mata Cuecê, Apuí e Castanhaduba
PE	Garanhuns	Castainho
PE	Salgueiro	Conceição das Crioulas
RJ	Paraty	Campinho da Independência
RJ	Quatis	Santana
SE	Porto da Folha	Mocambo
SP	Eldorado	Ivaporanduva

Fonte: Fundação Cultural Palmares. Organização: Aline Garmes Morais dos Santos.

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.

De acordo com os dados do INCRA⁸, de 2005 a 2016, 213 comunidades tiveram elaborados seus RTIDs, 121 tiveram portarias publicadas no Diário Oficial da União, 82 tiveram Decretos publicados também no DOU e 86 comunidades foram tituladas. Com isso, tem-se o total de 28.743 famílias, numa área total de 2.023.730,8066 hectares, com seus direitos territoriais legalmente assegurados.

Somados os números apresentados acima das comunidades que já passaram da primeira etapa do processo de reconhecimento, tem-se um total de 502 comunidades quilombolas. Número bem inferior ao das comunidades classificadas pelo INCRA na situação de processos em aberto (comunidades quilombolas em análise técnica ou aguardando visita técnica), totalizando 1526, distribuídas por região de acordo com a Tabela II.

Tabela II. Número de comunidades quilombolas com processos abertos (em análise técnica ou aguardando visita técnica) por região do Brasil até o mês de outubro de 2016

Região	Total
Nordeste	872
Norte	130
Centro-Oeste	112
Sudeste	279
Sul	143
Total	1536

Dados: INCRA. Organização: Aline Garmes Morais dos Santos.

A demora nesse processo de titulação das terras das comunidades quilombolas, assim como o número de comunidades na espera pela efetivação de seu direito territorial pode ser verificado através desses dados. Se somados os números de comunidades com processos em aberto (1536) presentes na tabela II e as comunidades certificadas (cerca de 2600)⁹, ou seja, reconhecidas mas sem os RTIDs elaborados, tem-se cerca de 4100 comunidades quilombolas espalhadas por todo o Brasil ainda na primeira etapa do processo de titulação de terras. Enquanto que apenas 86 já tiveram esse processo finalizado.

Conforme pode ser observado na Tabela II há uma grande concentração dos processos de reconhecimento das comunidades quilombolas na região nordeste (872), em seguida vem a

⁸ Dados disponíveis no site do INCRA, no seguinte link: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-andamentoprocessos-quilombolas_quadrogeral.pdf. Data de acesso: 13/11/2016.

⁹ Dados da FCP até maio de 2016, já apresentados anteriormente nesta pesquisa.

região sudeste com um número bem menor de comunidades (279). Esses números mostram a dificuldade que essas comunidades enfrentam na consolidação de seu principal direito, conforme salienta SILVA (2012, p. 43):

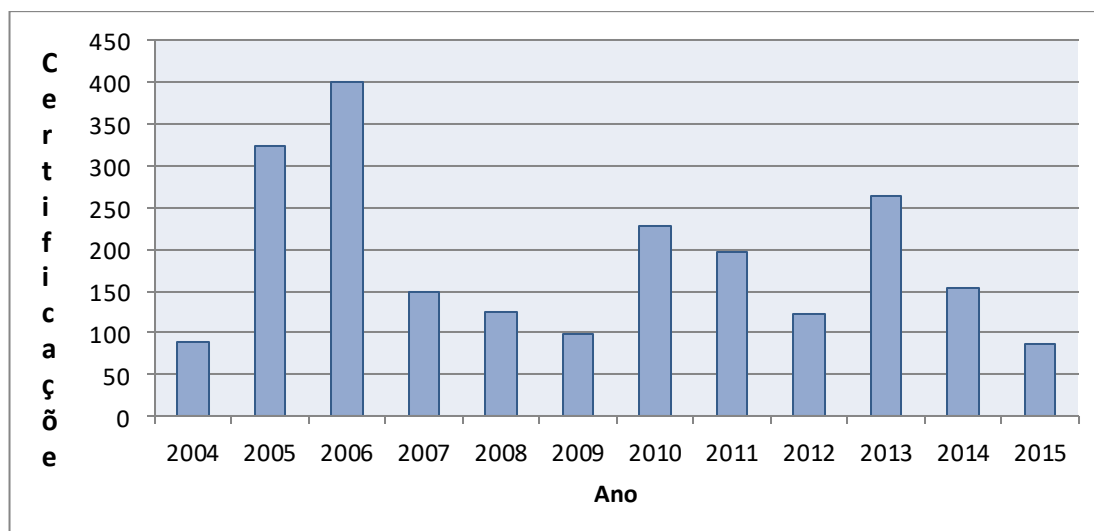
Dentre os desafios que estão colocados em relação ao tema das comunidades quilombolas, a questão da terra ganha destaque pelo fato de as estruturas do Estado brasileiro, que foram alteradas, ainda não terem conseguido assegurar na sua plenitude a garantia dos direitos às comunidades quilombolas, além de o acesso ser abstrato para muitas dessas comunidades. Assim, a terra para estas tem outros grupos significados, sendo o maior deles a vida em comunidade.

No entanto, o acesso à terra é apenas uma das agendas de luta das comunidades quilombolas. A garantia de permanência no território deve ser assegurada através da luta por outros direitos também historicamente negados a essas populações, a saber: infraestrutura, assistência técnica, inclusão produtiva, educação e saúde.

Todas essas demandas foram agrupadas em quatro grandes eixos pela Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) através do “Programa Brasil Quilombola”. São eles: 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 que se refere ao Eixo 1 Acesso à Terra, já foram apresentadas informações sobre a lentidão do processo de Titulação. No que se refere ao reconhecimento efetuado pela FCP, tem-se os seguintes dados (Gráfico I), que mostra uma queda no número de certificações nos últimos dois anos:

Gráfico I. Número de certificações de comunidades quilombolas realizadas pela FCP entre os anos de 2004 e 2015



Dados: Fundação Cultural Palmares. Organização: Aline Garmes Morais dos Santos.

No Eixo 2 Infraestrutura e Qualidade de Vida, de acordo com dados do mês de setembro de 2014, do Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, das famílias quilombolas cadastradas, 77,7% residiam em domicílio rural e 22,3% em domicílio urbano. Em relação à infraestrutura dessas comunidades cadastradas, 82% dos domicílios possuíam acesso à energia elétrica. A coleta seletiva era realizada em apenas 26,9% delas.

No eixo 3 Desenvolvimento Local e Inclusão Produtiva, das 82 mil famílias cadastradas no CadÚnico, 80% faziam parte do Programa Bolsa Família. A distribuição delas por renda per capita é a seguinte: 70,6% até R\$77,00; 8,8% na faixa de R\$78,00 a R\$154,00; e, 20,6% acima de R\$154,00.

O último eixo, Eixo 4 Direitos e Cidadania, refere-se principalmente ao acesso à saúde e à educação. Dados do Ministério da Saúde de 2013 mostram que o acesso dessas populações cadastradas nas unidades de saúde e no programa “Mais Médicos” são bem escassos. Em muitos casos, os quilombolas têm que se deslocar até o centro urbano mais próximo para ter essa necessidade atendida.

Já em relação à educação escolar, dados do CadÚnico de setembro de 2014 mostram que a maioria da população com mais de 15 anos possui apenas o Ensino Fundamental. De acordo com o Censo Escolar de 2013, no Brasil há 2,2 mil escolas quilombolas, com cerca de 227 mil alunos matriculados. Dessas, apenas 34,8% possuem material didático específico e 12,4% possuem acesso à internet. Em relação ao abastecimento de água, 82,9% das escolas possuem, enquanto que a energia elétrica está presente em 92,7% delas.

A pauta da Educação Escolar Quilombola faz parte da agenda de luta do movimento desde a sua criação, entretanto é a partir da titulação de algumas comunidades que esta passa a ter um alcance maior. Mobilizações em prol de uma educação de qualidade e que leve em consideração as particularidades de cada comunidade passam a fazer parte da agenda de luta de muitas comunidades em diferentes regiões do Brasil, sobretudo após os anos 2000, resultando na criação, no ano de 2012, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, tema do **Capítulo 3** da presente pesquisa.

2.2 QUILOMBOS EM SÃO PAULO

Os primeiros quilombos de que se têm registros no estado de São Paulo datam do final do século XVIII. Assim como ocorreu no restante do Brasil, essas comunidades foram vistas muitas das vezes como criminosas, sendo legalmente combatidas. De acordo com GOMES

(2015), entre os anos de 1722 e 1727 houve uma legislação estadual específica para combater os escravos fugitivos de vários quilombos por todo o estado.

Atualmente, a regularização fundiária das terras quilombolas no estado de São Paulo é realizada pelo governo a partir da legislação estadual vigente, orientada pelo Artigo 68 (GIACOMINI, 2010). A maioria das comunidades reconhecidas no estado está localizada em terras devolutas estaduais, sendo assim de responsabilidade do estado a titulação dessas áreas. Nos casos de comunidades localizadas em terras particulares, cabe ao INCRA a desapropriação e todo o processo de reconhecimento e titulação.

Após intensa pressão dos movimentos sociais quilombolas, em 1996 o governo paulista formou um grupo de especialistas para discutir a questão da regularização das terras ocupadas pelas comunidades quilombolas no estado. Dentre as ações desse grupo tem-se a promulgação do Decreto que atribuiu ao Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP), a responsabilidade pelo planejamento e execução das políticas agrária e fundiária em São Paulo. Também é responsabilidade do ITESP o reconhecimento das comunidades quilombolas do estado (GIACOMINI, 2010).

De acordo com os dados do INCRA (2016), há no estado de São Paulo 49 processos abertos em diferentes fases de reconhecimento e titulação (Anexo I). Já a FCP identifica no estado de São Paulo 78 comunidades quilombolas. Dentre elas, 33 são reconhecidas pelo ITESP, apenas seis estão tituladas pelo governo, todas em terras devolutas.

A maioria das comunidades quilombolas com processos em aberto no INCRA, assim como as reconhecidas pela FCP e pelo ITESP, estão localizadas na região do Vale do Ribeira. Essa região ocupa cerca de 10% de todo o território paulista e é cortada pelo rio Ribeira de Iguape, o clima é tropical úmido e com alta precipitação média anual, seu relevo é bastante acidentado (PETRONE, 1968). A parte paulista é composta por 24 municípios: Apiaí, Juquiá, Cananéia, Cajati, Itariri, Registro, Jacupiranga, Tapiraí, Pedro de Toledo, Barra do Chapéu, Iguape, Eldorado, Itapirapuã Paulista, Miracatu, Ribeirão Grande, Ribeira, Barra do Turvo, Ilha Comprida, Iporanga, Itaóca, Juititaba, Parquera-Açú, São Lourenço da Serra e Sete Barras.

De acordo com RESENDE (2002), a região do Vale do Ribeira apresenta duas condições marcantes. A primeira consiste nas características ambientais, bem diferentes do restante do estado, ou seja, suas condições de solo, clima e relevo propiciaram uma ocupação territorial diferenciada, possuindo a metade de toda a vegetação nativa remanescente do Estado de São Paulo, com cerca de 60% da região com cobertura de vegetação florestal. Ao

mesmo tempo é uma região com os piores indicadores de São Paulo, com economia pouco dinâmica e graves problemas de infraestrutura.

O povoamento dessa região é bastante antigo, fato comprovado pelos inúmeros sítios arqueológicos presentes em toda a região. A presença do europeu ocorreu por volta da primeira metade do século XVI, de início na região litorânea com a fundação de dois pequenos núcleos: Cananeia e Iguape (NASCIMENTO, 2006). A economia era baseada a princípio no extrativismo e na agricultura, até que no século seguinte a mineração do ouro passa a ser atividade dominante, o que leva a ocupação se interiorizar, fundando o núcleo de Xiririca, atualmente Eldorado. Em todos os momentos foi grande uso da mão de obra escrava (SILVA, 2011).

Com a decadência da mineração, despontou a agricultura de arroz na região, motivada também pela vinda da família real para o Brasil em 1808. Tal ciclo econômico perdurou até a segunda metade do século XIX, sua crise está relacionada a dois fatores principais: encarecimento da mão de obra escrava e a ascensão do cultivo do café em outras regiões do estado (GIACOMINI, 2010). A partir da década de 1920 tem-se o incentivo da imigração para a região, principalmente a japonesa. Esse processo resulta na década de 1940 numa reorganização da agricultura regional, baseada no cultivo da banana e do chá (NASCIMENTO, 2006).

Todos esses ciclos econômicos tiveram como resultado a forte presença negra na região, através da formação de inúmeras comunidades quilombolas. Essas foram formadas não somente pela fuga de escravos, mas também pela libertação ou abandono dos mesmos na região. Outros conflitos também se fazem presentes, conforme afirma SILVA (2011, p.26):

O Vale do Ribeira é a região do Estado de São Paulo onde se encontra a maior parte de comunidades quilombolas do Estado. A diversidade social, ambiental e cultural ali existente é grande, diferente de outras regiões do Brasil. Tal especificidade se justifica pelo fato de que no Vale se concentram um dos últimos remanescentes da Mata Atlântica do Brasil e se abrigam várias comunidades tradicionais locais, quilombolas, indígenas, caiçara e agricultores familiares. Por outro lado, a região apresenta questões que lhes são próprias e demandam políticas públicas específicas como a regularização fundiária, tanto para indígenas como para pequenos agricultores e quilombolas. É preciso considerar ainda que existem conflitos de sobreposição entre territórios tradicionais destas populações com Unidades de Conservação (parques estaduais e áreas protegidas, por exemplo).

Os conflitos referentes à questão fundiária se agravaram a partir da década de 1960 com uma série de políticas estatais desenvolvimentistas que visavam a valorização das agroindústrias juntamente com a construção da rodovia BR-116. Desse modo, os interesses

do capital nacional e internacional passam a interferir no modo de vida das populações tradicionais da região, gerando conflitos territoriais (SILVA, 2011).

Outra ação estatal que interfere no modo de vida dessas populações é a implementação de diferentes categorias de Unidades de Conservação (UC's) na região (NASCIMENTO, 2006). Essas categorias, em sua maioria, concebem a conservação da natureza sem a presença do homem, ou seja, negam todo o histórico de preservação realizado pelas comunidades tradicionais na região. Nesse sentido, a partir da década de 1950 ocorre a criação de parques e áreas de proteção ambiental em todo o Vale, impondo uma série de restrições ao uso dos recursos naturais pelas populações que ali vivem, alterando assim o seu modo de vida.

A partir da década de 1980, tem-se na região a presença de inúmeros projetos que visam à construção de barragens ao longo de todo o curso do rio Ribeira. O poder público regional, assim como outros grupos sociais, são favoráveis à construção dessas barragens, não considerando os impactos ambientais e prejuízos que podem gerar para o meio ambiente e para as populações locais. Nesse cenário se articula na região o Movimento dos Ameaçados por Barragem (MOAB), um movimento quilombola que luta pela defesa do patrimônio natural e de suas terras (NASCIMENTOS, 2006).

Na luta pela garantia de seus direitos dentro de toda essa conjuntura desfavorável em todo o Vale do Ribeira, os quilombolas passam a se organizar em Associações, um dos requisitos também para que tenham seus direitos territoriais assegurados. Nesse cenário, outras demandas passam a ter espaço, dentre elas o direito à Educação Escolar Diferenciada.

A criação do Conselho Estadual de Educação Escolar Quilombola faz parte desse bojo de articulações quilombolas em busca não só de reconhecimento, mas também de garantia de seus direitos. Ele é formado por representantes de diferentes comunidades, que se reúnem para levantar as demandas de cada uma delas em relação ao acesso a uma educação de qualidade. Funciona como um canal de comunicação entre as comunidades e o poder público. Outro marco dessa luta pela educação é a construção da Escola Estadual Maria Antonia Chules Princesa no quilombo de André Lopes, município de Eldorado, tratada no **Capítulo 4**.

2.3 QUILOMBOS DE BARRA DO TURVO

O município de Barra do Turvo está localizado no Sul do estado de São Paulo, na região do Vale do Ribeira. De acordo com o Censo realizado pelo IBGE em 2010, sua população é de 7.729 habitantes, com densidade demográfica de 7,67 hab./km². Cerca de 60% da população reside na área rural do município, onde há sete comunidades quilombolas

reconhecidas pela FCP, são elas: Cedro, Ilhas, Paraíso, Pedra Preta, Reginaldo, Ribeirão Grande e Terra Seca.

A origem das comunidades quilombolas de Barra do Turvo data do início no século XIX. A partir do declínio do ciclo de arroz no Vale do Ribeira, alguns escravos dessas antigas fazendas produtoras de arroz passam a viver na região. DIEGUEZ (2015), em trabalho sobre as comunidades quilombolas de Ribeirão Grande e Terra Seca afirma que, segundo:

[...] relato dos moradores do quilombo, três homens negros, escravos – Benedito Morato de Lima, Pacífico Morato de Lima e Miguel de Pontes –, e suas respectivas esposas, três irmãs de sobrenome Ribeiro, provenientes de uma fazenda em Iporanga, formaram os três núcleos: Cedro, Peroba (hoje Terra Seca) e Ribeirão Grande, dos quais os dois últimos hoje constituem a comunidade quilombola Ribeirão Grande-Terra Seca. (p.11)

As comunidades quilombolas de Barra do Turvo possuem entre si não apenas uma relação de proximidade devido à localização geográfica, mas também uma relação grande de parentesco. De acordo com o Relatório Técnico-científico¹⁰ elaborado pelo Itesp das comunidades de Ribeirão Grande/Terra Seca, atualmente “o meio de subsistência das famílias é garantido basicamente pelo que é conseguido colher do plantio de roças - principalmente milho, mandioca, feijão, cana e banana. A criação de animal para o consumo próprio ou comercial é mais raro” (p.29).

A resistência quilombola em Barra do Turvo se torna mais significativa a partir da criação do Parque Estadual do Jacupiranga (PEJ) em 1969. Este foi implantado sem um estudo prévio das comunidades, resultando na sobreposição do Parque sobre o território das mesmas. Além disso, nesse processo de implementação do Parque parte do território das comunidades foi julgado como propriedade particular, fazendo com que houvesse desapropriação indireta pelo proprietário contra o estado, num caso típico de grilagem (DIEGUEZ, 2015).

Essa desapropriação tem dificultado o processo de titulação das áreas quilombolas do município. Como alternativa para esse empasse, o estado de São Paulo destinou essa área para outra modalidade de conservação. Em fevereiro de 2008, a área do Parque passou a ser classificada como o Mosaico do Jacupiranga. De acordo com BIM (2012), essa mudança ocorreu devido à mobilização das comunidades tradicionais, sindicatos e lideranças políticas da região desde a década de 1990:

¹⁰ O RTC da Comunidade Ribeirão Grande e Terra Seca está disponível no site <www.itesp.sp.gov.br/br/info/acoes/rtc/RTC_Ribeirao_Grande_Terra_Seca.pdf>. Data de acesso: 11/10/2016.

Os estudos técnicos e os debates com as comunidades contribuíram para que fossem localizadas, por um lado, áreas com grande importância ambiental – matas, nascentes, cavernas, cachoeiras, riachos – que estavam sem uma proteção eficaz e que deveriam ser incorporadas às novas áreas de proteção integral e, por outro lado, áreas ocupadas pelos pequenos agricultores, que poderiam ser transformadas em Unidades de Conservação de Uso Sustentável (BIM, 2012, p. 90).

Nesse contexto, tem-se a criação do Mosaico de Unidades de Conservação do Jacupiranga. De acordo com BIM (2012), a área de proteção integral passa a ser de 154.872,17 hectares divididos em três parques: Caverna do Diabo (Eldorado, Iporanga, Barra do Turvo e Cajati), Rio Turvo (Barra do Turvo e Cajati) e Lagamar de Cananéia (Cananéia e Jacupiranga). Além desses parques, novas UCs foram criadas, totalizando cinco Reservas de Desenvolvimento Sustentável (RDS) com 12.665,06 hectares, quatro Áreas de Proteção Ambiental (APA) com 73.558,09 hectares e duas Reservas Extrativistas (Resex) com 2.790,46 hectares (BIM, 2012).

As comunidades quilombolas de Barra do Turvo possuem seus territórios localizados dentro da área do Mosaico do Jacupiranga, parte em Áreas de Proteção Ambiental e a maioria na RDS Quilombos de Barra do Turvo. Nas áreas classificadas como RDS é possível a permanência das comunidades quilombolas, a RDS Quilombos de Barra do Turvo é ocupada por quatro delas - Cedro, Pedra Preta, Ribeirão Grande e Terra Seca (BIM, 2012).

A gestão da RDS Quilombos de Barra do Turvo se dá de forma democrática através do Conselho, com participação de membros das quatro comunidades e de gestores do Parque, mesmo assim alguns conflitos em relação às formas de manejo da área são presentes, e os saberes tradicionais nem sempre se enquadram nas práticas propostas por lei nesse tipo de unidade de conservação. Esse é o caso da coivara, roça tradicional com uso de fogo¹¹.

Assim como nas outras comunidades no Brasil e no estado de São Paulo, a principal luta das comunidades quilombolas de Barra do Turvo continua sendo pela titulação de seu território. Entretanto, também aqui, outras demandas também se fazem presentes, tais como melhoria na infraestrutura, principalmente em relação ao acesso à energia elétrica, construção de postos de saúde e acesso a uma educação escolar de qualidade, com a valorização dos saberes tradicionais.

Na verdade, a pauta da educação é bem recente em boa parte das comunidades quilombolas do Vale do Ribeira, em especial entre aquelas de Barra do Turvo. De fato, foi a

¹¹ Informações discutidas durante trabalho de campo da disciplina de Geografia Agrária II nas áreas das comunidades quilombolas no ano de 2013.

partir do Projeto “Defensorando Comunidades Tradicionais e Quilombolas”, realizado pela Defensoria Pública Estadual de Registro no ano 2014, que a discussão passou a ser mais presente no município. Desse projeto resultou um Ciclo de Audiências Públicas nas comunidades, uma delas no município de Barra do Turvo, acerca da Educação Escolar Diferenciada na região. As denúncias e encaminhamentos dessas Audiências, em especial a do município de estudo, serão tratados de forma mais abrangente no **Capítulo 4**. Já o atual cenário das escolas da região será o tema central do **Capítulo 5**. Antes, porém, interessa tratar da legislação a nível federal acerca da Educação Escolar Quilombola, assim como seu processo de implementação no Estado de São Paulo. Esse é o tema do próximo capítulo.

3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: PROCESSO DE ELABORAÇÃO E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

“Chegando na escola, a cartilha mostrava, o livro mostrava é, pessoas negras escravizadas na casinha de pau-a-pique na senzala, então eu não quero me identificar com aquelas figuras, eu quero ser aquele cara da casa bonita, com carrinho do lado na casa na garagem, com os cachorrinhos pra dentro, a família bonita de mão dada. E meu pai falou: não, cria, aquele é o sistema, aquele é uma cultura, e nossa cultura é outra, e nós não somos é... descendentes de escravos, desconstrua aí! Nós somos descendentes de seres humanos que foram capturados em seu continente e trazidos para cá para trabalhar como mão-de-obra escrava, somos seres humanos, nós somos iguais a ele e não diferentes!”
(Elson Alves da Silva, informação verbal)¹².

A formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola faz parte do contexto de políticas afirmativas desenvolvidas no Brasil nos últimos anos voltadas principalmente para a questão da educação, como as já citadas no **Capítulo 1**: Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008 e a Lei de Cotas no Ensino Superior. Elas possuem como objetivo central o aumento da participação de grupos historicamente discriminados em determinadas áreas da sociedade.

Tais políticas afirmativas passam a fazer parte da esfera pública através da demanda desses grupos sociais pela efetivação de seus direitos. No caso dos quilombolas não foi diferente. Foi a partir de uma série de encontros de discussão e de reivindicações não só da titulação da terra, mas também de políticas públicas relacionadas à educação, saúde, transporte e energia elétrica, que as Diretrizes foram formuladas.

Nesse sentido, interessa mostrar no presente capítulo como foi o processo de reivindicação por uma política educacional voltada às comunidades quilombolas no cenário nacional, evidenciando os principais eventos que contribuíram para isso; as principais características e propostas dos componentes presentes nas Diretrizes Curriculares para a

¹² 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.

Educação Escolar Quilombola; algumas considerações sobre o processo de implementação de tais Diretrizes apontadas em alguns trabalhos acadêmicos sobre essa temática; e, por fim, o histórico de discussão da Educação Escolar Quilombola no Estado de São Paulo e seu atual cenário.

3.1 O CONTEXTO DA DISCUSSÃO

As discussões sobre a Educação Escolar Quilombola na esfera pública são bem recentes, tanto é que as Diretrizes que regulamentam tal modalidade de ensino são as mais recentes e ainda não possuem um plano nacional de implementação como as demais. Entretanto, a pauta da educação na agenda de luta do movimento quilombola já estava presente antes mesmo da Constituição de 1988, ainda que de maneira secundária à luta pela terra.

SOARES (2012) afirma que em 1983 teve início um dos momentos mais significativos na organização das Comunidades Negras Rurais, um projeto denominado “Comunidades Negras no Meio Rural Maranhense”, que resultou na realização do “I Encontro de Comunidades Negras Rurais” em São Luís (MA), tendo como tema central o “O Negro e a Constituição Brasileira”. As proposições finais desse encontro foram apresentadas em Brasília na Convenção Nacional de mesmo nome. Dentre elas estão o direito à educação e à titulação de terras ocupadas tradicionalmente pelos quilombolas.

Tais solicitações foram atendidas e inseridas no texto constitucional em 1988, “ainda que de forma exilada” (SOARES, 2012) nos atos das Disposições Transitórias. Antes da Constituição, as comunidades quilombolas eram concebidas pelo Estado brasileiro apenas sob o ponto de vista cultural:

Como exemplo dessa atuação, podemos citar os tombamentos de documentos referentes à história dos Quilombos como patrimônios históricos e os sítios arqueológicos. Tal perspectiva serviu para mostrar as marcas culturais dos quilombos históricos (Palmares e Kalunga, em Goiás, Cafundó e Ivaoporunduva, em São Paulo, entre outros), mas também contribuiu para a consolidação de uma visão a-histórica dessas comunidades, congelando uma imagem folclorizada dos quilombos que não incorporava a possibilidade de transformação e dinâmica, típica de qualquer cultura. A partir do seu reconhecimento territorial, as comunidades passaram a reivindicar políticas públicas básicas para a educação, saúde, desigualdades sociais e econômicas (BOTÃO; NORTE, 2014, p.155).

Nos dias atuais, mesmo após quase três décadas da promulgação da constituição, a luta das comunidades quilombolas continua tendo como ponto central o direito à titulação de suas

terras¹³. O direito à educação escolar e ao reconhecimento identitário aos poucos começa a tomar também o protagonismo da luta, como resultado da articulação com outros dois grupos sociais: o campesinato e os indígenas. Na década de 1980, o Movimento Negro de origem urbana passou também a se articular de modo cada vez mais intenso com a luta das comunidades quilombolas (GUERRERO, 2012).

Neste processo de ampliação da pauta quilombola dois eventos ocorridos no ano de 1995 merecem destaque. O primeiro se refere à realização em Brasília da "Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida", organizada pelo Movimento Social Negro em comemoração aos trezentos anos da morte de Zumbi dos Palmares, em cuja pauta estava a luta contra o racismo/discriminação. O segundo refere-se ao "I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas", também em Brasília, onde as populações quilombolas puderam manifestar suas necessidades e reivindicar o acesso a diversas políticas públicas, entre elas o direito à educação (SOARES, 2012).

Em “A Educação Escolar Quilombola no Estado de São Paulo: Novas Diretrizes” (2014), Botão e Norte fazem um panorama sobre os principais eventos que contribuíram de modo significativo na discussão e formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Entre eles está a mobilização nacional das comunidades através da criação da CONAQ em 2016. Como já discutido no **Capítulo 1**, esta é uma organização quilombola de esfera nacional que busca a garantia de direitos historicamente negados a essas comunidades.

No ano de 2003 foi promulgada a Lei 10.639/2003, e também foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) através da Medida Provisória nº 111 no dia 21 de março¹⁴, convertida na Lei nº 10.678. Essa secretaria nasce do reconhecimento histórico da luta do Movimento Negro brasileiro. De acordo com a página da SEPPIR na internet¹⁵, ela possui como finalidades:

- 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

¹³ Somente em 2003 o Decreto nº 4.887 regulamentou 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.

¹⁴ Nessa data celebra-se o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), em memória do Massacre de Shaperville (1960) em Joanesburgo, África do Sul. Cerca de 20.000 negros protestavam contra uma lei que os obrigava a portar cartões de identificação, especificando os locais por onde eles podiam circular. Mesmo sendo uma manifestação pacífica, o exército atirou sobre a multidão, ocasionando a morte de 69 negros e mais 186 feridos.

¹⁵ Disponível no seguinte link: <http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/a-secretaria>. Data de acesso: 11/03/2016.

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.

Dentre as ações dessa Secretaria está o “Programa Brasil Quilombola”, lançado em março de 2004, cujo objetivo central é consolidar as políticas de Estado para as áreas quilombolas. Em consequência dele, foi instituída a Agenda Social Quilombola (Decreto 6261/2007), que agrupa as ações voltadas às comunidades em quatro grandes eixos: Acesso à Terra; Infraestrutura e Qualidade de Vida; Inclusão Produtiva e Desenvolvimento Local; e, Direitos e Cidadania.

Em outubro de 2015 ocorreu uma reforma administrativa realizada pela presidente na época, Dilma Rousseff, visando enxugar os gastos do governo. Nessa reforma foram unificadas a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), a SEPPIR e a Secretaria de Direitos Humanos (SDH), formando-se o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Esse ministério foi extinto em 2016, após o impeachment da então presidente que levou Michel Temer ao poder. A SEPPIR foi transformada em uma secretaria vinculada ao Ministério da Justiça e Cidadania.

Atualmente a SEPPIR possui como referência política o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), que orientou a elaboração do Plano Plurianual (PPA 2012-2015), um instrumento de planejamento governamental de médio prazo com diretrizes, objetivos e metas da administração pública num período de quatro anos. Desse plano resulta, de acordo com o portal da secretaria o programa "Enfrentamento ao Racismo e Promoção da Igualdade Racial", como também na “incorporação desses temas em 25 outros programas, totalizando 121 metas, 87 iniciativas e 19 ações orçamentárias, em diferentes áreas da ação governamental”¹⁶. Os resultados desse Plano ainda não foram divulgados.

¹⁶ Disponível no seguinte link: <http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/a-secretaria>. Data de acesso: 11/03/2016.

No que tange especificamente a luta por uma Educação Escolar Quilombola, BOTÃO e NORTE (2014) destacam a "Carta de Princípios da Educação Escolar Quilombola"¹⁷, elaborada em 2008 pela Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas de Pernambuco. Trata-se de um documento com quinze itens referentes à “Educação escolar que queremos”, nos quais são tratadas as temáticas sobre educação, currículo, formação de professores, cultura, identidade, sustentabilidade, merenda escolar, material didático, papel do Estado e gestão.

Para os autores acima referidos também foram de significativa importância para o debate: o "I Fórum Baiano de Educação Quilombola" realizado na cidade de Salvador e, o "I Seminário Panorama Quilombola: Experiência e Políticas em Terra, Cultura e Educação" realizado no Rio de Janeiro, ambos em 2009 e com alcance nacional.

O primeiro foi organizado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, contou com a presença de professores e lideranças quilombolas, além de secretários municipais de educação. Seu principal objetivo era criar um espaço de discussão entre as comunidades quilombolas e a Secretaria da Educação sobre a construção coletiva de uma Política Pública Educacional que atendesse às demandas das comunidades. Além disso, foram identificadas as questões centrais para a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Quilombola, assim como a sua concepção.

Já o seminário realizado no Rio de Janeiro em 2009, foi organizado pelo professor José Maurício Arruti e teve como ênfase a temática da educação, ocupando duas das quatro mesas redondas realizadas: “Experiências e políticas oficiais em educação para quilombola” e “Pesquisa e prática na educação para quilombos”. Além de outros trabalhos apresentados com a mesma temática.

Em 2011 ocorreu o "I Encontro de Educação Quilombola do Rio Grande do Sul", organizado pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Contou com a presença de lideranças quilombolas assim como de secretários municipais e estaduais da educação. Seu objetivo era a discussão acerca do direito à educação específica escolar para Comunidades Quilombolas daquele estado.

De acordo com BOTÃO e NORTE (2014, p.157):

Um dos momentos mais significativos para a política de Educação Escolar Quilombola em âmbito nacional foi a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que teve como tema central “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”, que ocorreu de 28 de

¹⁷ Anexo II.

março a 1º de abril de 2010, em Brasília. Esse evento resultou de um amplo processo de mobilização envolvendo municípios, Estados, Distrito Federal, com participação da sociedade civil, agentes públicos, entidades de classes, estudantes e profissionais da educação, e teve como objetivo maior a mobilização social pela educação.

Nesse documento, a questão da pluralidade cultural introduzida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, foi discutida a partir da ideia de conflito entre as formas de manifestação da diversidade após o processo de descolonização. No texto referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2011, p.6-7) afirma-se que:

[...] é na Conferência Nacional de Educação, mais precisamente, no Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade (CONAE, 2010), que o desafio da diversidade foi problematizado e debatido no campo da política educacional. As múltiplas expressões da diversidade, e não apenas a “soma” multicultural destas foi explicitada no documento final da CONAE.

O documento final dessa Conferência da CONAE foi utilizado como ponto de partida para o poder público pensar sobre o que seria efetivamente uma Educação Escolar Quilombola nas suas mais diversas especificidades, salientando a questão da pluralidade cultural presente também em cada comunidade. Apesar da grande unidade cultural e identitária quilombola, cada comunidade possui elementos culturais e de autoafirmação próprios que precisam ser considerados pelas unidades escolares que atendem alunos oriundos de cada uma delas.

Também em 2010 foi aprovada a Resolução nº 07 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Nelas é reconhecido que a educação nas comunidades quilombolas deve levar em consideração o modo de ser próprio de cada uma delas. Conforme consta nos itens I e II do Primeiro parágrafo do Artigo 40 (BRASIL, 2010, p.111-112):

§ 1º As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de:

I – reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;

II – valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam.

Com base nesses dois últimos documentos, foi instituído dentro do Conselho Nacional de Educação um Grupo de Trabalho de Educação Escolar Quilombola, responsável por

discutir e elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Essa comissão foi composta pelos conselheiros Adeum Hilário Sauer, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Nilma Lino Gomes (relatora), Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Rita Gomes do Nascimento (presidente) e foi assessorada por Maria da Glória Moura, na condição de consultora e especialista no assunto.

Mesmo sem ter como temática central a Educação Escolar Quilombola, outros dispositivos contribuíram para a questão educacional nas comunidades quilombolas, como também para a formulação dessas Diretrizes, tais como o já mencionado Decreto 4.887/2003 e o Decreto 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades e Povos Tradicionais do Brasil (PNPCT). Esse último, “destaca a necessidade de articular saberes tradicionais da comunidade com os saberes escolares” (SOARES, 2012, p.92).

Na esfera internacional destaca-se a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que aborda os direitos dos Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes - que no Brasil se estendeu para as comunidades quilombolas. Aprovada em 1989, entrou em vigor internacionalmente em 1991. Uma de suas principais contribuições foi o fato de que nela se reconhece como critério fundamental os elementos de autoidentificação, reforçando assim a lógica de atuação dos movimentos sociais alicerçados em fatores étnicos e identidades coletivas.

Outro evento internacional de grande importância foi a "3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância", promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2001 na África do Sul. Nela o Brasil assumiu alguns compromissos que desencadearam na criação não só da SEPPIR em 2003, mas também da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), onde a Educação Escolar Quilombola encontrou espaço institucional para discussão e produção.

3.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

A Educação Quilombola possui hoje como documento regulamentador as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, formuladas pelo Ministério da Educação (MEC) e homologadas no dia 20 de novembro de 2012. Conforme já apresentado no item anterior, este documento foi formulado a partir de uma intensa e histórica luta das

populações quilombolas pelo seu reconhecimento territorial e também por uma educação diferenciada, conforme afirmam BOTÃO e NORTE (2014, p.155):

Embora a educação não tenha sido o motivo principal de organização e mobilização das Comunidades Quilombolas no âmbito nacional, e, sim, as questões territoriais, pode-se dizer que, de maneira geral, ela sempre esteve na pauta dos movimentos sociais negros, em diversos eventos. Contudo, a temática específica sobre educação nas Comunidades Quilombolas nunca havia sido tema central das discussões, como ocorreu nos últimos dois anos, o que é compreensível, uma vez que, antes da promulgação da Constituição de 1988, não existiam dispositivos políticos e normativos nacionais que legitimassem as reivindicações das Comunidades Quilombolas, como o direito à educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013). Segundo tais Diretrizes (p.42):

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural.

O já citado documento final da CONAE (2010, p. 9) definiu que a Educação Escolar Quilombola é da responsabilidade do governo federal, estadual e municipal. Estes devem:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- 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/as profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial 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.

A redação final dessas Diretrizes foi elaborada após a realização de alguns eventos de esfera nacional e estadual com o intuito de discutir as demandas necessárias de tais populações tradicionais na esfera educacional. O “1º Seminário Nacional de Educação Quilombola” foi realizado pelo MEC, por meio do SECADI e com a ajuda do SEPPIR/PR em novembro de 2010:

Nesse mesmo evento, foi instituída uma comissão quilombola de assessoramento à comissão especial da Câmara de Educação Básica, formada por oito integrantes: quatro quilombolas indicados pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), Edicélia Santos (Quilombo Bom Jesus da Lapa, BA), Laura Maria dos Santos (Quilombo Campinho da Independência, RJ), Maria Diva Rodrigues (Quilombo Conceição das Crioulas, PE), Maria Zélia de Oliveira (Quilombo Conceição das Crioulas, PE)¹⁸; uma pesquisadora da Educação Escolar Quilombola, Georgina Helena Lima Nunes (UFPEL); uma representante da SECADI/MEC, Maria Auxiliadora Lopes; e uma representante da SEPPIR/PR, Leonor Araújo. No processo, o CNE convidou também a Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC) e a Fundação Cultural Palmares para compor o grupo, as quais foram representadas, respectivamente, por Sueli Teixeira Mello e Maria Isabel Rodrigues (BRASIL, 2012, p.426-427).

Tal comissão organizou em 2011 três audiências públicas, os estados selecionados foram: Bahia, Maranhão e Distrito Federal. Os dois primeiros devido ao grande número de quilombolas, além de uma intensa articulação política. O último, por ser a sede do Conselho Nacional de Educação (CNE) e também polarizar as demais regiões do Brasil. Contribuíram também para tais eventos a FCP, as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, os Governos de Estado, as Prefeituras Municipais locais e alguns Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs).

Essas audiências tiveram como base o já citado “Texto-Referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”. Os debates tinham como tema “A Educação Escolar Quilombola que temos e a que queremos” e “contaram com a participação significativa de representantes das comunidades quilombolas, gestores, docentes, estudantes, movimentos sociais, ONGs, fóruns estaduais e municipais de

¹⁸ Nota-se que as quatro representantes são mulheres e que três delas pertencem a região nordeste.

educação e diversidade étnico-racial, pesquisadores e demais interessados no tema” (BRASIL, 2012, p. 427). Na esfera estadual, destacam-se algumas audiências públicas, como a realizada em Vitória (ES) em 2012.

De acordo com BRASIL (2012, p. 427-428):

Ainda no processo de discussão destas Diretrizes, o CNE realizou uma reunião técnica com a participação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA), da SECADI/MEC, da Fundação Cultural Palmares, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de quilombolas, pesquisadores e convidados, no dia 24 de maio de 2012, na sede do CNE, em Brasília. Durante o encontro, a conselheira relatora apresentou aos presentes a minuta de parecer que instituirá as referidas Diretrizes, oportunidade em que também foi realizada a leitura conjunta e detalhada de item por item do Projeto de Resolução, totalizando 14 horas de trabalho de discussão, debate, problematização e construção de consenso. No dia 25 de maio de 2012, todos os integrantes da reunião técnica participaram do seminário “Educação e Relações Étnico-Raciais” promovido pelo CNE, o qual contou com um público em torno de 260 pessoas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escola Quilombola foram redigidas com base em todos esses eventos e discussões. Esta proposta diferenciada de educação deve estar pautada resumidamente nos valores sociais, culturais, históricos e econômicos de cada comunidade. Para tanto, faz-se necessário um diálogo entre o saber escolar e o conhecimento oriundo da realidade local, de modo a valorizar o desenvolvimento sustentável, o trabalho, a cultura e a luta pelo direito à terra e ao território. Desse modo, a educação é para o quilombola mais que um direito, um instrumento de luta.

3.2.1 A ESTRUTURA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola estão estruturadas em três partes: I - Relatório, II – Voto da Comissão e III – Decisão da Câmara. A primeira parte divide-se em seis grandes tópicos, a saber: Histórico; Mérito; Os quilombolas entendidos como povos e comunidades tradicionais; A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; Sobre a Educação Escolar Quilombola; e, Da ação colaborativa para a garantia da Educação Escolar Quilombola.

O primeiro tópico trata do processo de formulação das Diretrizes, destacando os principais eventos e agentes envolvidos, além de seus objetivos. Em “Mérito”, tem-se uma discussão sobre o conceito histórico de quilombo e sua relação com o direito à educação:

Trata-se, portanto, de uma experiência da diáspora africana, ainda pouco conhecida no contexto da sociedade brasileira, de maneira geral, e na educação escolar, em específico. Os quilombos, todavia, não se perderam no passado. Eles se mantêm vivos, na atualidade, por meio da presença ativa das várias comunidades quilombolas existentes nas diferentes regiões do país. O direito a uma educação escolar que respeite e reconheça sua história, memória, tecnologias, territórios e conhecimentos tem sido uma das reivindicações históricas dessas comunidades e das organizações do movimento quilombola (BRASIL, 2012, p.429).

Nesse mesmo tópico das Diretrizes destaca-se a existência de muitos quilombos urbanos principalmente na região nordeste, não se restringindo apenas às áreas rurais. Outro ponto tratado é a quantificação das comunidades e escolas, apesar de muitas ainda não serem reconhecidas em todo o Brasil. Conforme mostrado no **Capítulo 2** os estados brasileiros com maior número de comunidades quilombolas são Maranhão, Bahia e Minas Gerais. Já em relação ao número de escolas, de acordo com o Censo Escolar de 2010, existem no Brasil 1.912 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos. Desse total, 1.889 são públicas e 23, privadas. Das públicas, 109 são estaduais, 1.779, municipais e apenas uma é federal (BRASIL, 2012).

No terceiro tópico fala-se do contexto mundial e nacional no qual a luta pela efetivação dos direitos das comunidades quilombolas está inserida. Trata-se de uma discussão do campo do direito étnico que concebe tais comunidades como coletivos étnico-raciais e sociais. Assim sendo:

Os quilombolas, compreendidos também como povos ou comunidades tradicionais, exigem que as políticas públicas a eles destinadas considerem a sua inter-relação com as dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais que acompanham a constituição dos quilombos no Brasil. Consequentemente, a Educação Escolar Quilombola não pode ser pensada somente levando-se em conta os aspectos normativos, burocráticos e institucionais que acompanham a configuração das políticas educacionais. A sua implementação deverá ser sempre acompanhada de consulta prévia e informada realizada pelo poder público junto às comunidades quilombolas e suas organizações (BRASIL, 2012, p.435).

Esse entendimento resulta na Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos Tradicionais, cujo alicerce é a efetivação de direitos historicamente reivindicados por essas populações. Dentre eles destaca-se: o direito às identidades étnico-raciais, o direito à terra, o direito à territorialidade e o direito à educação.

No terceiro tópico, “A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”, justifica-se a importância da elaboração e implementação das

Diretrizes: “a especificidade histórica, econômica, social, política, cultural e educacional dos quilombolas, assegurada pela legislação nacional e internacional, demanda a elaboração e a implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas” (BRASIL, 2012, p. 441).

A partir dessa importância, aborda-se a relação entre essa modalidade de ensino e duas outras: a Educação Indígena e a Educação do Campo. 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. Além dessas duas características, soma-se a questão da terra e da raça:

No entanto, deve-se ressaltar que, apesar dos pontos de confluência na luta por educação entre os povos do campo e os quilombolas, há particularidades históricas, culturais, étnicoraciais, regionais e econômicas que os distinguem entre si, bem como o tipo de educação escolar por eles demandada. Tais singularidades exigem dos sistemas de ensino a necessária oferta de uma educação escolar que garanta uma educação igualitária e que, ao mesmo tempo, reconheça o direito à diferença aos coletivos sociais diversos que compõem a nossa sociedade. Incide sobre os quilombolas algo que não é considerado como uma bandeira de luta dos povos do campo: o direito étnico (BRASIL, 2012, p.444).

Nesse contexto, aborda-se o conceito de etnodesenvolvimento¹⁹, sendo também papel da Educação Escolar Quilombola propiciar que ele de fato se efetive. Esse quinto tópico apresenta um maior número de subitens, pois versa sobre as características de todos os componentes que constituem a Educação Escolar Quilombola.

As escolas quilombolas e que atendem estudantes oriundos dessas comunidades são as primeiras a serem tratadas no quinto tópico sobre a Educação Escolar Quilombola presente nas Diretrizes. Essas unidades de ensino possuem certas especificidades que devem ser consideradas em todas as modalidades e etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos).

Nos anos iniciais da escolarização, a relação da escola com as comunidades e lideranças quilombolas deve ser mais próxima. Na Educação Infantil é direito da criança permanecer com seu grupo familiar e comunitário de referência, assim como:

Visando ao bem-estar e ao direito das crianças quilombolas na Educação Infantil, as instituições educativas que ofertam tal etapa e em atendimento às reivindicações do Movimento Quilombola deverão

¹⁹ O etnodesenvolvimento tem como princípios o respeito à autonomia e à autodeterminação dos povos tradicionais. Requer que as comunidades sejam efetivamente gestoras de seu próprio desenvolvimento pautado nas suas experiências históricas e os recursos reais e potenciais de sua cultura (VERDUM, 2006).

proporcionar a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil. Deverão ainda considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da organização curricular de acordo com seus espaços e tempos socioculturais. Outra função será elaborar material didático específico para a Educação Infantil, junto com os docentes quilombolas, Secretarias de Educação, instituições de Educação Superior e pesquisadores, a fim de garantir a introdução de aspectos socioculturais quilombolas considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança (BRASIL, 2012, p.449).

Conforme ocorre um afastamento dos anos iniciais, a relação entre a escola e a comunidade/lideranças passa a ser percebida de forma menos intensa e colaborativa. Em relação à localização, no Ensino Fundamental a escola deve estar preferencialmente em território quilombola, enquanto que no Ensino Médio já se fala em nucleação.

O funcionamento da Educação Escolar Quilombola é abordado de forma problematizada, apontam-se suas principais limitações e desafios a serem superados para sua real efetivação. Há uma exposição de como deve ser na Educação Escolar Quilombola os seguintes itens: material didático e de apoio pedagógico, alimentação escolar, currículo, calendário escolar, avaliação, projeto político pedagógico, gestão e organização da escola, formação de gestores e formação de professores.

De uma forma geral tem-se nesses itens a preocupação em valorizar os saberes constituídos historicamente por essas populações, assim como os próprios quilombolas. No caso da alimentação deve-se priorizar o que é produzido e consumido por cada comunidade, ou seja, os hábitos alimentares próprios de cada comunidade devem ser levados para dentro da escola.

A gestão/organização das escolas e o corpo docente devem ser formados principalmente por quilombolas. A formação desses profissionais se realiza de forma também continuada. No caso dos professores, a questão fica bem mais difícil, pois são poucos os quilombolas que possuem acesso ao nível superior, assim como são raras as instituições que tratam da questão em seus currículos:

A invisibilidade, o desconhecimento e a escassa produção teórica no campo educacional sobre a Educação Escolar Quilombola levam a sua quase total inexistência nos currículos de licenciatura. Também não se pode dizer que, na produção teórica educacional, tenhamos, até o momento, um corpo significativo de dissertações e teses e pesquisas acadêmicas que elegem a questão quilombola como tema de investigação e estudo (BRASIL, 2012, p.471).

O currículo, o calendário e o projeto político pedagógico são as esferas de funcionamento que mais dialogam com as particularidades de cada comunidade. O currículo da Educação Escolar Quilombola deve “considerar os aspectos gerais apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, bem como as singularidades das comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, p. 461). Sendo assim, tal modalidade de ensino tem como característica o diálogo não hierarquizado de conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas e conhecimento escolar, de modo a interligar os diferentes períodos:

Pensar o currículo da Educação Escolar Quilombola não significa se ater apenas a um passado histórico ou se fixar ao momento presente. Significa realizar a devida conexão 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).

De acordo com as Diretrizes (2012), cada unidade escolar deve desenvolver seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP), no qual são relatadas as especificidades históricas, sociais, culturais, econômicas e étnico-raciais, expectativas e planos de ação para a efetivação da educação almejada pela comunidade escolar.

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).

Para uma melhor efetivação do currículo e do projeto político pedagógico das escolas quilombolas faz-se necessária a presença de materiais didáticos e de apoio pedagógicos adequados para cada comunidade escolar. Historicamente, as comunidades quilombolas têm reivindicado a participação na elaboração desses materiais específicos junto ao MEC:

O Ministério da Educação tem produzido algum material específico e enviado às escolas; porém, esbarra em uma questão delicada: a forma como os gestores de sistemas de ensino e suas respectivas Secretarias de Educação encaminham esse material até os estabelecimentos. Muitas vezes, o próprio gestor de sistema de ensino e da escola desconhece a presença de escolas quilombolas na sua zona de atuação. Outras vezes, por causa de interpretações pessoais e/ou políticas

partidárias, se omite, não exercendo o seu dever público de fazer chegar a essas escolas o material enviado pelo MEC (BRASIL, 2012, p.258).

No que se refere a esses materiais, outra questão mencionada é a falta de orientação sobre como trabalhar com esses materiais pedagógicos específicos. No site do MEC há uma lista de títulos e materiais publicados com essa temática após a promulgação da Lei 10.639/2003 (Anexo III).

Já no sexto tópico destaca-se a importância de um plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Esse plano deverá ser realizado com a cooperação dos Estados, o Distrito Federal e os Municípios, juntamente com lideranças quilombolas, instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro.

3.3 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES

A Educação Escolar Quilombola abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Deve ser ofertada nos estabelecimentos públicos e privados, em escolas que ficam no interior ou próximas das comunidades (escolas com demanda quilombola).

Como já discutido neste trabalho, a inserção da pauta educacional na agenda de luta do movimento quilombola se intensificou na última década, devido principalmente à demora nos processos de titulação das terras. Por ser uma modalidade de ensino diferenciada e de estruturação recente, ela apresenta uma série de obstáculos para a sua real e efetiva aplicação.

Dentre os fatores que dificultam a implementação das Diretrizes temos a não formulação de um plano de ação de esfera nacional. Além disso, cada estado apresenta uma articulação e um comprometimento com tal política afirmativa de modo diferente. Estados como Bahia, Pernambuco, Maranhão e Minas Gerais possuem protagonismo no que se refere a uma maior efetivação por parte dos direitos para com essas comunidades.

Os principais obstáculos enfrentados pelas comunidades quilombolas na pauta educacional são: a distância entre as escolas e as comunidades, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a precariedade da estrutura física das escolas, a formação deficiente do corpo docente, o processo de exclusão dos alunos e a falta de material didático e de apoio pedagógico de cunho étnico-racial.

O distanciamento entre os fundamentos das Diretrizes e a realidade das escolas quilombolas ou com demanda, localizadas longe dos grandes eixos de discussão dessas políticas, foi tratado por dois pesquisadores de origem quilombola que passaram a estudar escolas presentes em comunidades quilombolas em seus trabalhos de mestrado e doutorado. SOARES (2012) e SILVA (2011) traçam um panorama geral sobre o processo de luta, a criação das escolas e os desafios decorrentes da efetivação dessa modalidade diferenciada de ensino.

SOARES (2012) em tese intitulada “Educação Escolar Quilombola: quando a diferença é indiferente” trata da inocuidade das políticas educacionais da Secretaria da Educação do Estado do Paraná entre 2009 e 2011 no que se refere à Educação Escolar em comunidades quilombolas. Em cinco capítulos, a autora quilombola disserta sobre os fatores que levaram a isso.

Ela inicia a tese narrando sua trajetória escolar em instituições de ensino, desde o quilombo até a universidade. Através do seu relato têm-se as reais proporções do preconceito sofrido pela população negra quilombola nas unidades escolares de educação formal, preconceito este exercido pelos mais diferentes agentes: alunos, professores e diretores. Disso decorre uma negação de sua identidade:

Nessa trajetória escolar, buscava me esconder, me disfarçar como podia. Além das piadas e apelidos em relação aos cabelos e à cor, carregava outro distintivo que anunciava minha condição de pobre – as roupas nunca condizentes com meu tamanho, assim como os calçados, isso também era motivo de zombarias. A vergonha de mim mesma me acompanhava sempre, principalmente em relação aos cabelos, que eu odiava, a ponto de usar um vidro de mel misturado com leite para lavá-los, na esperança de que ficassem lisos e claros (SOARES, 2012, p. 33).

Esse sentimento descrito se pronuncia ainda mais na medida em que os anos vão passando e ela se vê obrigada a se deslocar cada vez mais longe para prosseguir com seus estudos. Junto com ele, surge uma série de questionamentos e inquietações acerca do que é ser negro e quilombola e como isso é tratado na educação.

A partir desses questionamentos, a autora chega a uma de suas principais inquietações a respeito de uma educação que se propõe diferenciada. Para ela, a Educação Escolar Quilombola deve garantir não somente o acesso à unidade escolar, mas principalmente a permanência do educando nele, de modo a propiciar aos alunos quilombolas o reconhecimento de sua identidade. Para que isso seja realizado é necessário que se reconheça a existência do preconceito/racismo, assim como mecanismos de combate:

Assim, a Escola vive uma época de desafios, pois a um só tempo é convocada a participar/acompanhar as simultaneidades dos acontecimentos em escala global, visto que as identidades juvenis de milhões de estudantes se constroem tendo como referências os artefatos culturais globais; por outro lado, é convocada para auxiliar no fortalecimento e reconhecimento de culturas locais, que se mantêm, a despeito da sugestão global de homogeneização cultural. Mas, numa sociedade cada vez mais globalizada, ainda que muitos sejam excluídos, é possível projetar um modelo de educação diferenciado para um determinado grupo social? É possível, num país marcado pela diversidade étnica/cultural, criar uma modalidade de educação destinada a um grupo social específico? O texto busca responder essas indagações, considerando que os mais recentes estudos não aprofundam a discussão sobre o tema e ressaltam a necessidade de “educação diferenciada ou escola diferenciada”; entretanto, ocultam a reflexão e a discussão sobre os seus significados e representações no contexto da sociedade brasileira (SOARES, 2012, p.75).

A ausência dessa conscientização a cerca do racismo, somadas a uma falta de planejamento por parte da Secretaria da Educação, foram os principais fatores da não efetivação da Educação Escolar Quilombola:

Nesse sentido, é possível afirmar que a implementação da política educacional afirmativa voltada às CRQs, a despeito de tentar reparar injustiças sócio-históricas, mediante as condições apresentadas mostra-se inoperante. Também é possível afirmar, a partir dos dados, que elaborar e implementar em sua totalidade uma política pública educacional direcionada a grupos historicamente discriminados, no que tange ao acesso a direitos basilares de cidadania, é um desafio contemporâneo que exige investimentos financeiros, vontade política e formação de professores habilitados. O discurso propalado de Escola Quilombola não corresponde a uma política afirmativa em sua totalidade, e, sim, a uma ação imediatista, não planejada, uma inclusão perversa. Nesse sentido, a visibilidade da Escola Quilombola é um discurso, cujo retrato é de uma inclusão excludente (SOARES, 2012, p.129).

Já a dissertação de SILVA (2011) intitulada “A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola: estudo das comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira”, trata do processo de construção de uma educação diferenciada na Escola Estadual Quilombola Maria Antonia Chules Princesa, localizada no município de Eldorado, São Paulo. O autor quilombola faz uma análise da luta de sua própria comunidade, articulada com as do seu entorno para a efetivação de uma educação diferenciada.

Em três capítulos, ele aborda a trajetória de luta das populações quilombolas do Vale do Ribeira para conseguir a efetivação dos seus direitos, desde a titulação das terras até a educação. No capítulo sobre a Educação Escolar Quilombola, o autor cria um diálogo entre a

proposta de educação escolar quilombola e a pluralidade cultural apontada pelos PCNs, assim como com a Lei 10.639/2003.

Nessa perspectiva, o autor salienta a importância do estudo da cultura afro-brasileira e africana, uma vez que “o sistema educacional brasileiro foi estruturado a partir do ponto de vista hegemônico das classes dominantes do país” (SILVA, 2011, p.59). No entanto, a execução dessa tarefa não é nada fácil. Para tal, surgem algumas questões, dentre elas: a formação precária e não contínua dos professores e a inadequação dos materiais didáticos.

Segundo o autor, uma das principais dificuldades enfrentadas pela E.E. Maria Antonia Chules Princesa se refere justamente ao material didático. O livro didático corrobora para a criação de uma visão estereotipada e negativada das populações negras, não contribuindo assim para a superação do preconceito racial. Mesmo com a publicação, por parte do MEC, de alguns livros com a temática negra ou quilombola²⁰, tais como: “Quilombos: espaço de resistência de homens e mulheres negras” e “Uma história do povo Kalunga”, ambos publicados em 2006, tem-se um problema com a distribuição desses materiais.

Com base nesses dois trabalhos, mesmo que escritos durante as discussões sobre a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, pode-se notar que existem uma série de dificuldades cujo princípio está na negação do preconceito racial no Brasil, discutido no **Capítulo 1**. A partir dessa concepção, deu-se historicamente pouca importância à temática negra na educação, o que se reflete numa formação deficiente dos professores acerca desta temática e na formulação de materiais didáticos que somente corroboram para a continuidade do preconceito.

No que tange ao caráter eurocêntrico e em nenhum sentido plural dos materiais didáticos, mais especificamente dos presentes em escolas com demandas quilombolas no Vale do Ribeira, NASCIMENTO (2006, p.77), ao estudar a relação entre educação escolar e a identidade cultural quilombola salienta que:

Os materiais didáticos utilizados também não contribuem para a superação dos preconceitos e da discriminação, tratando o negro ainda como reminiscência histórica da época da escravidão. Ou seja, os negros que são referidos nas aulas, principalmente de história, não têm relação alguma com esses sujeitos históricos que estão no presente, ali mesmo dentro da sala de aula. A história de seus antepassados e sua própria história não são reconhecidas. Essa situação força, muitas vezes a negação da própria identidade cultural e social, pois negro nesse contexto é ser ignorante e marginal.

²⁰ Ver lista completa no Anexo III.

Na busca da problematização desse processo de negação da identidade cultural e social presentes nas escolas que atendem alunos quilombolas na região do Vale do Ribeira, tem-se a organização e mobilização das comunidades tradicionais e quilombolas em parceria com a Defensoria Pública do Estado de São Paulo e pesquisadores da temática, e a realização de uma série de eventos que irão resultar na elaboração de um relatório final sobre a atual situação, principais dificuldades e perspectivas de melhorias nesse campo.

Esses eventos voltados à Educação Escolar Quilombola e às perspectivas de melhoria serão os temas do próximo capítulo, mas antes, será ainda abordado no presente capítulo o histórico de discussão da Educação Escolar Quilombola no Estado de São Paulo e seu atual cenário.

3.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO ESTADO DE SÃO PAULO

Consoante aos apontamentos realizados no **Capítulo 2**, há no Vale do Ribeira a concentração das comunidades quilombolas do Estado de São Paulo. Entretanto, estas possuem diferentes realidades sociais e econômicas, refletindo assim na luta pela educação diferenciada, já que nas comunidades quilombolas não reconhecidas ou tituladas, a agenda de luta possui como foco central a luta pelo direito territorial.

Dados do Censo Escola de 2010 informam que há no Estado de São Paulo 26 Escolas Quilombolas, das quais duas são Estaduais, Escola Maria Antonia Chules Princesa (Eldorado) e Escola do Bairro Cangume (Itaoca), e 24 municipais, além de uma série de escolas com demandas quilombolas, ou seja, escolas que não são classificadas enquanto quilombolas, mas que possuem quantidade significativa de alunos oriundos dessas comunidades. Tais escolas ainda não foram mapeadas.

De acordo com Renato Ubirajara dos Santos Botão da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, em fala realizada na mesa de abertura da “3ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira”²¹, mesmo com um número reduzido de escolas estaduais que compreendem tal modalidade de ensino, há um comprometimento do órgão em estabelecer parcerias municipais e com as diretorias regionais de ensino para a sua aplicação (informação verbal²²). A estrutura dessa secretaria é a seguinte:

²¹ Evento realizado no dia 01 de junho de 2015 no município de Iporanga pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo e a EAACONE. Todas as discussões desse evento, assim como seus encaminhamentos serão abordados no presente trabalho no Capítulo 4.

²² Informação fornecida por BOTÃO na 3ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Iporanga, em 2015.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio do Decreto nº 57.141/11, institucionalizou a Educação Escolar Quilombola, no interior da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica 4, no Centro de Atendimento Especializado (CAESP). Esse centro abriga dois núcleos: o Núcleo de Educação Especial (CAPE), já com 10 anos de existência, e o recém-criado Núcleo de Inclusão Educacional (NINC), responsável pela Educação Escolar Quilombola (BOTÃO E NORTE, 2014, p.160).

O NINC atende também outros temas educacionais de grupos sociais diferentes, são eles: indígenas, educação das prisões, mulheres, diversidade sexual, étnico-racial, assentados, ciganos, refugiados, demais populações tradicionais e jovens da Fundação Casa. O núcleo responsável pela Educação Escolar Quilombola é formado por Renato Ubirajara dos Santos Botão e pela Professora Silvana Aparecida da Silva Queiroz Norte.

Uma das ações do NINC vem ocorrendo desde o início de 2012, e constituem-se em visitas às comunidades quilombolas com o objetivo de ouvir seus moradores e efetivar uma maior participação dos mesmos nas políticas públicas. Nessas visitas pôde ser verificada a existência de muitos problemas, tais como: a distância entre as comunidades e as unidades de ensino, principalmente, nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º ano) e no Ensino Médio, a formação deficiente e a alta rotatividade dos professores, a existência de classes multisseriadas e a inadequação dos materiais didáticos com a realidade quilombola.

Outras ações realizadas pela Secretaria são: seminários sobre Educação Quilombola em parceria com as diretorias regionais, cursos de formação para professores e levantamento do número de alunos quilombolas em parceria com outro órgão da Secretaria de Educação denominado de “Monitoramento e Avaliação”. Essa última consiste na inclusão da classificação dos alunos de origem quilombola no Sistema de Cadastro de Aluno já no ato da matrícula. Com isso será possível o mapeamento das escolas que contam com uma demanda quilombola, facilitando assim ações educativas não só para as escolas já classificadas enquanto tal.

No ano de 2013, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo instituiu o primeiro Conselho de Educação Escolar Quilombola do Brasil, a partir da demanda das Comunidades em discutir o tema. De acordo com a Instituição, foram nomeados 34 conselheiros, responsáveis por discutir, acompanhar e colaborar na implementação da política específica de Educação Escolar Quilombola. Dentre esses conselheiros há membros das comunidades, das diretorias regionais, do ITESP, do MEC, da FCP e de Universidades.

Já no ano de 2015, foram realizadas duas reuniões de trabalho sobre Educação Quilombola pela Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa de Souza, mais um

órgão vinculado à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Tais reuniões foram intituladas como: Educação Escolar Quilombola e Educação para as Relações étnico Raciais, e Educação Escolar Quilombola – Oralidade e Educação. Os vídeos desses encontros encontram-se disponíveis no site da Escola.

De acordo com Renato Ubirajara dos Santos Botão, em fala do mesmo evento já citado, são ações futuras já planejadas pela Secretaria de Educação Estadual: instituição de um grupo de trabalho sobre alimentação escolar para as populações tradicionais; ciclo de vídeo conferências sobre Educação Escolar Quilombola destinada para os gestores com os temas Identidade Quilombola e Quilombos Urbanos; campanha sobre o cadastramento dos alunos quilombolas para não ter confusão entre negro e quilombola; e, reunião com os grupos de trabalho do conselho sobre vida funcional do professor, formação do professor e infraestrutura (informação verbal)²³.

Todas essas ações planejadas pela Secretaria de Educação Estadual repercutirão diretamente nas comunidades quilombolas da região do Vale do Ribeira. A luta dessas comunidades para a efetivação de uma Educação Escolar Quilombola, assim como os principais eventos que contribuíram para a discussão da temática na região serão tratados no próximo capítulo.

²³ Informação fornecida por Renato Ubirajara dos Santos Botão na 3ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Iporanga, em 2015.

4 A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA NO VALE DO RIBEIRA

“Nós temos que estar preparados para viver na comunidade ou fora dela, é a formação do micro pro macro, então hoje eu posso viver na minha comunidade, como vivo e moro em Ivaporanduva, mas a qualquer momento eu posso transitar para outros estados do país e eu não vou ter problema de adaptação, mas eu reconheço e sei a minha origem, minha história e minha cultura. E isso, esse documento, a Resolução 8 propõe para que essas crianças não fiquem alienados nos seus conhecimentos prévios, que seu conhecimento cultural seja desconstruído na escola, e é isso que os professores fazem hoje em massa, vem da cidade e fazem isso com as comunidades”

(Elson Alves da Silva, informação verbal)²⁴.

Com base no que foi discutido nos **Capítulos 2 e 3** foi possível constatar que apesar das comunidades quilombolas terem seus direitos assegurados pela Constituição de 1988, a luta pela efetivação dos mesmos tem sido longa, pois a simples existência das leis não consolida a aplicabilidade real das mesmas. A maioria das comunidades está ainda na luta pela titulação de suas terras, sendo que a pauta da Educação Escolar Quilombola ainda aparece de forma secundária e pouco discutida, ainda mais no Estado de São Paulo.

Mesmo com todos esses fatores limitantes, surgiu no início dos anos 2000 em algumas comunidades da região do Vale do Ribeira a iniciativa e a luta pelo acesso a uma educação escolar de qualidade, que levasse em consideração os valores presentes nas comunidades, ou seja, a luta por uma educação em que os saberes tradicionais fossem parte significativa da educação formal através de uma parceria na gestão escolar entre comunidade, gestores, diretores e professores. Dessa luta, surgiu a Escola Estadual Maria Antonia Chules Princesa, localizada na comunidade de André Lopes no município de Eldorado.

Já a partir do ano de 2010, com a instalação da Defensoria Pública Estadual em Registro, inicia-se o projeto “Defensorando Comunidade Tradicionais e Quilombolas”, em parceria com a Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras (EAACONE).

²⁴ 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.

Esses encontros aconteceram na sede da Defensoria em Registro e contavam com a participação de lideranças, membros das comunidades tradicionais da região e estudiosos dos temas discutidos em cada uma delas.

Dentre os temas discutidos encontra-se o da Educação Escolar Diferenciada. No total, foram quatro encontros durante o ano de 2014 sobre a temática. Foi resultado deles a proposição de Audiências Públicas nos municípios com grande quantidade de comunidades quilombolas com a intenção de escutar os principais problemas enfrentados por elas no que se refere a uma Educação Escolar de qualidade.

Nesse contexto, interessa mostrar neste capítulo num primeiro momento como foi o processo de luta para a construção da Escola Quilombola na Comunidade de André Lopes, assim como a sua realidade atual através de relatos sobre a mesma nas Audiências realizadas. Em seguida, o contexto em que ocorreram as quatro Audiências Públicas na região, ressaltando os pontos levantados pelas comunidades. Nessa parte será dada a voz para os relatos dos próprios sujeitos presentes nas Audiências, com maior ênfase e detalhamento da 4ª Audiência realizada no município de Barra do Turvo, nossa área de estudo.

4.1 A ESCOLA ESTADUAL MARIA ANTONIA CHULES PRINCESA: FORMAÇÃO E ATUALIDADE DO MODELO A SER PENSADO

A Escola Estadual Maria Antonia Chules Princesa está localizada na comunidade de André Lopes, no município de Eldorado, região do Vale do Ribeira. Ao se pensar e estudar a Educação Escolar Quilombola no estado, principalmente nessa região, pode-se concebê-la como um marco, uma referência para as outras comunidades que lutam por uma educação diferenciada.

Tal representatividade decorre muito pelo modo como ela foi conquistada. Seu processo de construção se deu a partir da luta articulada de cinco comunidades quilombolas de Eldorado: André Lopes, Ivaporunduva, Nhunguara, São Pedro e Sapatu. SILVA (2011) narra esse processo de luta e dentre os fatos citados menciona a articulação das comunidades de todo o Estado no ano de 2002 e a elaboração de uma carta encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, onde reivindicavam além da construção de escolas, o modelo em que essas deveriam estar baseadas.

Faziam parte do modelo reivindicado: valorização dos saberes e modo de vida das comunidades, estrutura física adequada, materiais didáticos com valorização da história dos negros no Brasil, merenda baseada nos hábitos alimentares locais, professores quilombolas ou

com participação na comunidade e reconhecimento dos quilombolas como sujeitos históricos. Outro fato que influenciou na construção da escola foi um episódio onde uma aluna sofreu a picada de uma cobra durante o trajeto para outra unidade de ensino, essa aluna tinha que fazer um deslocamento diário muito grande e sem as devidas condições, por isso o acidente aconteceu (SILVA, 2011).

Desde a criação, a escola foi pensada por todas as comunidades envolvidas, daí sua localização numa área de acesso mais fácil para todas. A gestão da escola também foi concebida de modo a garantir uma participação efetiva das comunidades na construção do PPP. De acordo com OLIVEIRA (2013), ela é a primeira escola quilombola do estado com todos os níveis de ensino (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Técnico) e possui uma boa estrutura física, com água encanada, luz elétrica e acesso à internet, o que a torna diferente das outras que atendem alunos quilombolas em São Paulo.

Conforme afirma SILVA (2011), mesmo sendo considerada uma exceção devido à boa estrutura física, a escola apresenta também aspectos negativos, tais como: poucos profissionais oriundos do quilombo e alta rotatividade, além de dificuldades para integrar as tradições da comunidade ao currículo oficial da rede pública e ao material de uso obrigatório fornecido pela Secretaria Estadual de Educação. Apesar do pioneirismo, ainda luta para se afirmar de fato como escola quilombola com uma educação diferenciada.

Dentre as dificuldades apontadas por SILVA (2011) está a questão do material didático. Apesar de poucos, o MEC tem produzido nos últimos anos alguns materiais com a temática quilombola, conforme já mostrado no **Capítulo 3**, principalmente após a promulgação da Lei 10.639/2003. De acordo com o portal da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, foram distribuídos nas escolas quilombolas no ano de 2013 materiais didáticos produzidos pelo NINC, formulados após visitas em parte das escolas quilombolas do estado.

Esses materiais foram elaborados através de conversas com a comunidade, baseados nas narrativas de memórias dos membros mais antigos dos grupos, os *griots* como são chamados no continente africano. Eles contemplam todas as disciplinas e juntamente com a sua distribuição nas escolas realizaram-se cursos de formação para os professores.

Além desses materiais produzidos pelo MEC e pelo NINC, de acordo com as Diretrizes, a própria comunidade escolar pode se articular na elaboração de materiais didáticos que valorizem a cultura local. Segundo SILVA (2011), essa prática acontece de forma reduzida, devido de um lado à falta de professores de origem quilombola ou inseridos

de forma ativa na comunidade e, de outro, à escassez de recursos financeiros para custear a impressão.

SILVA (2011) afirma ainda que a maioria dos professores segue a estrutura curricular do livro didático, o que não permite uma abordagem das questões regionais da comunidade. Os materiais elaborados devem ser voltados para os temas das comunidades, a história dos líderes negros e dos seus heróis quilombolas, propiciando assim o resgate cultural e a valorização das populações quilombolas.

Pactuando com as já expostas dificuldades apontadas por SILVA (2011), o atual professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Escola Maria Chules, Luiz Marcos de França, nascido na comunidade quilombola de São Pedro, salienta que desenvolver uma educação escolar diferenciada, que valoriza a história dos povos quilombolas, não significa apenas resgatar uma história única e distante, mas sim valorizar todo o histórico de formação do município de Eldorado e de todo o Vale do Ribeira. Para ele, o atual modelo de educação vigente no município é mais uma deseducação, pois não valoriza o negro, a formação dos professores e muito menos os alunos como sujeitos de suas próprias histórias, assim como os seus antecedentes (informação verbal)²⁵.

No que se refere à formação dos professores e o seu papel na efetivação de uma educação de qualidade, ele cita a estrutura física da escola como impedimento:

Eu fico muito preocupado quando a gente começa a atacar muito a questão do professor, porque eu acho que a gente acaba batendo muito em quem desempenha papel de herói e acaba esquecendo do cara que é o vilão, acaba elegendo o vilão como se fosse o herói. Então é assim, eu sempre brinco na escola, gente, me deem recurso que eu faço mágica, eu faço o moleque virar um Einstein aqui nessa escola, só que me deem recurso. Será que eu vou ser o cara que vai salvar a pátria carregando Datashow nas costas pra poder passar um vídeo pros meus alunos? Aí é culpa de professor será isso, né? Será que eu vou salvar a pátria numa salinha de 6x7 com 25, ou então com 42 alunos como eu trabalho hoje? Sem ventilador, com o teto com 2 metros e um pouquinho de altura? Parece uma caixa de bombons com um monte de bombonzinhos socados lá dentro. Pra vocês terem uma noção, se eu aplicar prova eu tenho que colocar em dupla os alunos porque eu não consigo deixar carteiras individuais porque não cabe na sala. Então, será que realmente eu sou o culpado do desempenho do abaixo do básico com toda essa estrutura que eu faço? Com toda essa estrutura que eu tenho? Será que eu sou realmente o culpado? Eu acho que nós temos que pensar quem realmente é o culpado, quem realmente é o vilão e quem realmente é o herói. Há casos e casos, não estou me eximindo de culpa e não estou eximindo toda a rede de culpa, porém temos que analisar bem quando fizermos críticas, porque assim, gente,

²⁵ Informação fornecida por Luiz Marcos de França na 2ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Eldorado, em 2015.

ser docente no Brasil hoje, e de modo especial na rede Estadual de São Paulo, com o atual governador tirano e fascista, não é fácil (informação verbal)²⁶.

Para os alunos, as condições da escola também não são vistas de forma totalmente positiva. Exemplo disso é o relato da aluna Lorryne da Comunidade de André Lopes, membro também do grêmio estudantil da Maria Chules. Ela ressalta a importância do trabalho de campo para compreender a história dos antepassados e assim a própria origem (informação verbal)²⁷. Ou seja, para ela a valorização dos saberes tradicionais deve ser inserida no currículo da escola, pois assim a educação se tornaria mais significativa para os principais sujeitos do ensino, os alunos.

A gestão da escola também aponta algumas dificuldades em relação à efetivação de uma Educação Escolar Quilombola. De acordo com a diretora da Escola Estadual Maria Chules no ano de 2015, Ligia, os problemas enfrentados pela escola e os alunos quilombolas são: dificuldade na apreensão de conteúdos, inclusive relacionados à temática quilombola, salário dos professores, merenda inadequada, falta de transporte e projetos incompletos. Para ela a Educação Escolar Diferenciada só acontece no papel (informação verbal)²⁸.

Mesmo com todas essas questões apresentadas, a Escola Estadual Maria Chules Princesa ainda sim se constitui num marco importante da luta por educação das comunidades quilombolas da região do Vale do Ribeira. Outro evento significativo dessa agenda de luta foi a realização no ano de 2015 do Ciclo de Audiências Públicas na região sobre Educação Escolar Diferenciada. O histórico dessas Audiências, assim como as principais demandas educacionais levantadas pelas comunidades quilombolas durante esses eventos serão os próximos temas tratados neste capítulo.

4.2 AS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS

No ano de 2015 foi realizado um Ciclo de Audiências Públicas sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale Ribeira. No total foram quatro encontros nos municípios de Cananeia, Eldorado, Iporanga e Barra do Turvo (Mapa I), todos com uma grande quantidade de comunidades quilombolas representadas. Essas Audiências foram realizadas com a parceria entre a Defensoria Pública do Estado de São Paulo, a EAACONE Vale do Ribeira, o

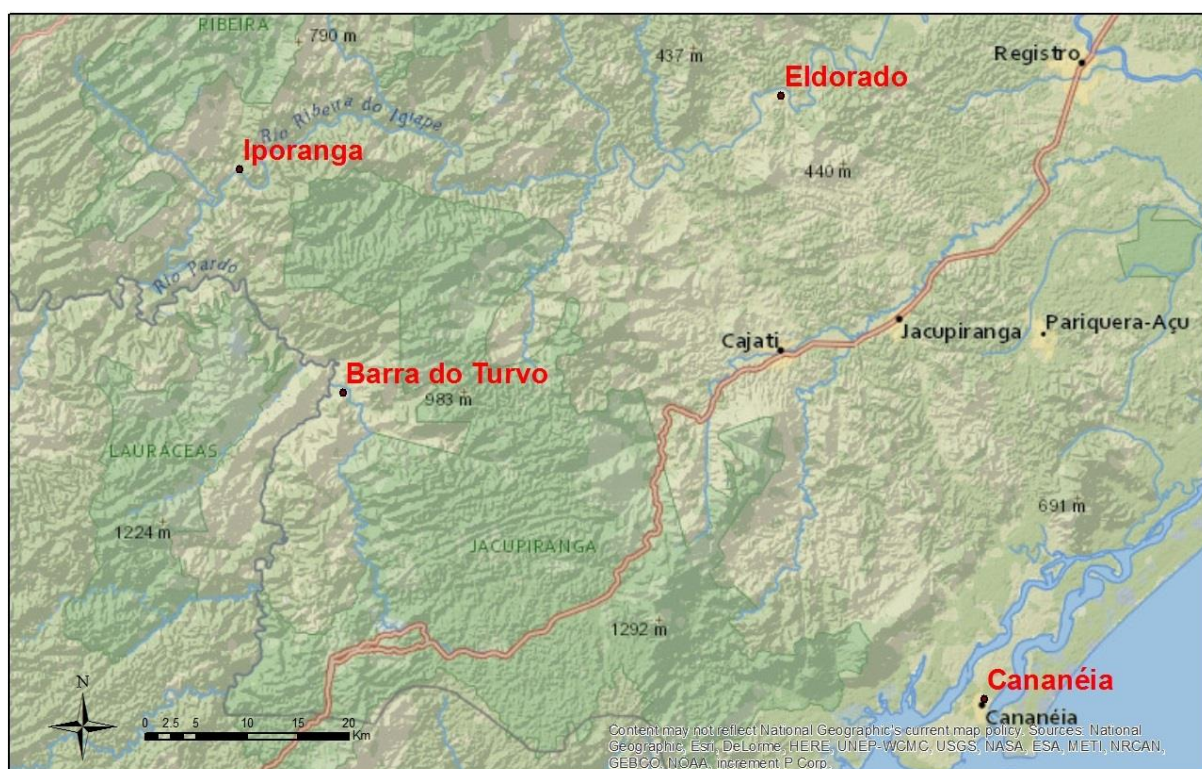
²⁶ Informação fornecida por Luiz Marcos de França na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira, em Barra do Turvo, em 2015.

²⁷ Informação fornecida por Lorryne na 2ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Eldorado, em 2015.

²⁸ Informação fornecida por Ligia na 2ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Eldorado, em 2015.

Instituto Socioambiental (ISA) e as comunidades tradicionais localizadas na região, e contou para a sua realização com o apoio financeiro da Escola da Defensoria Pública do Estado (EDEPE).

Mapa I. Localização dos municípios onde foi realizado o Ciclo de Audiências Públicas sobre Educação Escolas Diferenciada no ano de 2015



Elaborado por: Gabriela Talpo Camargo.

A Defensoria Pública do Estado se instalou na região no ano de 2010, a partir de uma reivindicação das populações locais. Com sede no município de Registro, ela tem como principal função prestar assistência jurídica às populações carentes, de modo a defender os direitos coletivos, como a educação. A partir dessa concepção, teve início em 2012 o projeto “Defensorando Comunidades Tradicionais e Quilombolas”, cujo objetivo central era propiciar, junto com as comunidades tradicionais e quilombolas, uma discussão sobre direitos étnicos e territoriais, assim como a legislação ambiental. Participaram desses encontros não só as lideranças das comunidades tradicionais da região, mas também acadêmicos e algumas autoridades locais.

No ano de 2014, os encontros realizados tiveram como temática central a Educação Escolar Diferenciada. Resultou daí a compreensão de que uma educação diferenciada atua

como uma forma de resistência, ou seja, partindo da noção de que o conhecimento gera o poder, tal educação é um direito das comunidades de manter a sua própria identidade e especificidades. De acordo com Andrew Toshio Hayama, defensor público, coordenador regional da EDEPE e defensor atuante no centro de tutela coletiva da Regional Vale do Ribeira, esse é um modo de ir contra o processo de hegemonia e padronização cultural reinantes em nossa atual sociedade (informação verbal)²⁹.

As discussões sobre Educação Escolar Diferenciada, de acordo com esse projeto se justifica pelo fato de que ela é um importante elemento de fixação no campo, no território. Segundo Toshio: “a existência de uma unidade escolar, de uma educação na própria comunidade é um elemento muito importante para que as comunidades permaneçam em seus territórios”³⁰. Assim, a educação é pensada como condição da existência da autonomia da comunidade.

O ciclo de Audiências Públicas na região sobre essa temática surge a partir disso, uma demanda do Projeto em continuar discutindo o tema com as comunidades, dando maior visibilidade aos problemas enfrentados e propondo encaminhamentos e moções sobre as questões relatadas consideradas mais importantes. Diante do projeto de Reorganização Escolar proposto pelo Governo do Estado no ano de 2015 e que passaria a entrar em vigor em 2016, essa iniciativa passou a ter ainda mais importância.

O projeto de Reorganização Escolar foi discutido com maior ênfase na 4ª Audiência realizada em Barra Turvo, pois nela as discussões sobre o fechamento e a reorganização de algumas unidades de ensino foram bastante questionadas pelas comunidades quilombolas presentes. Nas outras Audiências também ocorreram denúncias sobre o fechamento de unidades de ensino, sejam elas municipais ou estaduais, presentes nas comunidades tradicionais.

As quatro Audiências contaram com a participação de representantes das comunidades tradicionais locais (caboclas, caiçaras, camponesas, indígenas e quilombolas), autoridades municipais e estaduais (prefeitos, secretários e coordenadores de ensino), representantes da Defensoria Pública Estadual e da União, representantes da EAACONE, do ISA, de diversas universidades, professores e funcionários das escolas públicas da região.

²⁹ Informação fornecida por Andrew Toshio Hayama na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

³⁰ Informação fornecida por Andrew Toshio Hayama na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

A organização de todas as Audiências contou com uma fala inicial do Defensor Toshio, seguida de uma breve mesa de abertura com apresentação de representantes/autoridades presentes. A maior parte dos encontros se destinava aos relatos dos povos e comunidades presentes na forma de denúncias, ou seja, representantes das comunidades falavam sobre as principais dificuldades enfrentadas por eles na busca de uma educação escolar de qualidade. Após essas falas, alguns inscritos entrevistavam e realizavam um debate a cerca dos principais temas levantados. Para finalizar eram propostos e aprovados os encaminhamentos e monções às autoridades.

Cada uma das audiências teve encaminhamentos e discussões específicas, mas que ajudam a pensar o quanto deficiente é a problemática vivenciada pela Educação Escolar no Vale do Ribeira, principalmente das escolas que atendem as populações tradicionais, a maioria localizada em áreas rurais. Por isso, nos próximos tópicos serão tratadas as principais denúncias e encaminhamentos propostos em casa uma das Audiências Públicas realizadas.

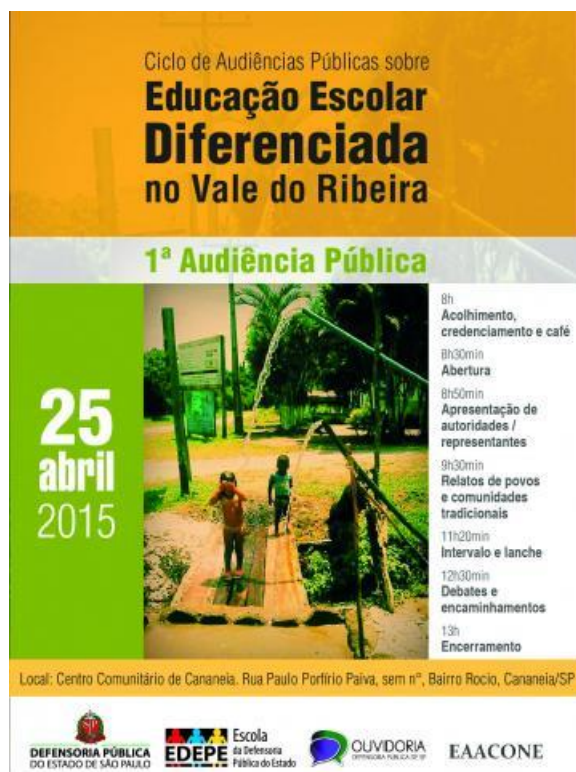
4.2.1 PRIMEIRA AUDIÊNCIA PÚBLICA – CANANÉIA

A 1ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira aconteceu no município de Cananeia no Centro Comunitário em 25 de abril de 2015, seguindo a programação conforme cartaz de divulgação (Imagem I). Estavam presentes lideranças quilombolas, indígenas e caiçaras, servidores públicos, representantes governamentais e representantes de diversas comunidades.

De acordo com a ata dessa Audiência, elaborado pelo Defensor Público Andrew Toshio Hayama, a mesa de abertura foi composta por representantes de diferentes áreas, são eles: o Defensor Público e Coordenador Regional, Menesio Pinto Cunha Junior; o Ouvidor-Geral da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, Alderon Costa; o Vice-presidente da EAACONE, José Paulo Santiago da Silva; o presidente da Associação dos Jovens da Jureia, Marcos Vinicius de Souza Prado; o Cacique Luis Euzébio; o prefeito de Eldorado, Eduardo Fouquet; o vereador de Cananéia, Elio Carlos Caetano; e por fim, o Deputado Federal Nilto Tatto.

Durante as falas de abertura algumas afirmações chamam a atenção, como a de José Paulo, da comunidade caiçara da Jureia, sobre a centralidade da educação como forma de libertação ou opressão. Já o representante da comunidade caiçara da Jureia denuncia a situação preocupante de fechamento das escolas rurais, assim como da Escola Itinerante Caiçara.

Imagem I. Cartaz de divulgação da 1ª Audiência Pública de Educação Escolar Diferenciada do Vale do Ribeira



Fonte: EAACONE Disponível em: <http://www.eaacone.org/news/ciclo-de-audiencias-publicas-sobre-educacao-escolar-diferenciada-vale-do-ribeira/>. Data de acesso: 03/10/2016.

Após as intervenções de abertura deu-se início os relatos dos povos e comunidades tradicionais. Dentre as denúncias realizadas destacam-se o fechamento de escolas rurais a partir da década de 1990 sem nenhum motivo alegado, bem como o necessário deslocamento diário dos alunos em condições precárias para ter acesso à escola, tais como: estrada precária, travessia de barco e transporte escolar inseguro. Esse deslocamento é ainda maior nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, obrigando algumas famílias a saírem das comunidades quilombolas e mudarem para um bairro mais próximo da rodovia.

Outros problemas mencionados pelos representantes das comunidades são: infraestrutura precária das escolas e a formação deficiente e não contínua dos professores. Este último faz com que não ocorra um vínculo entre os docentes e a cultura quilombola, de modo a não ter uma valorização da identidade desse povo. Além disso, a dificuldade de acesso devido à precariedade das estradas, principalmente nos dias de chuva, ocasiona a

ausência frequente dos professores e a interrupção das aulas, o que faz com que as condições de ensino se tornem ainda mais precárias.

A gestão não participativa das escolas também foi apontada como uma das dificuldades enfrentadas pelas comunidades, sendo necessária uma educação escolar diferenciada onde haja uma participação efetiva das comunidades. Para isso, a presença de um modelo padronizado, que não leva em consideração os saberes tradicionais das comunidades quilombolas dentro das unidades de ensino, deve ser abolida. Nesse processo faz-se essencial a representatividade quilombola no Conselho Municipal de Educação.

Os últimos membros de comunidades a falarem nesse momento de relatos da Audiência foram representantes das comunidades caiçaras e indígenas. Em suas falas destacam-se alguns problemas bem semelhantes aos enfrentados pelas comunidades quilombolas da região, formação precária de professores, ausência de articulação entre os conhecimentos tradicionais e os cobrados pela escola nas avaliações, infraestrutura inadequada, nucleação, merenda imprópria, ausência de participação das comunidades na gestão da escola e falta de professores. Os indígenas também salientaram a resistência de sua cultura diante da sociedade dominante desde o processo de colonização. Relataram ainda que hoje, apesar de terem seus direitos assegurados pela Constituição, estes não são respeitados na prática cotidiana.

Após esse momento de relatos teve início a intervenção de inscritos. Os pontos levantados nessa parte referem-se, principalmente, às demandas anteriormente relatadas pelas comunidades, entre elas as poucas ações afirmativas em prol do acesso ao ensino superior para quilombolas e demais populações tradicionais e a importância do encaminhamento das discussões levantadas nas Audiências para a SEEPPIR.

O fechamento de escolas também foi tema presente nesse momento. Fatores como a municipalização do ensino e o pequeno número de alunos na zona rural foram apontados como motivo para tal ação. A qualidade do ensino ofertado também foi questionada, assim como o modelo tradicional de educação, sendo imprescindível a concretização de uma escola livre, democrática e gerida pela comunidade em que está inserida.

Esse novo modelo de educação escolar deve ter como base a realidade local, pois dessa forma ajudará no processo de resistência das comunidades contra as pressões do agronegócio, da mineração e das barragens. Para isso, a construção de cursos de formação de professores e também de um comitê de organização dos movimentos sociais atuantes na região são fundamentais.

O último momento da Audiência foi marcado por debates e encaminhamentos. Entre eles destacam-se: formação de comissão permanente de comunidades tradicionais; elaboração de dossiê das Audiências Públicas sobre Educação Escolar Diferenciada; discussão sobre projeto de educação em direitos da Defensoria Pública em parceria com o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP); e, elaboração de Cartilha sobre Educação Escolar Diferenciada com base nas Diretrizes que a regulamentam. Também foram aprovadas algumas moções, contra a PEC 215 e todos os projetos de lei que visam interferir no direito territorial das comunidades tradicionais, pela criação da Defensoria Pública da União em Registro, pela autonomia da Defensoria Pública União e, por fim, a favor da greve dos professores no Estado de São Paulo³¹. Após essas moções, a Audiência foi encerrada.

4.2.2 SEGUNDA AUDIÊNCIA PÚBLICA – ELDORADO

A 2ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira aconteceu no município de Eldorado, no Salão Paroquial em 13 de junho de 2015 (Imagem II). Estavam presentes mais de 200 pessoas, dentre elas lideranças quilombolas e indígenas, servidores públicos, representantes governamentais, representantes de diversas comunidades e alunos da Escola Estadual Quilombola Maria Antonia Chules Princesa e da Escola Estadual Indígena da Aldeia Taquari. Além das falas, a Audiência contou com algumas apresentações culturais indígenas e quilombolas.

A mesa de abertura foi composta por representantes de diferentes órgãos: Raquel Pasinato, coordenadora do programa Vale do Ribeira do ISA; Antonio Carlos Nicomedes, Presidente da EAACONE; Elson Alves, representante do Conselho Estadual de Educação Quilombola; Eduardo Fouquet, prefeito de Eldorado; Cacique Timóteo, representante indígena; Menesio Pinto Cunha Junior, o Ouvidor-Geral da Defensoria Pública do Estado de São Paulo; Marcos Pinto Cunha, representante da secretaria estadual/núcleo quilombola; e, Rodrigo Chiamolera, representante da secretaria estadual/núcleo indígena.

Destaca-se nas intervenções de abertura da Audiência a importância dada por todos ao evento, um espaço que se propõe a discutir uma educação diferenciada. O líder da EAACONE salientou a presença dos professores atuantes no município na Audiência, afirmando serem eles um dos alicerces importantes numa educação comprometida de fato

³¹ Professores da rede pública estadual de ensino de São Paulo ficaram em greve entre os meses de março e junho de 2015, num total de 92 dias de paralisação.

com as populações tradicionais. Já Elson trata da não efetivação das demandas das Comunidades mesmo com a presença de leis que as garantam, destacando a importância do Conselho do qual faz parte para diminuir a distância entre as comunidades e as autoridades competentes.

Imagem II Frente do Salão paroquial de Eldorado (SP) onde foi realizada a 2ª Audiência Pública de Educação escolar diferenciada



Fonte: Defensoria Pública do Estado de São Paulo, junho de 2015.

Em seguida, inicia-se a segunda parte da Audiência onde ocorrem os relatos das comunidades sob a mediação da Irmã Maria Sueli Berlanga, importante liderança da região. Tais relatos possuem como temas centrais a importância da valorização do negro e do histórico de formação das comunidades quilombolas da região, como uma forma de entender a formação do município de Eldorado e de todo o Vale do Ribeira. Para tanto considera fundamental investir na formação inicial e contínua dos professores que atuam em escolas com tais demandas.

Desse modo, a Educação Escolar Quilombola deve resgatar o histórico de negação sofrida pelos negros durante toda a história do Brasil e seus reflexos numa educação preconceituosa e estereotipada, onde não é possível o reconhecimento da própria origem pelos alunos quilombolas, mas onde, ao contrário, se reforça uma negação dessa origem. No modelo

tradicional de ensino há uma anulação dos conhecidos tradicionais em prol de um saber homogeneizante, ou seja, não há uma articulação entre o conhecimento formal e informal.

As dificuldades enfrentadas pelos alunos no trajeto até as unidades de ensino também foi bastante abordada, destaque para a distância entre elas e as comunidades e a insegurança do transporte escolar. Tal dificuldade contribui para que os alunos não sejam bem avaliados nas avaliações oficiais de ensino, já que chegam muito cansados na escola e, por isso, aprendem bem menos.

O caráter de formação somente profissionalizante e não de formação de sujeitos questionadores foi uma das críticas realizadas pelos representantes das comunidades ao modelo de ensino desenvolvido no município. Esse sistema desestimula o aluno a buscar o conhecimento, como também o professor a ensinar.

No que se refere ao ensino dos professores, a formulação de materiais de apoio com os temas das próprias comunidades também foi apresentado como demanda pelas comunidades tradicionais presentes. Esses materiais auxiliariam no reconhecimento dos quilombolas enquanto sujeitos históricos, já que muitas crianças sentem vergonha de se assumirem quilombolas, parte disso devido a não valorização dessa identidade cultural nas escolas. Para eles, a valorização dessa identidade terá como consequência direta a formação de uma juventude engajada na luta, dando continuidade ao movimento.

A qualidade da merenda escolar e da infraestrutura das escolas também foi relatada como problemática pelas comunidades. Não são raros os casos de abandono de prédio, falta de quadra para a prática de esportes, alimentação insuficiente e não condizente com os hábitos alimentares tradicionais das comunidades. Isso ocorre mesmo com a existência de uma Cooperativa Quilombola na região com uma produção variada de produtos, segundo representantes das comunidades, os alunos consomem somente alimentos industrializados vindos de fora.

Para encerrar os relatos, dois representantes indígenas explanaram as suas demandas de valorização da língua e cultura guarani, construção de escolas nas comunidades, formação dos professores e melhoria na infraestrutura inadequada. Para eles, as leis também devem sair do papel e serem de fato aplicadas, principalmente pelas autoridades municipais que só lembram-se da existência dos indígenas em período eleitoral.

Findado os relatos das comunidades, inicia-se a fala dos inscritos, com manifestações e propostas de encaminhamentos. Professores da região abordaram a dificuldade de se aplicar um currículo engessado, onde não há respeito pela diversidade cultural dos educandos, bem

como da influencia que gera na aprendizagem o fechamento de escolas. Sendo assim, o professor deve refletir sobre suas práticas de ensino de modo a não reproduzir um modelo opressor onde tudo é pautado na lógica da mercadoria.

A importância da luta pelos direitos e as dificuldades enfrentadas pelo povo negro no acesso à educação superior foram problematizadas pelos membros presentes na Audiência, principalmente, a falta de ações afirmativas destinadas às populações quilombolas. Outro ponto salientado foi as dificuldades já tratadas anteriormente nesse capítulo enfrentadas pela Escola Estadual Maria Chules na luta por educação escolar de fato quilombola, uma educação que valorize os saberes tradicionais, mas que também prepare o jovem para o mundo.

Foi discutido, nessa parte, o papel da educação, considerando-se que estudar apenas para ter diploma não tem sentido, sendo necessária a construção do saber através do compartilhamento. Sendo assim, passa a ser crucial a participação na escola de todos os envolvidos, cada um assumindo as suas responsabilidades.

Representantes indígenas também relataram suas necessidades, dificuldades de infraestrutura, falta de escola e valorização dos professores. Criticaram ainda o não reconhecimento dos professores indígenas. Para eles, a Educação Escolar Indígena deve ser bilíngue e intercultural, ensinando também as leis do branco.

Para terminar a Audiência, o Defensor Público Toshio debateu os encaminhamentos e moções que deveriam ser aprovadas visando a sequencia da discussão. Os encaminhamentos aprovados foram: realização de seminários sobre Educação Escolar Diferenciada; construção de material didático; fortalecimento do grupo de professores que discutem a Educação Escolar Quilombola; investigação sobre o fechamento e a falta de unidades de ensino nas comunidades quilombolas e, discussão de políticas a respeito da ampliação e construção das escolas nas comunidades indígenas.

Já as moções aprovadas nessa Audiência foram: concretização da Resolução 08 nas escolas municipais e estaduais a partir do segundo semestre de 2015 em Eldorado; cumprimento pelo município da porcentagem de aquisição de produtos das comunidades quilombolas para a merenda escolar; contra a redução da maioria penal; e, por fim, em defesa dos direitos territoriais da comunidade Caiçara da Enseada da Baleia.

4.2.3 TERCEIRA AUDIÊNCIA PÚBLICA – IPORANGA

A 3ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira aconteceu no município de Iporanga, no salão paroquial em 01 de junho de 2015 (Imagem

III). Estavam presentes lideranças quilombolas e caboclas, servidores públicos, representantes governamentais e representantes de diversas comunidades.

Imagem III Faixa de divulgação da 3ª Audiência Pública de Educação Escolar Diferenciada, realizada em Iporanga



Fonte: Defensoria Pública do Estado de São Paulo, agosto 2015.

A mesa de abertura foi composta por: Cristiane, defensora pública estadual de Registro; Walmir da Silva, prefeito de Iporanga; Renato Ubirajara, representante da Secretaria Estadual; Alexandre Chimuco, representante do ISA; Elson Alves, do Conselho Estadual Quilombola; e, Jaime, representante da EAACONE. Todos salientaram a importância do evento para a região e a emergência de se pensar um modelo de educação mais eficiente que valorize os saberes tradicionais.

Em seguida, iniciaram-se os relatos das comunidades sob orientação da Irmã Sueli Berlanga. Cada uma delas escolheu um representante para relatar as dificuldades enfrentadas. Nas falas, a educação diferenciada foi concebida como direitos e deveres na formação do cidadão, envolvendo todas as esferas da vida, devendo, portanto, ser pensada para além do mercado de trabalho: ela deve formar pessoas para serem livres, através da valorização do sujeito em suas diferenças e com acesso igual aos direitos.

Para os representantes das comunidades quilombolas, no modelo de educação diferenciada faz-se obrigatória a participação dos professores em parceria com as

comunidades. Assim como, o comprometimento de toda a sociedade na luta, principalmente por parte dos professores que devem formar os jovens para serem autônomos e não somente para o mercado de trabalho. Não sendo viável assim a existência de salas multisseriadas e com professores sem formação adequada, pois esses elementos dificultam a aprendizagem dos alunos.

As dificuldades enfrentadas diariamente pelos alunos, tais como: ausência de estrada em condições adequadas, travessia perigosa de barco, chuva influenciando na frequência e abandono das escolas, também estão presentes em muitos dos relatos. Assim, como o fechamento de escolas, o grande deslocamento diário dos alunos, merenda escolar imprópria, transporte precário e não aplicação adequada da verba na melhoria da educação pela gestão municipal são temas recorrentes das denúncias realizadas pelas comunidades.

Para além do desgaste físico dos alunos, o deslocamento deles para estudar na cidade faz com que percam o conhecimento tradicional sobre agricultura, plantas, animais e o modo de vida tradicional. Os representantes das comunidades salientaram que esse desenraizamento só será interrompido se as escolas voltarem a ser na comunidade, uma vez que com o convívio dos pais e saberes tradicionais, ocorrerá a valorização não só da teoria, mas também da prática, auxiliando no combate ao preconceito sofrido pelos alunos quilombolas nas escolas da cidade.

Terminada a parte dos relatos, tem-se início a intervenção dos inscritos, em sua maioria representantes do poder público local. Estes respondem alguns questionamentos das comunidades sobre o fechamento de escolas, afirmando que o município está buscando parceria com o governo estadual para realizar as melhorias necessárias, mas que a verba vinda das esferas federais e estaduais para a educação é mínima, principalmente, para a merenda escolar. Essa verba reduzida acaba determinando a presença de salas multisseriadas, pois de acordo com representantes da secretaria municipal o valor do repasse por aluno não consegue nem pagar o professor, quanto mais manter toda a infraestrutura de uma escola.

Outro ponto levantado nesse momento é a reserva de vaga em concursos municipais da área de educação para membros das comunidades. Os gestores mencionam ações municipais de contratação de merendeiras quilombolas e na dificuldade da contratação de professores da mesma origem. A educação e alfabetização de jovens e adultos também são reivindicadas pelas comunidades, já que antigamente o acesso à escola era mais difícil e hoje alguns membros mais velhos possuem o desejo de voltar para a escola e aprender a ler e escrever.

Dando início à última parte da Audiência, o Defensor Toshio discutiu e aprovou as moções e encaminhamentos, visando ações que resultem de fato em melhorias para as comunidades. As moções aprovadas foram: concurso municipal com cargos específicos para quilombolas; adoção na merenda escolar de produtos da agricultura famílias/quilombola; aplicação da Resolução 08 na política municipal de educação; pedido de reserva orçamentária de financiamento para Educação Escolar Diferenciada para a administração Federal e Estadual, com encaminhamento para o Deputado Federal Nilton Tatto; acesso ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) na região; garantia do transporte escolar para os alunos que estudam na ETEC de André Lopes; e, por fim, abertura de turmas de alfabetização de adultos nas próprias comunidades.

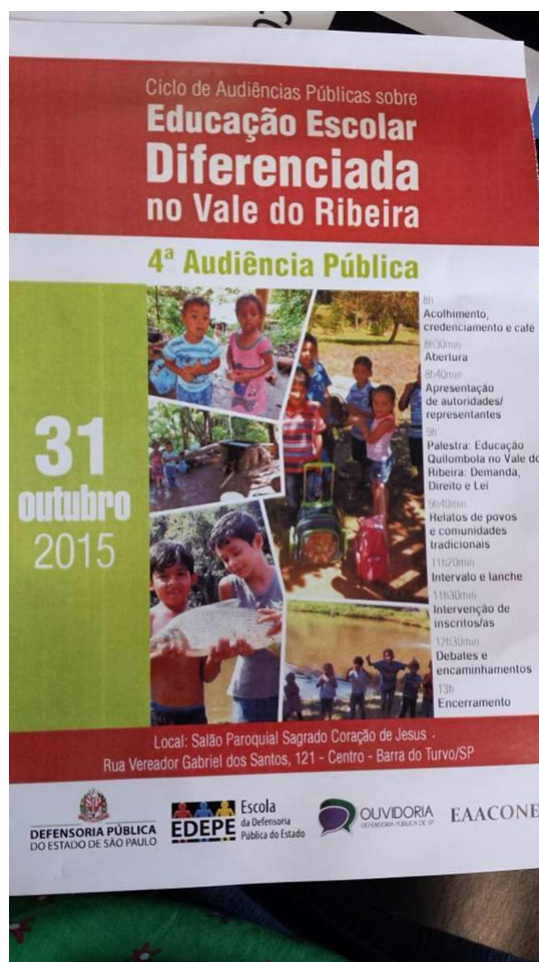
Já os encaminhamentos aprovados foram: elaboração de material didático específico com os materiais das Audiências para ser usado pelos membros das comunidades; formação de comissão de professores quilombolas; reuniões com o poder público e elaboração de agenda de cobrança; roda de conversa com os representantes do município e do estado; e, análise pela Defensoria Pública da situação de infraestrutura das escolas do município e liberação de terreno para a construção da escola de Castelhanos.

4.2.4 QUARTA AUDIÊNCIA PÚBLICA – BARRA DO TURVO

A 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira aconteceu no município de Barra do Turvo, no dia 31 de outubro de 2015, conforme cartaz de divulgação abaixo (Imagem IV). O Defensor Toshio começou o evento fazendo uma breve fala sobre o contexto que deu origem a essas quatro Audiências e a importância delas, principalmente, no contexto da época que era o da proposta de Reorganização Escolar das Escolas Estaduais de São Paulo, de modo a pensar em formas de lutar contra a imposição desse processo e suas consequências.

A mesa de abertura foi composta pelos seguintes membros: o 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 e, Luiz Marcos de França, professor quilombola. Todos ressaltaram a importância das Audiências para a reflexão sobre a importância de uma Educação Escolar Diferenciada, principalmente uma Educação Quilombola que fomente o empoderamento das comunidades e também a articulação de diferentes esferas de ação nessa luta.

Imagem IV. Cartaz de divulgação da 4ª Audiência Pública realizada em Barra do Turvo no dia 31 de outubro de 2015



Fonte: Luiz Marcos de França, outubro de 2015.

A fala mais polêmica dessa mesa inicial foi a do representante da prefeitura. Ao refletir sobre a inserção de conteúdos pertencentes, principalmente, aos quilombolas e indígenas no currículo das escolas, afirmou:

Temos que tomar muito cuidado na prática de inserir no currículo, tanto as atividades curriculares normais que a gente precisa estudar, mas as atividades das comunidades, tanto indígenas, como quilombolas, caiçaras e outros. Nós precisamos ter muito forte isso e também um entendimento amplo de que é inserindo não só no currículo, mas porque as outras esferas também absorvem isso. Porque senão, me desculpe, mas aí nossos alunos quilombolas vão ser muito prejudicados, porque não adianta nós inserirmos no currículo a cultura quilombola e no vestibular não cair nenhuma pergunta do quilombo e ele nunca vai passar no vestibular. Não adianta nós inserirmos no currículo ou colocar a etnia indígena e no concurso público não cai nenhuma pergunta sobre os índios e aí ele não vai passar naquele concurso público. Então, nós temos que ter muito claro isso para que a

gente não comece também a segmentar essas ações para que no futuro não nos prejudique enquanto comunidade (informação verbal)³².

Após essa mesa, a Professora Doutora Lisângela Kati Nascimento, pesquisadora do Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas em Áreas Úmidas Brasileiras (NUPAUB), explicou a ideia da confecção de uma Cartilha que trabalha com a Resolução nº 08 de 2012, que regulamenta a Educação Escolar Quilombola. A ideia dessa Cartilha é ser um material concreto de explicação para as comunidades, através de uma linguagem mais simples, sobre os aspectos mais gerais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de modo a servir como ponto inicial para a formulação de novos materiais didáticos de apoio, sendo que para os professores se faz necessária a leitura das Diretrizes em sua totalidade (informação verbal)³³.

Completando a ideia contida nas falas da Professora Kati, os outros dois professores de origem quilombola, Elson Alves da Silva e Luiz Marcos de França, salientam as dificuldades enfrentadas em suas trajetórias escolares, assim como a impossibilidade de continuidade dos estudos na própria Comunidade. Outro elemento relatado por eles é o papel das lideranças mais velhas na construção de suas identidades através de conhecimentos não formais, já que as escolas passavam conteúdos que conflitavam com os saberes tradicionais, de modo a colaborar para o não reconhecimento de sua identidade de origem negra (informação verbal)³⁴.

A importância das políticas afirmativas no acesso ao ensino superior por meio das cotas raciais também foi discutida por Elson. Ele afirma não ser totalmente a favor dessa política, mas considera que no contexto social atual no Brasil ela faz-se necessária, por ser uma forma de corrigir a defasagem do processo de ensino que atinge as populações afro-brasileiras no ensino superior. Juntamente com ela, deve-se ter uma mobilização e uma melhora nas outras esferas da educação básica, para que no futuro haja uma equidade de condições de acesso no ensino superior (Informação verbal)³⁵.

Ele também falou dos funcionários da equipe de trabalhadores gerais das unidades de ensino que devem ser preferencialmente das comunidades, dos materiais didáticos que devem

³² Informação fornecida por Kojack na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

³³ Informação fornecida por Lisângela Kati Nascimento na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

³⁴ Informação fornecida por Elson Alves da Silva e Luiz Marcos de França na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

³⁵ 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.

abordar temas das comunidades, sendo função da administração municipal fazer a busca e aquisição desses materiais, além dos saberes particulares de cada comunidade que devem ser trabalhados dentro da escola. Conjuntamente com a Resolução nº08, outras leis foram elencadas pelos dois professores, como a já mencionada Lei 10639/2003 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história da África e dos Afro-brasileiros. Mas para que todas essas leis sejam de fato aplicadas, eles destacam dois pontos centrais: formação de professores através de curso/materiais oferecidos pelos órgãos responsáveis e auto formação docente através da busca individual por conhecimentos específicos da realidade que os cercam (informação verbal)³⁶.

Após a apresentação da Cartilha, passou-se para os Relatos dos povos e comunidades tradicionais, sob a organização da Irmã Maria Sueli Berlanga. O primeiro a falar foi o Senhor Benedito de Paula Moura, o Ditão, do Quilombo Cedro. Ele relatou que havia uma unidade escolar em sua comunidade desde a década de 1960, mas que no ano de 2006 ela foi fechada. Essa escola contava com um número grande de alunos que foram obrigados a se deslocarem para outra unidade, também municipal, localizada no Bairro de Água Quente, a qual também se encontra na iminência de fechamento, com as crianças tendo que ser transferidas para a escola do Bairro de Barreiros, essa bem mais distante e localizada próxima da cidade (informação verbal)³⁷.

Para Ditão, o modelo de escola que tem não é o ideal, e com o fechamento essa situação pioraria ainda mais. Já nas escolas onde atualmente estudam as crianças das comunidades, ele relata alguns problemas: merenda escolar com base na comida industrializada, frequente falta de água e dificuldade no transporte escolar. Ditão menciona o fato de que 70% da população do município corresponde a agricultores familiares, que cultivam uma série de alimentos que poderiam ser inseridos na merenda escolar, propiciando assim não só a melhoria na qualidade da alimentação dos alunos com também uma aumento da renda das famílias. Segundo ele, “se os agricultores lá de fora fornecem comida para os nossos alunos aqui, por que nós não podemos fornecer? Se nós também sabemos plantar e temos terras para plantar?” (informação verbal)³⁸.

³⁶ Informação fornecida por Elson Alves da Silva e Luiz Marcos França na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

³⁷ 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.

³⁸ 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.

As comunidades de Barra do Turvo tiveram no mês de abril do mesmo ano um primeiro encontro para discutir a questão da educação no município. A ideia era as comunidades apresentarem um plano de educação que versasse sobre o tipo de educação desejada, na qual o poder público não se fez presente. Desse encontro resultou um direcionamento sobre os possíveis caminhos para uma discussão efetiva sobre Educação Escolar Diferenciada, pautada principalmente na aplicação da Lei 10.639/2003 mesmo sem a elaboração de um material específico (informação verbal)³⁹.

De acordo com Nilce Pontes Pereira do quilombo de Ribeirão Grande, para a concretização de fato de uma Educação Escolar Quilombola faz-se necessária não só a articulação entre as comunidades, como também entre elas e o poder público municipal. Para ela, o objetivo central é que município e comunidade possam trabalhar o Plano Municipal de Educação juntos, respeitando as limitações de cada um. Essa construção pode ser feita em parceria também com algumas instituições presentes no encontro, como a USP, a Universidade Metodista e o NUPAUB (informação verbal)⁴⁰.

Em seguida, Nilce cria um diálogo com a fala de Ditão, seu tio, ressaltando os laços familiares que unem as comunidades quilombolas do município. Ela discorre sobre o processo de fechamento recente das escolas rurais presentes em todas as comunidades, sob a justificativa de falta de aluno e de recursos para a sua manutenção. Ao mesmo tempo, há em sua comunidade professores formados que não encontram espaço de atuação, isso ocorre também na comunidade do Cedro, fazendo com que eles passem a atuar em unidades escolares de outros lugares, intensificando assim a maior demanda das comunidades:

Hoje, a maior demanda das comunidades é a introdução das práticas, dos costumes e da cultura quilombola e comunidades tradicionais dentro dos currículos escolares. Eu tenho um filho de 18 nos que vem pra escola quando quer, porque ele não sente a vontade na escola, porque o que apresenta para ele não é sobre o cavalo que ele maneja todo dia, não é sobre a roça que ele tá lá acostumado a trabalhar, né? Então ele tem o ritmo de não ficar sentado em sala de aula, não é o costume dele, né? (informação verbal)⁴¹.

Nilce participa de um projeto desenvolvido pelo Professor Alfredo Wagner Berno de Almeida sobre Cartografia Social, conteúdo da última prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O trabalho consiste na identificação do território pelos próprios quilombolas,

³⁹ Informação fornecida Nilce Pontes Pereira na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

⁴⁰ Informação fornecida Nilce Pontes Pereira na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

⁴¹ Informação fornecida Nilce Pontes Pereira na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

confeção de um mapa e planejamento do território a partir das próprias necessidades. Tais necessidades compreendem as roças e as práticas rituais, não só a capoeira e a dança, mas principalmente a religiosidade, aspecto que mais sofre preconceito:

As práticas culturais das comunidades não se valoriza, você quer falar de capoeira, de dança, qualquer outra coisa você faz. Mas vamos falar sobre religiosidade, por exemplo, é Macumbeiro, né? A minha mãe tem uma prática lá com a comunidade de Cantoria das Almas, né? O que esse povo vai fazer no mato durante a noite? Macumba, né? Povo vai fazer uma dança diferente que é uma prática da comunidade, isso é coisa do Diabo! Não se respeitam os costumes, as práticas, os direitos da comunidade Quilombola de fato (informação verbal)⁴².

Para ela, essa falta de respeito é decorrente da ignorância. A falta do conhecimento gera o preconceito. Sendo assim, a valorização da comunidade quilombola passa pelo território, costume e tradição. Outro problema destacado por ela é a distancia entre as comunidades e as estradas. Desse modo não só a família, mas a criança é distanciada do trabalho, não um trabalho abusivo, mas que faz parte do modo de vida dessas comunidades, um modo de fazer com que o conhecimento dos mais velhos seja aprendido e valorizado pelos mais jovens. Segundo Nilce, nem sempre as escolas conseguem entender tal prática, a concebem como trabalho infantil, sendo esse também um desafio para as unidades de ensino que atendem alunos de origem quilombola (informação verbal)⁴³.

O terceiro representante das comunidades a falar foi Nilton Morato. Ele pertence a uma das cinco comunidades localizadas no Estado do Paraná cujos alunos frequentam as escolas de Barra do Turvo por falta de unidades escolares em seu município. O principal problema relatado se refere à distância entre a escola e as comunidades, já que o transporte escolar de Barra do Turvo não atende às áreas do Paraná. Menciona que há entre 250 e 300 alunos das comunidades paranaenses que estudam em unidades de ensino de Barra do Turvo, o que acaba gerando uma sobrecarga no município paulista, resultando na possibilidade desses alunos não serem mais atendidos no ano de 2016 pelas escolas de Barra do Turvo. (informação verbal)⁴⁴.

Leo Barbosa, morador do Bairro de Água Quente e motorista do transporte escolar, abordou a questão do transporte escolar e da Escola de Água Quente, situada dentro do sítio de sua família. De acordo com ele, houve a redução da frota de ônibus sob a alegação de

⁴² Informação fornecida Nilce Pontes Pereira na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

⁴³ Informação fornecida Nilce Pontes Pereira na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

⁴⁴ Informação fornecida Nilton Morato na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

diminuição de custos, ocasionando a perda de horas/aulas pelos alunos. Cita também os rumores de que no ano de 2016 iria ocorrer o fechamento da escola bem como a substituição do cardápio elaborado pela nutricionista por bolachas e chá, o que não cumpre com as necessidades nutricionais dos alunos (informação verbal)⁴⁵.

Após um breve intervalo, foi a vez de Dilza, representante da comunidade quilombola de Pedra Preta/Paraíso, fazer a sua intervenção. A primeira denúncia feita refere-se também ao fechamento da escola do Bairro de Água Quente. Ela salienta sua participação nas reuniões escolares e o papel de dona Justina, proprietária do terreno onde a escola se localiza e grande liderança do bairro, na denúncia e enfrentamento das dificuldades da escola. Em seguida, Dilza destaca a importância não só da luta diária por uma educação de qualidade, mas também do evento, pois é mais uma forma da população de Barra do Turvo lutar e pressionar as autoridades para que seus direitos sejam respeitados (informação verbal)⁴⁶.

A próxima representante a falar foi Marizaura Pontes, professora da rede estadual de ensino e moradora da comunidade quilombola Reginaldo, localizada em Barra do Turvo. A partir de sua vivência e dos relatos dos demais representantes, centra sua fala na questão da formação deficiente e não contínua dos professores. Em seguida, aborda a importância da existência de unidades escolares dentro das comunidades quilombolas e da importância da Escola do Bairro de Água Quente, assim como abertura de outra na comunidade do Cedro, propondo que os membros das comunidades realizem o cadastro no momento da matrícula (informação verbal)⁴⁷.

Marizaura também destaca a necessidade do planejamento escolar a ser realizado junto com as lideranças religiosas e das comunidades, construindo assim um PPP onde a “comunidade de fato possa pensar o que realmente é necessário para os alunos”, em que ocorra uma participação ativa dos pais na construção da escola, servindo como direção para o trabalho do professor. Afirma que a ausência de articulação entre as autoridades municipais e as comunidades faz com que as decisões sejam tomadas sempre de cima para baixo, sendo assim impostas às comunidades. Para exemplificar isso, menciona o fechamento da Escola de

⁴⁵ Informação fornecida Leo Barbosa na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

⁴⁶ Informação fornecida Dilza na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

⁴⁷ Informação fornecida Marizaura Pontes na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

Água Quente, onde sequer as comunidades foram escutadas, sendo elas as que diretamente sofrerão os impactos de um possível fechamento (informação verbal)⁴⁸.

O representante EAACONE e do Quilombo Ilhas, Jaime, afirma que tanto a Defensoria Estadual, Defensoria da União e outros órgãos, devem ter um olhar diferenciado para a questão da educação, pois não se deve deixar que as crianças, ou seja, nosso futuro seja tratado de modo tão deficiente. Independente do cargo que se ocupa, é necessário ter iniciativas que visem à preparação adequada de nossos jovens, para que eles deem sequência à tradição e aos anseios de seus antecessores. Ele salienta que o planejamento de uma educação de qualidade deve ser feito hoje, em caráter de urgência, pois vivemos numa sociedade em que a educação se encontra em retrocesso. Sendo assim, considera muito importante a luta por unidades escolares dentro dos territórios quilombolas:

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)⁴⁹.

Após esses relatos, teve início o momento da Audiência denominado de “Intervenções de inscritos”, onde representantes das comunidades e demais presentes se inscreveram para dialogar com os relatos realizados e também discutir novas questões. A primeira a retomar a fala foi Nilce, representante da comunidade de Ribeirão Grande e uma das principais lideranças da região. Ela questiona a ideia de que as comunidades não possuem espaço para se criar uma estrutura de educação em unidades de ensino:

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 leal 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)⁵⁰.

Um dos benefícios, segundo ela, da construção de escolas nas comunidades seria a diminuição dos problemas enfrentados pelo transporte, já que diminuiria e muito o trajeto

⁴⁸ Informação fornecida Marizaura Pontes na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

⁴⁹ Informação fornecida Jaime na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

⁵⁰ Informação fornecida Nilce Pontes Pereira na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

percorrido pelos alunos até a escola, além do custo. Mas além da estrutura física, a implementação de fato de uma Educação Escolar Quilombola necessita também de: “professor qualificado e vontade política”. A participação da família na educação também é fundamental, mas faz-se essencial uma unidade nos discursos (informação verbal)⁵¹.

Pensando um pouco mais nos aspectos legais da aplicação das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, Elson, professor e membro da comunidade de Ivaporanduva, afirma ser necessário priorizar educadores quilombolas no concurso, além da formação de educadores de outras origens. Outro ponto discutido refere-se à questão do currículo, afirmando ser mais difícil de modificar na esfera estadual de ensino. Já na esfera municipal, sugere que o currículo seja pensado a partir de uma concreta articulação entre as autoridades competentes e as comunidades, que haja uma formação inicial dos professores que atuam em escolas com essa demanda, que seja discutido com toda a comunidade escolar (diretores, coordenadores, alunos, pais e professores) todas as questões referentes ao processo de aprendizagem, inclusive adaptações curriculares. Essa última é uma prática já vivenciada por ele em outras comunidades e que traz uma série de benefícios, tais como empoderamento, formação, pertencimento dos jovens na sua comunidade e valorização da cultura local (informação verbal)⁵².

Na sequência foi a vez de Enéias Alcântara, coordenador do município responsável pelas séries iniciais (1º ao 5º ano). Um dos pontos levantados em sua fala é o fato de Barra do Turvo possuir o pior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Vale do Ribeira, assim como resultados ruins no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de SP (SARESP). Para ele, a discussão focada somente em transporte, merenda e prédios é preocupante em um município com índices tão baixos, devendo-se focar no processo de aprendizagem em si, no que os alunos estão aprendendo de fato em sala de aula (informação verbal)⁵³.

Voltando para a questão da construção de uma escola quilombola, o coordenador afirma que há um plano municipal de educação cujo processo de formulação foi amplamente discutido com as comunidades no ano de 2013. Nele está prevista a construção de uma Escola Quilombola no Bairro Cedro, cujo prazo é de oito anos. Nessa escola sim será priorizada a

⁵¹ Informação fornecida Nilce Pontes Pereira na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

⁵² Informação fornecida Elson Alves da Silva na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

⁵³ Informação fornecida Enéias Alcântara na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

contratação de professores e funcionários de origem quilombola, valorizando assim a cultura local e os saberes tradicionais das comunidades (informação verbal)⁵⁴.

Findada a sessão de falas dos inscritos, inicia-se a última parte da Audiência com o “Debate e os Encaminhamentos”. A mediadora começa delimitando as principais questões a serem respondidas pelo Secretário da Educação municipal: haverá o fechamento da escola do bairro de Água Quente? Os alunos das comunidades do Paraná poderão continuar estudando em Barra do Turvo no ano de 2016? Como é realizada a aquisição da merenda escolar pela prefeitura com os produtores familiares do município?

Em relação ao fechamento da escola de Água Quente afirma haver legislações que impedem a realização de melhorias na infraestrutura, o que dificulta a continuidade de sua atividade, sendo este também problema de outra unidade de ensino, localizada no Bairro do Rio Vermelho (informação verbal)⁵⁵. Contestando esse argumento do secretário da Educação, Raquel Pasinato, representante do ISA, cita outra Lei presente no Código Florestal sobre uso consolidado, que possibilita reparos na escola (informação verbal)⁵⁶.

Para o secretário, o problema de fechamento de escola é de uma esfera maior, visto o projeto da rede estadual de ensino, uma imposição de cima para baixo baseada em questões muito mais complexas. Já em relação ao planejamento municipal para conter o fechamento da escola, ele menciona que esse não passa de um rumor surgido a partir de um estudo realizado por uma diretora a respeito do número de alunos frequentes na escola e que a única possibilidade para o ano de 2016 é que a escola passe a funcionar em apenas um período, sem a transferência de alunos para escolas mais distantes (informação verbal)⁵⁷.

As denúncias e relatos realizados na Audiência foram trazidos pelo Defensor que propõe algumas moções a respeito que são avaliadas e aprovadas pelos presentes, a saber: posicionamento contra o projeto de reorganização escolar proposto pelo Estado de São Paulo; implementação da Resolução nº 08 de 2012 no município de Barra do Turvo e também no estado de São Paulo e, não interrupção da oferta de ensino para os alunos oriundos das comunidades do Paraná em Barra do Turvo.

⁵⁴ Informação fornecida Enéias Alcântara na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

⁵⁵ Informação fornecida Kojack na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

⁵⁶ Informação fornecida Raquel Pasinato na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

⁵⁷ Informação fornecida Kojack na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

Conforme relatado neste capítulo, as demandas levantadas pelas comunidades durante o Ciclo de Audiências Públicas sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira realizado durante o ano de 2015 apresentaram características semelhantes, relacionadas principalmente à precariedade da estrutura física e não valorização dos saberes tradicionais quilombolas pelas unidades de ensino. Sendo assim, interessa mostrar no próximo capítulo quais os resultados direto desse evento, assim como a realidade das escolas públicas de Barra do Turvo frente às demandas apresentadas pelas comunidades quilombolas na Audiência realizada no município.

5 A LUTA CONTINUA: A REALIDADE DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BARRA DO TURVO FRENTE ÀS DEMANDAS DAS COMUNIDADES

*Por que os negros moram lá?
Por que os negros moram lá?
Eles são negros prudentes
Que de lá eles são nascentes
Por isso eles moram lá
Somos raça de quilombo
Trazemos no nosso ombro
A marca da escravidão
Por isso existe essa guerra
Querem tomar nossa terra
Mas nós não saímos não
Foram os negros massacrados
Que fugiram do escravo
Foram morar no sertão
Lá tinha brilho de mina
E fizeram a cantina
Hoje tem a geração*

(Jovita Furquim de França, Cântico dos negros)

Conforme apresentado no **Capítulo 4**, as Audiências Públicas realizadas nos quatro municípios contaram com a participação efetiva das comunidades quilombolas que relataram uma série de dificuldades enfrentadas pelos alunos cotidianamente no acesso às unidades de ensino e à educação de qualidade. Essas dificuldades são de diferentes naturezas, sendo as principais o fechamento de escolas, a precariedade de infraestrutura, o transporte escolar, a merenda, a formação de professores, a falta de relação entre os conteúdos trabalhados e a realidade local e, por fim, a ausência de uma gestão participativa.

Todas as denúncias realizadas nas Audiências farão parte de um dossiê elaborado pela Defensoria Pública em parceria com o Observatório de Conflitos Rurais, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o NUPAUB (USP) e a Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), cujo objetivo é dar maior visibilidade às denúncias realizadas pelas comunidades. Além desse dossiê, outras ações também são planejadas, tais como a elaboração e distribuição de uma Cartilha para as comunidades com os principais pontos da Resolução 08 que trata das

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Desse modo, serão apontadas nesse último capítulo quais as ações a serem tomadas com base nas denúncias das comunidades pela Defensoria Pública e todos os envolvidos no projeto.

Em seguida, serão relatadas as observações resultantes dos trabalhos de campo realizados no município de Barra do Turvo, cujo objetivo era percorrer as escolas que atendem alunos de origem quilombola e as comunidades, a fim de verificar o que ocorre com a Educação Escolar Quilombola nessas unidades de ensino, como também se as denúncias feitas nas Audiências foram absorvidas pela gestão municipal.

Por fim, com base em todos os temas discutidos nos capítulos anteriores, pensar em alguns caminhos para a efetivação de uma Educação Escolar Quilombola que atenda as propostas das Diretrizes Curriculares e os anseios das comunidades quilombolas de Barra do Turvo. Nesses caminhos, destaca-se a importância do processo de ensino/aprendizagem partir da realidade vivenciada pelos alunos quilombolas, de modo a valorizar os conhecimentos tradicionais das comunidades. Entretanto, o processo de ensino/aprendizagem não pode ficar restrito apenas à esfera do local, sendo assim a Geografia possui um papel de destaque, na medida que ao trabalhar com diferentes escalas do conhecimento é essencial articular a teoria com a prática, assim como o local com o global.

5.1 PERSPECTIVAS DAS AUDIÊNCIAS: O QUE FAZER COM TODAS AS DENÚNCIAS?

Conforme mostrado no **Capítulo 4**, as quatro Audiências Públicas realizadas no Vale do Ribeira tiveram denúncias e relatos bem semelhantes. A precariedade da educação pública e, principalmente, das escolas que atendem os alunos quilombolas, na sua maioria localizada em área rural, foi a questão central presente em todas elas.

Tais problemas refletem a falta de políticas públicas para o setor, assim como o descaso das autoridades competente para com as crianças e jovens. Muito embora o acesso à educação escolar seja um direito, os alunos precisam passar por situações críticas para conseguir chegar à escola, e esse acesso nem sempre é a garantia de que terão uma educação de qualidade, que respeite e valorize o seu modo de vida.

Diante disso e dos relatos das Audiências, os organizadores planejaram algumas ações a serem realizadas para que a discussão fosse levada adiante. A riqueza das denúncias, assim como o volume de tal material, impossibilitou que o dossiê planejado pudesse ser elaborado e publicado logo após o término do ciclo de debates. Sendo assim, se fez necessário o suporte

da ABRA e da CPT, através da ajuda na sistematização e elaboração do dossiê, como também de alguns pesquisadores da temática, para que o mesmo se torne realidade.

Atualmente todas as denúncias realizadas já foram sistematizadas e organizadas pela equipe envolvida. Os próximos passos consistem na análise dos dados sistematizados e na estruturação do dossiê. Este será uma ferramenta de apoio para o encaminhamento das demandas de cada uma das comunidades envolvidas, e servirá como um instrumento para as comunidades cobrarem das autoridades competentes (municipais, estaduais e federais) o cumprimento de seus direitos referentes ao acesso e à qualidade de ensino, já garantidos por lei.

Em reunião realizada no mês de junho de 2016 na sede da Defensoria Estadual de Registro com membros da equipe de elaboração do dossiê e de algumas comunidades, ficou acordado que os dados até então sistematizados seriam enviados para os membros das comunidades para serem complementados. A partir disso e com o término da elaboração do dossiê, este será publicado em versão impressa e no formato PDF com apoio da Defensoria e da CPT.

Outra ação proposta já na primeira Audiência e fomentada durante todas as outras consiste na elaboração de uma Cartilha com os pontos principais da Resolução nº 08, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, já tratados no **Capítulo 3**, em linguagem acessível, a ser divulgada entre as comunidades. Esse material foi elaborado pela professora Lisangela Kati do Nascimento, pesquisadora do NUPAUB (USP), em parceria com o professor Luiz Marcos de França do quilombo São Pedro e o professor Elson Alves do quilombo Ivaporanduva.

Esses dois materiais, Dossiê e Cartilha, além de serem usados pelas comunidades, podem auxiliar os professores atuantes em escolas com tal demanda na elaboração de atividades a serem trabalhadas com os alunos, assim como na construção de PPPs mais articulados com as realidades locais. Desse modo, são formas dos sujeitos envolvidos na Educação Escolar Quilombola acessarem a base legal para tal modalidade de ensino e também os anseios das comunidades.

Com as denúncias realizadas, também foi possível perceber que mesmo muitos não tendo o conhecimento legal sobre as Diretrizes, as demandas levantadas convergem em diversos pontos com o que é proposto na lei. Desse modo, o empoderamento legal que tais comunidades tiveram sobre a Resolução pode ser identificado como uma das principais contribuições desse ciclo de debate. Outro aspecto bastante positivo foi o questionamento

direto realizado pelas comunidades com as autoridades competentes, já que nas Audiências estavam presentes responsáveis locais pela educação.

Também como resultados já alcançados podemos citar algumas moções e encaminhamentos propostos ao final de cada uma das Audiências. Um deles consiste na moção de apoio à criação da Defensoria Pública da União em Registro, aprovado na Audiência de Cananéia. Já na Segunda Audiência, em Iporanga, o Defensor Público Toshio relatou a criação de dois cargos dessa instância no município, e informou que restavam apenas alguns ajustes técnicos na infraestrutura para a sua completa instalação (informação verbal)⁵⁸.

No município de Barra do Turvo, algumas demandas levantadas pelas comunidades também foram atendidas. Os alunos das comunidades paranaenses continuam sendo atendidos pelas escolas do município, mesmo sem a resolução da falta de transporte escolar para o deslocamento dos alunos fora dos limites municipais. Apesar de alguns casos de reclamação, o transporte escolar de uma forma geral apresenta algumas melhorias. A escola do Bairro de Água Quente continua funcionando, sendo que a não concretização de seu fechamento foi fruto também de uma mobilização das comunidades. Todo esse cenário será abordado no próximo item deste capítulo.

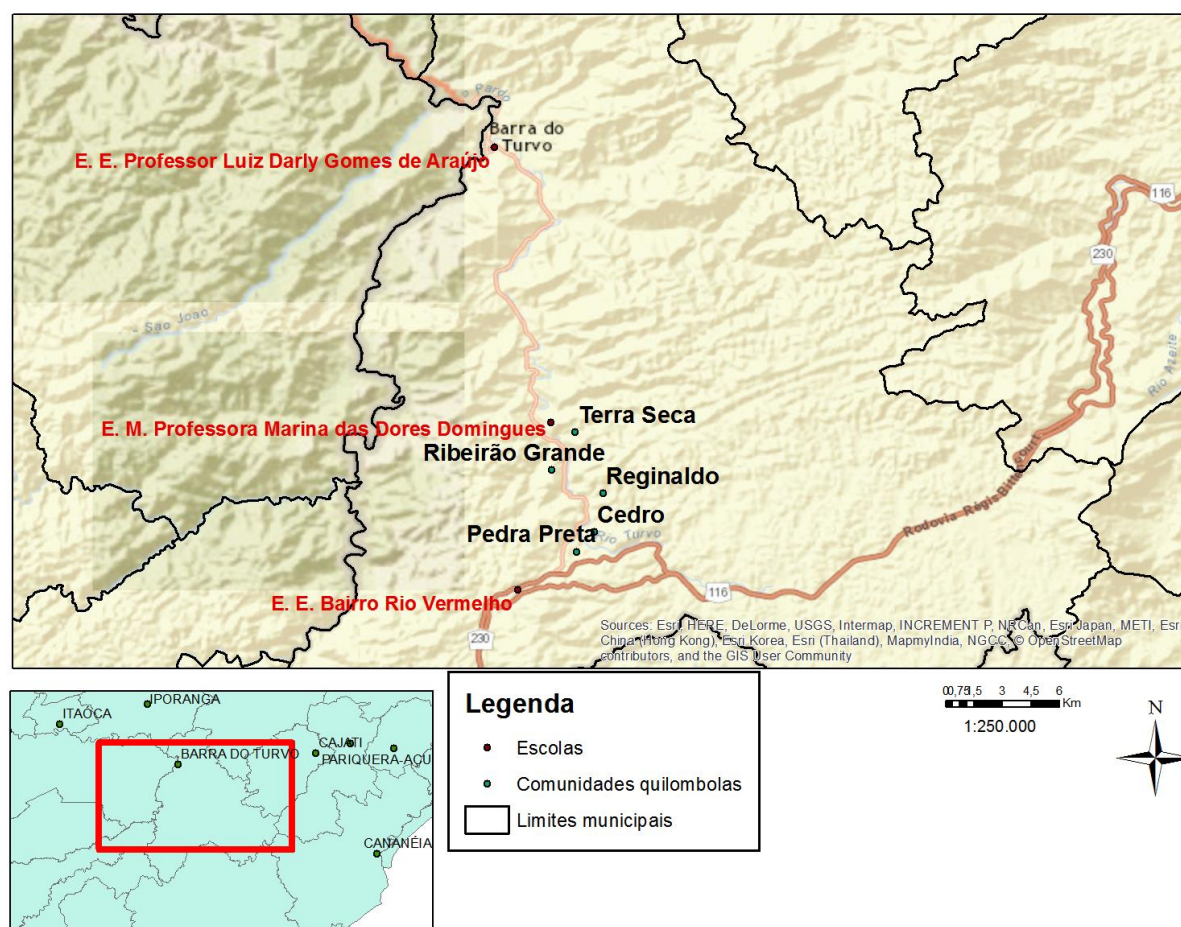
5.2 AS ESCOLAS DE BARRA DO TURVO E SUAS DEMANDAS

No município de Barra do Turvo estão localizadas nove unidades de ensino públicas, dentre elas duas pertencem à esfera estadual e sete à esfera municipal de administração. Durante trabalho de campo realizado entre os dias 31 de maio e 02 de abril de 2016 foi realizada a visita em três dessas unidades, são elas: E.M.E.B. Professora Marina das Dores Domingues Moura, no Bairro de Água Quente; E.E. Professor Luiz Darly Gomes Araujo, no centro; e, E.E. Bairro do Rio Vermelho (Mapa II).

O objetivo dessas visitas era compreender a realidade vivenciada pelos alunos, professores e gestores em relação ao acesso à Educação Escolar Quilombola. Os critérios de escolha dessas unidades de ensino foram a proximidade com as comunidades estudadas, resultando numa maior demanda de alunos quilombolas, a centralidade dessas escolas na discussão realizada na Audiência Pública do ano anterior e a presença de gestores quilombolas.

⁵⁸ Informação fornecida por Andrew Toshio Hayama na 2ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Eldorado, em 2015.

Mapa II. Localização das unidades de ensino de Barra do Turvo visitadas durante trabalho de campo



Elaborado por: Gabriela Talpo Camargo.

5.2.1 E.M.E.B. PROFESSORA MARINA DAS DORES DOMINGUES MOURA

O primeiro contato com as dificuldades enfrentadas pelas comunidades no que se refere ao deslocamento por meio de transporte público em Barra do Turvo se deu logo pela manhã, no trajeto de ida da comunidade de Ribeirão Grande até a E.M.E.B. Professora Marina das Dores Domingues Moura (Imagem V), conhecida como Escola do Bairro de Água Quente. Esse trajeto foi realizado junto com os alunos no ônibus destinado ao transporte escolar, pois há apenas um veículo que realiza o transporte público na região e nesse dia ele havia quebrado, fazendo com que não houvesse outra alternativa de transporte para todos os moradores do município.

Ao contrário do que foi relatado na Audiência, o ônibus escolar estava em boas condições e contava com uma monitora responsável por zelar pela segurança dos alunos, com idade entre 5 e 11 anos, todos matriculados no Ensino Fundamental I. A superlotação nesse

caso também não existia, já que havia dois ônibus escolares realizando esse percurso pela manhã e a demanda era de 75 alunos.

Imagem V. Frente da E.M.E.B. Professora Marina das Dores Domingues Moura, localizada no bairro de Água Quente, ao lado, ônibus utilizado para o transporte escolar.



Fonte: Aline Garmes Morais dos Santos, abril 2016.

A questão da perda de horas aulas relatada por Leo Barbosa durante a Audiência também não ocorre mais (informação verbal)⁵⁹, já que desde o início do ano letivo de 2016 a escola funciona apenas no período da manhã. Todos os alunos da tarde foram transferidos e passaram a estudar em salas multisseriadas, com exceção do pré-escolar II e 5º ano. Essa mudança foi realizada sem consulta prévia com os professores e os pais.

Logo ao chegar à escola os alunos recebem a primeira refeição, composta por um biscoito industrializado e uma mistura pronta a base de leite, muito diferente do que é proposto nas Diretrizes e da demanda da comunidade exposta na Audiência. Em seguida vão para a sala de aula. Nesse dia, muitos ficaram à espera das professoras que se atrasam devido ao problema já mencionado em relação ao transporte.

Essas professoras junto com as demais funcionárias, inspetoras e merendeiras, são as únicas responsáveis pela escola, uma vez que a mesma não conta com coordenação e direção

⁵⁹ Informação fornecida por Leo Barbosa na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

própria. No município há duas diretoras e os coordenadores são divididos por cada um dos ciclos: pré-escola, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Essa equipe de gestão é responsável por todas as sete unidades escolares do município, resultando na pouca presença dela nas unidades escolares.

Em conversa com as funcionárias da escola de Água Quente, todas moradoras de Barra do Turvo, mas não quilombolas, foram relatados alguns dos problemas enfrentados pelos alunos também fora do ambiente escolar, tais como falta de saneamento básico e energia elétrica. O acesso à escola também é um problema: Michele, responsável pela merenda dessa unidade há três anos, afirma que o índice de falta dos alunos que moram mais distante é maior, principalmente no período de inverno devido às baixas temperaturas da região.

Além desse deslocamento diário enfrentado pelos alunos, outro aspecto que dificulta o aprendizado é a infraestrutura da escola. De acordo com a Professora Leni, responsável pela turma do pré-escolar II, a falta de materiais e espaço físico adequado na escola faz com que ela ainda não tenha conseguido perceber as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Para tentar contornar essa situação, ela mesma trás brinquedos de suas filhas já crescidas para os alunos brincarem na sala de aula. Os kits fornecidos pela prefeitura com os materiais de trabalho chegaram de forma incompleta, faltando até mesmo materiais básicos como lápis de cor e papel sulfite.

Este não é o primeiro ano dela na escola. Em 2014 também lecionou ali, mas a forma como as aulas são atribuídas no início do ano faz com a rotatividade dos professores seja frequente, impossibilitando a criação de laços e projetos com a escola. Apesar de ter nascido em Iporanga, mora em Barra do Turvo a cerca de dez anos e atua como professora há quinze, sendo que nos primeiros cinco anos de docência atuava no município de Iporanga.

Em sua carreira docente já lecionou em escolas do município com menos demanda quilombola, como a localizada no bairro do Barreiro. Afirma não ver diferença entre a aprendizagem dos alunos e as características socioeconômicas. Na sua compreensão, o único elemento que realmente gera uma dificuldade de aprendizagem são as salas multisseriadas.

Sua turma possui 16 alunos matriculados em apenas uma série, o pré-escolar II. Destes 12 são quilombolas, fato até então desconhecido pela professora⁶⁰. Apesar disso, ela afirma tentar inserir as questões culturais quilombolas em datas específicas, como o Dia da Consciência Negra.

⁶⁰ A lista de chamada possuía informação dos bairros onde os alunos moram. Durante o trabalho de campo a professora solicitou minha ajuda para identificar quais deles eram quilombolas e assim identificar a origem deles.

Essa tentativa ocorre mesmo afirmando não estar preparada para tratar desse tema, devido principalmente à falta de cursos de capacitação oferecidos pelo município. Diferente do que ocorria quando lecionava no município de Iporanga, lá ela afirma que a relação entre escola e comunidade era muito mais presente, facilitando assim a aplicação de uma educação escolar diferenciada. Já nos dez anos em que mora no município nunca teve contato com nenhuma das comunidades, desconhecendo completamente sua localização e características, assim como eventos e tradições.

Maria Helena, professora em seu primeiro ano na escola de uma sala multisseriada composta por alunos do 3º e 4º ano, também relata uma série de dificuldades enfrentadas no seu trabalho como professora. Para ela, a característica que mais torna difícil dar aula nessa escola é a falta de tecnologia. Além disso, considera o nível de seus alunos muito baixo, atribuindo isso à falta de acesso à informação.

Sobre a dificuldade de se trabalhar com duas turmas diferentes ao mesmo tempo, ela resolve usando como estratégia trabalhar o mesmo tema com proposições de atividades diferentes. Isso, porém, nem sempre dá certo, principalmente nas aulas de matemática. Em sua turma há também um aluno com laudo de déficit de aprendizagem, mas que realiza as atividades normalmente, mesmo sem apreensão completa do conteúdo.

Outras questões relatadas pela professora Maria Helena foram: ausência de sala dos professores, oferecimento de aulas de reforço para alunos identificados pelo professor responsável pela turma com dificuldade de aprendizagem no período de aula, tendo que o aluno se ausentar da aula regular para realizar o reforço, pouca participação dos pais nas atividades escolares como reuniões e convocações, e ausência de material didático específicos para a Educação Escolar Quilombola. O livro didático usado nessa escola é o mesmo das escolas localizadas na cidade e nas escolas sem demanda quilombola.

Em relação à Educação Escolar Quilombola, Maria Helena afirma que só fica no papel. Ela afirma que não estava prevista no ano letivo, a realização de nenhuma atividade na escola com o objeto de valorizar a cultura e os saberes tradicionais das comunidades quilombolas da região. Na prática o que foi visto é a elaboração de um projeto gospel nas aulas de educação artística, tema de muita discussão com os pais que discordam de tal atividade, pois seus valores e crenças são outros.

Conforme relatos da Audiência Pública realizado no município em outubro de 2015, já tratados no **Capítulo 4**, uma das principais pautas foi o risco de fechamento da escola do bairro de Água Quente no ano de 2016 devido à infraestrutura precária. Esse fechamento não

ocorreu devido à mobilização da comunidade. Entretanto, a escola passou a funcionar somente no período da manhã. Todas as turmas do período da tarde foram fechadas.

O não fechamento completo da escola se deu a partir da organização da comunidade por meio de abaixo-assinado e resgate histórico da importância da mesma para as comunidades. Esse processo teve grande participação da professora aposentada Isabel, moradora da comunidade de Ribeirão Grande e uma das primeiras professoras da escola. Isabel também atuou em outras escolas que existiam nas comunidades (Imagem XVI), mas que foram fechadas com o tempo.

Imagem VI. Professora Izabel e seus alunos na frente escola da comunidade quilombola Cedro, hoje fechada.



Fonte: Acervo Pessoal da Professora Isabel, abril de 2016.

Isabel organizou um painel com um apanhado de fotos da escola, mostrando a importância que a mesma possui para as comunidades atendidas (Imagem VII). Ela chegou no município no ano de 1976, lhe foi atribuída aula primeiramente na escola de Água Quente e com o tempo foi se inserindo na comunidade. Ela afirma que só não desistiu devido ao acolhimento das pessoas, principalmente da Dona Justina, dona do terreno em que a escola funciona. Nessa época, a professora era responsável não só pelas aulas, mas também pela manutenção da escola e pelo preparo de distribuição da merenda.

Para além da manutenção da escola, Izabel acredita que o modo de vida das comunidades deva ser levado para dentro da sala de aula. Destaca a importância das crianças realizarem trabalhos de campo nas comunidades, assim como a necessidade das comunidades quilombolas da região reunirem de forma organizada toda a suas representações culturais, de modo a atrair mais pessoas interessadas na cultura quilombola para a região, difundindo assim os saberes tradicionais.



Imagem VII. Painel elaborado pela professora Izabel com registros da escola de Água Quente no decorrer dos anos de seu funcionamento. Em destaque, na parte de baixo, as primeiras estruturas da escola.

Fonte: Acervo Pessoal da Professora Isabel, abril de 2016.

5.2.2 E.E. PROFESSOR LUIZ DARLY GOMES ARAÚJO

A E.E. Professor Luiz Darly Gomes Araújo está localizada no centro de Barra do Turvo, e oferece o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Ela funciona nos três períodos, de manhã estudam as turmas do 9º ano à 3ª série do Ensino Médio, de tarde do 6º ao 8º ano e no período noturno oferece apenas os três anos do ensino médio. Dentre as escolas localizadas no município é a que apresenta melhor infraestrutura.

Atualmente cerca de 800 alunos estão matriculados nos três períodos na escola. Esse número é reflexo não só da sua localização física centralizada, mas também do fato de receber todos os alunos de outras unidades do município, rurais e urbanas, que não possuem os anos finais do Ensino Fundamental e tampouco o Ensino Médio. É o caso da escola do bairro de Água Quente: todos os alunos concluintes do 5º ano são transferidos para a E.E. Professor Luiz Darly Gomes Araújo para iniciarem o ensino fundamental II.

Essa transferência de escola ocasiona um deslocamento ainda maior por parte dos educandos. Todos os jovens residentes nas comunidades localizadas no eixo da rodovia estadual que liga a BR-116 ao município de Barra do Turvo são obrigados a se deslocarem diariamente para estudar. Essa situação fica ainda mais difícil no período noturno: muitos alunos saem de suas casas por volta das 17h30 e só retornam depois da meia noite, isso quando não acontece nenhum problema com o transporte escolar.

A qualidade do transporte escolar dessa unidade de ensino é bastante questionada. Tanto na Audiência Pública quanto nos relatos dos alunos e pais, há casos de superlotação, ônibus sem a manutenção adequada e motoristas imprudentes. No entanto, mesmo com essas reclamações, a professora mediadora⁶¹ Adriana afirma que tal situação foi resolvida, restando apenas casos isolados.

Adriana, professora mediadora da escola no período da manhã e professora do ensino fundamental na Escola Municipal Maria Aleixo de Queiroz⁶² no período da tarde, relata que a maioria dos alunos sofre com a distância entre a escola e sua residência, já que a maioria deles reside na área rural do município. Mesmo assim, não há por parte da gestão uma diferenciação

⁶¹ O cargo de Professor Mediador Escolar e Comunitário foi instituído através da Resolução nº 07, de 19 de janeiro de 2012, no estado de São Paulo. De acordo com o Artigo 10 de tal Resolução são atribuições desse cargo:

- I - adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa;
- II - orientar os pais dos alunos, ou responsáveis, sobre o papel da família no processo educativo;
- III - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possam estar expostos os alunos;
- IV - orientar a família, ou responsáveis, quanto à procura de serviços de proteção social;
- V - identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo;
- VI - orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos.

Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/07_12.HTM. Data de acesso: 15/11/2016.

⁶² Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental I localizada na cidade de Barra do Turvo.

de abordagem pedagógica. São utilizados livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) destinados para as áreas urbanas, já que a escola está localizada na cidade, assim como as apostilas fornecidas pelo Governo Estadual de São Paulo.

Em relação à aplicação de uma Educação Escolar Quilombola na escola em questão há uma série de obstáculos para a sua efetivação. A professora argumenta que os alunos oriundos dessas comunidades não possuem uma identidade forte, além das comunidades serem desorganizadas, impossibilitando assim a realização de trabalhos de campo para melhor conhecer a realidade das mesmas. Os alunos realizam anualmente um trabalho com a Cooperafloresta, cooperativa agrícola da região, mas essa iniciativa partiu, desde o início, do projeto da cooperativa e não da escola.

Elisa, diretora da escola, afirma que os alunos não se reconhecem como quilombolas, mas, mesmo assim, informa que há uma mobilização dos professores de história e artes para tratar da questão em sala de aula. Esse processo é resultado principalmente da ação do vice-diretor, Walfrydes, nascido em Barra do Turvo e que possui uma forte ligação com as comunidades. Ele inclusive estudou na escola do Bairro de Água Quente. Os demais professores desconhecem a realidade das comunidades quilombolas do município.

A questão do racismo e do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileiras, conforme previsto pela Lei 10.639/2003, são tratadas apenas na semana de consciência negra com a proposição de atividades, sendo inclusive uma prática recente da escola. Desse modo, verifica-se a não aplicação correta da lei, já que trata dos temas de forma isolada e não como parte do currículo anual.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola são desconhecidas pela gestão da escola, assim como a Audiência realizada sobre o tema no ano anterior. Mesmo assim, Adriana, professora mediadora na unidade de ensino, acredita que a escola pode contribuir para a valorização da cultura quilombola, considerando porém que para isso faz-se necessária a oferta de cursos de formação pela Secretaria Estadual de Educação.

De acordo com a professora mediadora Adriana, atualmente essa formação continuada dos professores raramente acontece, mas recorda que no passado havia uma formação intitulada “Lugares de Aprender”, com visitação em áreas quilombolas. Adriana conta que no ano de 2006 realizou um curso sobre africanidades oferecido pela União Nacional dos Estudantes (UNE), mas atualmente acontece um corte de verbas na Diretoria Regional de Registro, da qual a escola faz parte, comprometendo a oferta de curso de capacitação continuada dos docentes.

Para além dessa não formação para tratar do tema, não há também a oferta de materiais didáticos específicos. A escola possui apenas alguns exemplares de materiais para professores com a temática quilombola que ficam guardados na sala da coordenação, estes foram entregues pela Secretaria Estadual de Educação sem uma capacitação dos docentes para utilizá-los. De acordo com a professora mediadora Adriana, os professores atuantes na escola também não procuram por tais materiais.

Outras dificuldades apontadas pela professora são: alto índice de evasão escolar, falta de professores, principalmente substitutos, e falta de perspectivas em relação à continuidade dos estudos. Os alunos do município possuem poucas ofertas de trabalho e aqueles que desejam cursar o ensino superior têm em Registro as faculdades mais próxima, onde são oferecidos cursos de Administração, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, História, Letras, Matemática, Nutrição, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social, além de cursos tecnológicos em diferente áreas. A gestão da escola não ocorre de modo participativo: a maioria dos pais não acompanha a rotina escolar e aparecem somente quando são convocados.

5.2.3 E.E. BAIRRO DO RIO VERMELHO

A E.E. Bairro do Rio Vermelho está localizada na zona rural de Barra do Turvo, na rodovia BR-116. Ela atende alunos de comunidades rurais e também dos quilombos de Pedra Preta e Cedro, matriculados no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, no período da manhã e tarde.

Apesar da demanda quilombola nessa unidade de ensino não ser a maior do município, ela possui como diferencial o fato de ser gerida por uma vice-diretora quilombola. Marizaura de Pontes nasceu na comunidade de Reginaldo, estudou os anos iniciais em Barra do Turvo, mas se viu obrigada a sair para dar prosseguimento à sua formação.

Ao narrar a sua trajetória escolar, Marizaura ressalta alguns pontos fundamentais presentes até hoje. O primeiro se refere à relação direta entre a proximidade das unidades escolares com as comunidades e a aprendizagem. Ela conta que a abordagem das escolas localizadas próximas às comunidades resulta num ambiente mais familiar, fazendo com que os alunos se sintam mais pertencentes às escolas e com isso possibilitando um aprendizado maior. Enquanto que na escola da cidade, essa abordagem é mais generalizante, ocasionando o não pertencimento por parte dos discentes, dificultando a aprendizagem.

Após terminar a faculdade, Marizaura tentou lecionar no município e não conseguiu devido à forma como a atribuição das aulas era realizada pelas escolas. Este é mais um problema presente até os dias de hoje. Segundo relatos na Audiência, há no município duas ordens de problema: de um lado a falta de professor, de outro, professores de diversas localidades, enquanto que os da própria Barra do Turvo e das comunidades não conseguem atribuir aulas no começo do ano (informação verbal)⁶³. Esse segundo problema conflita com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, já que nelas ocorre a menção de que os professores das escolas quilombolas ou com demanda devem ser preferencialmente oriundos das comunidades.

Marizaura também já atuou como professora na E.E. Professor Luiz Darly Gomes de Araújo. Na ocasião, tentou inserir a temática quilombola na escola, enfrentando muitas dificuldades. Mesmo assim realizou uma atividade com os quilombos em 2012. Outra função que desempenhou foi a de presidente da associação da comunidade quilombola Reginaldo. Ela conta que a pauta da educação quase nunca era discutida pela comunidade, assim como acontece atualmente.

Desde 2014 ela atua como vice-diretora da E.E. Bairro do Rio Vermelho. Como a escola possui um número pequeno de alunos não há o cargo de direção, somente o de vice, sendo ela quem exerce as funções atribuídas aos dois cargos. O corpo docente é formado por professores vindos principalmente do município de Cajati e que não conhecem as comunidades da região. Para Marizaura, essa falta de conhecimento das comunidades pelos professores é resultante da alta rotatividade dos mesmos, apenas dois dos professores que atuam na escola em 2016 também atuaram no ano anterior. Sendo assim, os professores acabam não criando laços de pertencimento à comunidade escolar.

Para Marizaura, “o aluno precisa se interessar pela escola, precisa fazer sentido para ele” (informação verbal)⁶⁴ e, sendo assim, ela defende que a Educação Escolar Quilombola precisa valorizar e trabalhar a origem da pessoa, através da sua cultura, da história da família, religiosidades e alimentação. Com isso, o aluno se torna o protagonista da escola.

Mesmo não tendo tantos alunos quilombolas, no ano de 2014, dos 125 matriculados, 25 se identificaram como quilombolas. Uma das práticas realizadas no início do ano letivo com todos os alunos consiste na socialização de todos por meio de apresentações pessoais. Nessas apresentações ocorre o resgate da história dos alunos, eles falam de suas origens, seu

⁶³ Informação fornecida por Nilce Pontes Pereira na 4ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Barra do Turvo, em 2015.

⁶⁴ Informação fornecida por Marizaura de Pontes durante entrevista realizada em Barra do Turvo, em 2016.

modo de vida e sua cultura. Segundo Marizaura essa prática é importante porque “se conhecer é a base de formação da pessoa, assim ela consegue conhecer o outro” (informação verbal)⁶⁵.

A principal dificuldade enfrentada por seus alunos é a carência financeira, a falta de cuidados com a saúde também interfere muito na aprendizagem. Apesar dessa precariedade econômica, tanto os alunos como os responsáveis são participativos na rotina escolar e, segundo ela, essa participação fez com que a evasão escolar reduzisse bastante no último ano. Isso é reflexo também do comprometimento da escola em diminuir o número de desistências fruto das reprovações. A preocupação em manter uma identidade e um grupo coeso de alunos parte da escola, já que a rotatividade dos professores é bem grande, gerando um ônus bem grande para os alunos.

A falta de perspectivas dos jovens também é apontada por Marizaura. Muitos querem se formar para poder ir trabalhar em Curitiba. Mas essa situação aos poucos está mudando: dos 13 formandos do ano de 2015, quatro foram cursar o ensino superior em Registro.

De acordo com Marizaura, a oferta de cursos de formação e oficinas com a temática quilombola para os professores que atuam em escolas com essa demanda é nula, assim com a aplicação da Lei 10.639/2003. Somente ela, como vice-diretora, obteve orientação sobre a lei e algumas propostas de se trabalhar com a Educação Escolar Quilombola.

A Audiência Pública sobre o tema, realizada no município no ano de 2015, teve a sua participação ativa, questionando os gestores municipais presentes sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Entretanto, ela afirma que esta foi pouco divulgada e que a sua presença foi quase que inviabilizada, pois no mesmo dia havia reunião da associação em sua comunidade, sendo que a Audiência foi avisada de última hora.

Para ela, o primeiro passo para uma real efetivação da Educação Escolar Quilombola no município deve ser uma maior articulação das comunidades com a escola, já que a pauta da educação nem sempre é tratada de forma prioritária. Essa iniciativa deve partir de ambos os lados, tanto da comunidade quanto da equipe gestora das escolas do município. Ela defende que a luta pela Educação Escolar Quilombola é uma luta de todos, inclusive dos não quilombolas.

5.3 QUAIS CAMINHOS SEGUIR?

A partir das demandas das comunidades discutidas na Audiência, no exemplo que temos da E.E. Maria Antônia Chules Princesa, das Diretrizes Curriculares Nacionais para

⁶⁵ Informação fornecida por Marizaura de Pontes durante entrevista realizada em Barra do Turvo, em 2016.

Educação Escolar Quilombola e da realidade observada durante a realização dos trabalhos de campo nas escolas e na comunidade Ribeirão Grande, alguns caminhos para a efetivação da modalidade de Educação Escolar Quilombola podem ser pensados.

O primeiro passo a se dar é uma maior participação da comunidade na gestão das escolas. O princípio de gestão participativa se faz essencial para que essa modalidade de ensino de fato se concretize. Tanto os professores devem se interessar mais pelas comunidades, quanto as comunidades devem participar mais ativamente da escola. Nesse ponto, as associações presentes em todos os quilombos devem levar a pauta da educação para ser discutida de modo mais intenso com os membros de todas as comunidades.

Nesse contexto, algumas propostas para dar início a uma educação que leve em consideração o modo de vida quilombola foram pensadas. Todas elas poderiam ser aplicadas principalmente na E.M.E.B. Professora Marina das Dores Domingues Moura, pois ela é a que está localizada mais próxima das comunidades, ou seja, é a escola que apresenta uma maior quantidade de alunos oriundos das comunidades quilombolas, mas também porque nessa escola os professores se mostraram muito mais abertos ao conhecimento e a inserção da temática em suas aulas.

O objetivo principal das proposições a seguir é fazer com que o processo de ensino/aprendizagem tenha como ponto de partida a realidade vivenciada pelos educandos, fazendo uma relação entre os saberes locais das comunidades quilombolas e as outras escalas do conhecimento, ou seja, a partir da relação do micro para o macro, articular os diferentes tipos de conhecimento de modo a reforçar a questão identitária negra quilombola:

Para reforçar a questão identitária, é muito importante partir do próximo vivido, criando condições para a criança compreender o local de vivência cotidiana. Mas é preciso ter cuidado para não se restringir apenas ao local, pois a formação de um cidadão crítico exige avançar para além do lugar, enquanto próximo. (NASCIMENTO, 2006, p. 130).

Partindo assim do lugar de pertencimentos dos alunos, suas comunidades, fazer com os conhecimentos tradicionais e locais se articulem com os conhecimentos da realidade nacional e também mundial. Fazendo com que os educandos se reconheçam enquanto sujeitos ativos do processo de aprendizagem. Através da inserção das características dos territórios quilombolas e de seu modo de vida no currículo escolar, fazer com que os educandos estabeleçam relações entre as suas experiências cotidianas e a construção do saber, de modo a conceber essa interação como fundamento da formação do espaço geográfico em que vivem,

comprando com outras realidades. Conforme salienta NASCIMENTO (2006, p. 134) ao estudar escolas localizadas na comunidade de Ivaporanduva (Eldorado):

O ensino de geografia deve estimular, portanto, a criança não identificar apenas quais são os elementos mais significativos do bairro que mora, mas perceber que morar no bairro de Ivaporanduva é resultado de uma história que se iniciou em outro tempo e espaço. Se a identidade cultural quilombola está atrelada ao território, é a partir dele que a criança deve começar a fazer a leitura do mundo, ou seja, o conhecimento e a comparação com outras realidades devem permear as propostas pedagógicas.

Uma das práticas recorrentes das turmas da Escola de Água Quente são as brincadeiras educativas, ou seja, brincadeiras que despertam nos alunos o desenvolvimento de algumas habilidades motoras, cognitivas e de sociabilização. Durante o trabalho de campo foi vivenciada uma brincadeira de roda com música. Isso nos fez pensar na possibilidade de realizar um resgate pelas educadoras das brincadeiras realizadas pelos membros das comunidades no passado e no presente. Desse modo as mesmas habilidades seriam trabalhadas, mas levando em consideração as práticas tradicionais das comunidades quilombolas da região.

Já com os alunos mais velhos, do 3º e 4º ano, a própria professora relatou a dificuldade de se trabalhar os conteúdos das disciplinas de Geografia e História. Nessas duas matérias uma abordagem partindo do local, da realidade deles, para estudar temas como relevo, hidrografia, construção do espaço, cartografia, história da ocupação negra no Brasil, poderiam ser trabalhados através das próprias comunidades. Nesse contexto, entrevistas com moradores e trabalhos de campo seriam essenciais para a apreensão dos conteúdos de forma mais prática, sair dos muros da sala de aula e ir para as comunidades pode ser uma estratégia significativa de aprendizagem.

Na Audiência de Barra do Turvo, Nilce Pontes, da comunidade de Ribeirão Grande, relatou sobre sua participação num projeto desenvolvido pelo professor Alfredo Wagner Berno de Almeida sobre cartografia social. Nesse projeto, as comunidades tradicionais desenvolvem um mapeamento de seus territórios com base nas suas práticas, relações políticas, formas de organização e localização. Desse modo, trazer elementos desse projeto para dentro da escola, através de oficinas, contribuiria não só para a formação e valorização da comunidade por parte dos alunos, mas também na formação dos próprios professores que desconhecem a realidade local.

A valorização das festas tradicionais também pode ser conteúdo a ser trabalhado nas aulas. Cada comunidade tem seu Santo Padroeiro e no mês dele são celebradas missas e festas

em sua homenagem. Uma delas ocorre no mês de maio e se refere a São Sebastião, Santo Padroeiro da Comunidade de Ribeirão Grande. Nela há uma grande participação das crianças e jovens, principalmente na cavalgada (Imagem VIII).

Imagem VII. Cavalgada realizada na comunidade Ribeirão Grande



Foto: Mariana Renó Farias, maio de 2016.

A inserção das atividades tradicionais das comunidades quilombolas no calendário escolar é um dos elementos propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, conforme já apontado no **Capítulo III**. Mas na realidade das escolas de Barra do Turvo essas festas não são divulgadas, nenhum gestor ou professor das escolas visitadas estava presente, muitos nem ao menos sabem da realização dessas atividades. Disso resulta o discurso de que as comunidades são pouco organizadas, quando o fato é que, por falta de articulação da escola com a comunidade, a primeira constrói uma ideia de que não há atividades sendo realizadas nos quilombos e perde a oportunidade de vivenciar, discutir, aprender e ensinar com essa vida cultural local tão rica e singular.

Uma última atividade que pode ser aplicada na escola contempla a disciplina de Artes. Sobre essa disciplina, muitas reclamações foram relatadas pelos pais dos alunos, durante os trabalhos de campo, pois as atividades realizadas vão em desacordo com as crenças das comunidades, como é o caso do coral gospel organizado pela Professora de Artes na E.M.E.B. Professora Marina das Dores Domingues Moura retratado pouco acima. Em oposição a isso,

temos algumas práticas artesanais que estão se perdendo com o tempo e que poderiam ser melhor valorizada. Uma delas é a confecção de uma rede de palha por quilombolas, entre elas por Dona Clarisdina, moradora da Comunidade Terra Seca.

Nesse sentido, seria interessante levar esse saber para dentro da sala de aula através de oficinas onde os mais velhos ensinariam os mais novos a fazer tal material. Tal prática proporcionaria a valorização da cultura quilombola, do modo de vida - uma vez que esse cesto é utilizado na agricultura - e também do saber acumulado pelos mais velhos, permitindo assim que o conhecimento continue se perpetuando através das gerações.

Todas essas propostas podem ser pensadas como apenas um início, um caminho para se pensar numa Educação Escolar Quilombola, já que como pode ser verificado nos trabalhos de campo realizados, pouco se tem feito em relação a essa modalidade de ensino no município. Essas iniciativas são pensadas a curto prazo, como ponto de partida para uma valorização inicial da identidade quilombola para que estes alunos, ao irem para a escola da cidade, não se sintam tão desenraizados e, assim, também possam contribuir com a luta por uma Educação Escolar Quilombola.

A longo prazo, se faz necessário pensar também na demanda das comunidades quilombolas Cedro, Reginaldo, Ribeirão Grande e Terra Seca, de elaboração de um PPP que auxilie na construção de uma Escola Quilombola, cuja localização prevista é na comunidade Cedro. Para isso se concretizar é importante a articulação entre comunidades, Secretaria Municipal de Educação de Barra do Turvo e pesquisadores: a luta por uma Educação Escolar Quilombola de qualidade tem que ser de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diferentes povos africanos não foram somente a base do sistema escravocrata no Brasil através da oferta de mão-de-obra em larga escala. Eles foram responsáveis também pela formação social, cultural e territorial, ao longo de toda a história brasileira. Mesmo com inúmeras políticas e práticas racistas em nossa sociedade, o povo negro bravamente resistiu e lutou pela efetivação de seus direitos.

A abolição da escravatura não significou liberdade, muito menos igualdade de direitos. Essa é somente uma das inúmeras leis duramente conquistadas pelo Movimento Negro que infelizmente ficam bonitas somente no papel. É fundamental que todas elas sejam colocadas em prática, pois só assim teremos justiça social.

Dentre as conquistas desse movimento temos uma série de políticas afirmativas na educação. Essas políticas se justificam pela forma marginalizada e estereotipada na qual os negros, africanos e afro-brasileiros, são rotulados na educação, assim como pela maior dificuldade destes em acessar uma educação escolar de qualidade.

O quilombo, por sua vez, é mais uma das formas de resistência e luta negra, luta essa que teve início desde que os primeiros negros africanos aqui chegaram. A ideia de que todos eles aceitaram passivamente ser escravizados só serve para tentar justificar um dos momentos mais perversos da história da humanidade. Esse tipo de resistência de base territorial ocorreu não somente no Brasil, mas também em muitos países latino-americanos onde o regime escravocrata foi imposto. Diferente do que ocorreu em muito deles, aqui no Brasil a questão quilombola só passa a ter maior visibilidade a partir da Constituição de 1988, quando o direito de reconhecimento e titulação dessas comunidades foi assegurado, mas isso só aconteceu devido à luta histórica de resistência dessas comunidades.

Entretanto, como já foi dito, a simples promulgação de uma lei não é a garantia de sua real aplicabilidade. O processo de reconhecimento e titulação dessas comunidades é muito lento, acarretando no seu desenvolvimento precário, assim como na criação de uma barreira na ampliação da agenda de luta quilombola. O direito à terra ainda é protagonista, mas a pauta do direito à educação escolar diferenciada e de qualidade aos poucos passa também a ter maior visibilidade.

Como resultado dessa ampliação da agenda de luta do movimento quilombola temos a discussão e a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no ano de 2012. Esta é pensada a partir de uma série de encontros e documentos

onde as próprias comunidades elencaram e discutiram todos os elementos presentes em um modelo de educação cujo alicerce é a valorização da identidade negra quilombola, através da inserção do modo de vida e da cultura própria de cada uma das comunidades no ensino escolar.

No estado de São Paulo, a luta por uma Educação Escolar Quilombola ainda é muito recente. As comunidades quilombolas do estado estão concentradas na região do Vale do Ribeira, uma das regiões mais pobres do ponto de vista econômica, mas com grande riqueza cultural, além de áreas de conservação com ampla biodiversidade. Tal característica resulta em uma série de conflitos territoriais que dificultam ainda mais a inserção da pauta educacional em lugar de destaque. Mesmo assim algumas iniciativas para se discutir a questão se fazem presentes na região.

Símbolo dessa luta é a construção da E.E. Maria Antonia Chules Princesa na comunidade de André Lopes, Eldorado. Esta é construída a partir da mobilização das comunidades da região por uma escola não somente mais próxima, mas que tivesse uma gestão participativa, ou seja, onde as decisões tomadas pela escola fossem articuladas e pensadas juntamente com as comunidades. Mesmo sendo símbolo, atualmente essa escola ainda luta para de fato para implantar uma educação diferenciada.

Outra iniciativa na região em prol de uma Educação Escolar Quilombola foi a realização, no ano de 2015, de quatro Audiências Públicas nos municípios de Cananeia, Eldorado, Iporanga e Barra do Turvo. Nessas Audiências foi possível perceber que a demanda educacional dessas comunidades está aglutinada principalmente na questão do acesso e da infraestrutura, ou seja, o modelo educacional ofertado pelos gestores públicos a essas comunidades é tão deficiente que elas ainda lutam para que minimamente seus direitos sejam cumpridos. A educação de fato, o que e como vai ser ensinado, ainda é uma discussão muito incipiente.

Com os trabalho de campo foi possível constatar que no município de Barra do Turvo esse cenário se faz ainda mais presente. Com exceção da unidade de ensino gerida por uma vice-diretora quilombola, todas as outras escolas visitadas ainda apresentam discursos de seus gestores e professores engessados e limitantes. Não pode ser aceito em uma escola com tanta demanda quilombola que uma de suas gestoras afirme que o racismo não existe, ou que devido à “deficiência intelectual” do núcleo familiar, os alunos não apresentam uma identidade forte e consolidada. Assim como não pode ser aceito que o secretario da educação

do município afirme que a temática quilombola não é importante, pois não cai no vestibular, razão pela qual não deve ser trabalhada de forma ativa nas escolas.

Essas ideias estão consolidadas no discurso desses sujeitos da educação mesmo que muitos não tenham nenhum tipo de conhecimento sobre a questão. Por isso a oferta de cursos de formação para professores e gestores se faz essencial e urgente, mas como dificilmente esta iniciativa partirá das secretarias da educação estadual e municipal, haja visto o corte de gastos nesse setor em todas as esferas de administração (municipal, estadual e federal), é necessária uma mobilização dos movimentos sociais e pesquisadores engajados para o planejamento e execução de iniciativas desse aspecto.

O que se nota é que nas comunidades quilombolas visitadas não há ainda uma mobilização consolidada em relação à luta por uma Educação Escolar Quilombola, já que a dificuldade no acesso às unidades de ensino e a eminência de fechamento da escola localizada no Bairro de Água Quente ainda se faz muito presente. Nesse sentido, um aspecto fundamental para a ampliação da causa é a articulação das comunidades da região por meio das associações em busca de uma maior sensibilização e engajamento de todos na luta pela aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola nas escolas já existentes e também na construção da Escola Quilombola na comunidade Cedro.

A discriminação sofrida pelos alunos quilombolas nas escolas regulares, conforme mencionado nas Audiências, e por toda a população negra nas diferentes esferas da sociedade de modo geral possui como estrutura a mesma lógica eurocêntrica de visão do mundo. O reconhecimento do protagonismo negro na formação do país deve ser pensado em toda a esfera escolar, mas principalmente na Educação Escolar Quilombola.

Pensar numa real aplicabilidade das Diretrizes Curriculares Quilombolas de modo a diminuir a distância entre a prática escolar e o que é proposto requer pensar também em políticas afirmativas que visem a formação no Ensino Superior de estudantes oriundos das comunidades, para que no futuro esses atuem no corpo docente das escolas e ajudem na formulação de materiais didáticos mais adequados, essenciais para a efetivação e ampliação do conhecimento sobre essas populações em toda a rede de ensino.

No entanto, a curto prazo, algumas ações podem ser planejadas e executadas através de uma parceria entre as comunidades e as unidades de ensino, principalmente na E.M.E.B. Professora Marina das Dores Domingues Moura, escola mais próxima das comunidades e também com uma maior quantidade de alunos quilombolas. Essas propostas pedagógicas têm como elemento norteador a valorização da identidade quilombola pela escola, formando assim

não só alunos mais participantes como também professores mais engajados e comprometidos com a educação.

A luta pelo reconhecimento da identidade e da cultura quilombola é de toda a sociedade, pois reflete a história do país na visão de uma grande parcela da população violentamente silenciada por séculos. A luta por uma educação escolar diferenciada que dê voz aos saberes tradicionais quilombolas faz parte da luta histórica do Movimento Negro Brasileiro em busca do reconhecimento do papel do negro na formação da identidade brasileira. Ademais, apesar dos avanços nos últimos anos, ainda há muito a ser conquistado: razão pela qual mais do que nunca é preciso lembrar que a luta continua.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, L. F. de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul, séculos XVI e XVII**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALMEIDA, A. W. **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.

_____. **Os quilombos e as novas etnias**. In: O'DWYER, E. (Org.). Quilombos: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

_____. **Terras de Quilombo, Terras Indígenas, “Babaçuais Livres”, “Castanhais do Povo”, Faxinais e Fundos de Pasto: Terras Tradicionalmente Ocupadas**. In: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. Manaus: PPGSCA-UFAM, Fundação Ford, 2006.

ANJOS, R. S. A. dos. **Territórios étnicos: o espaço dos quilombos no Brasil**. In: SANTOS, R. E. dos (Org.). Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARRUTI, J. M. **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, 2009.

BOTÃO, R. U. dos S.; NORTE, S. A. da S. Q. **A Educação Escolar Quilombola no Estado de São Paulo: Novas Diretrizes**. Piracicaba: Ano 21, nº 1, 2014.

BIM, O. J. B. **Mosaico do Jacupiranga – Vale do Ribeira, São Paulo: conservação, conflitos e soluções socioambientais**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Dissertação de Mestrado: 2012.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília, MEC: 2012.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, MEC: 2006.

CARVALHO, E. **Contribuições do debate sobre educação em comunidades quilombolas para os debates na Pedagogia**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008-2011.

CARVALHO, José Jorge de. **O Quilombo Rio das Rãs: histórias, tradições e lutas**. Salvador, EDUFBA, 1996.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento final**. Brasília: MEC, SEA, 2010.

COSTA, I. R. CONAQ: Um movimento nacional dos quilombolas. *Jornal Ìrohin*, 2008.

DIEGUEZ, A. de A. **Quilombo Ribeirão Grande-Terra Seca: Luta por território e questão ambiental**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Trabalho de Graduação Individual, 2015.

EAAZONE. **Quilombos Vale do Ribeira**. Disponível em: <http://www.eaacone.org/quilombos-vale-do-ribeira/>. Data de acesso: 03/10/2016.

FUNDAÇÃO CULTURL PALMARES. **Comunidades Remanescentes Quilombolas**. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Data de acesso: 10/10/2016.

GIACOMINI, R. L. B. **Conflito Identidade e Territorialização: Estado e Comunidades Remanescentes de Quilombos do Vale do Ribeira de Iguape – SP**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Tese de Doutorado: 2010.

GOMES, F. dos S. **Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

KARNAL, L. (et al). **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, K. (Org.). Superando o racismo na escola: Brasília: MEC/SEF, 2000.

GUERRERO, N. R. **Em Terra Vestida: Contradição de um processo de territorialização camponesa na Resex Quilombo do Frechal (MA)**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Dissertação de Mestrado, 2012.

HISTO É HISTÓRIA. **Mapa Principais rotas do comércio atlântico de escravos para o Brasil do século XVI ao XIX e suas etnias**. Disponível em: <http://doughnahistoria.blogspot.com.br/2015/10/escravidao-e-resistencia-na-colonia.html>. Data de acesso: 27/09/2016.

HINTZEN, P. C. **Diáspora, globalização e políticas de Identidade**. In: SANTOS, R. E. dos (Org.). Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

_____. **Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INCRA. **Quilombola**. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/quilombola>. Data de acesso: 10/10/2016.

INEP. **Censo Escolar 2013**. Brasília: INEP, 2013.

ITESP. **Comunidades Remanescentes de Quilombos**. Disponível em: <http://201.55.33.20/page.php?tipo=22>. Data de acesso: 13/10/2016.

MELO, P. B. de. **Práticas Produtivas e Políticas Públicas: uma Experiência Quilombola no Vale do Ribeira/SP**. Brasília: Universidade de Brasília, Dissertação de Mestrado, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Escolas Quilombolas: Materiais publicados**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12400&Itemid=690. Data de acesso: 10/02/2015.

MINKA, J. **Raça e Classe**. In: QUILOMBHOJE (Org). Cadernos Negros: os melhores poemas. São Paulo: Ministério da Cultura, 1998.

MIRANDA, S. A. de. **Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências**. In: Revista Brasileira de Educação, vol. 17, n. 50, maio-agosto/2012.

MOURA, C. **Brasil: raízes do protesto negro**. São Paulo: Global, 1983.

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, A. do. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um Racismo Mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, L. K. **Identidade e Territorialidade: os quilombos e a educação escolar no Vale do Ribeira**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Dissertação de Mestrado, 2006.

O'DWYER, E. C. (Org.). **Terra de quilombos**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

OLIVEIRA, T. **Uma escola para o meu quilombo - Aumenta o número de escolas localizadas em comunidades quilombolas, mas infraestrutura, formação de professores e currículo próprio ainda são desafios.** Revista Carta Fundamental, ed. 49, maio/2013.

PETRONE, M. T. S. **A lavoura canavieira em São Paulo: expansão e declínio (1765 – 1851).** São Paulo: Difusão Européia de Livro, 1968.

RATTS, A. J. P. **A geografia entre aldeias e quilombos.** In: ALMEIDA, M. G. de; RATTS, A. J. P. (Orgs.). Geografia: leituras culturais. Goiânia: Alternativa, 2003.

REIS, J. J.; GOMES, F. dos S. **Liberdade por um fio: História dos quilombos do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RESENDE, R. U. **As regras do jogo: legislação florestal e desenvolvimento sustentável no Vale do Ribeira.** São Paulo: Fapesp, 2002.

SANTOS, S. A. dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do movimento negro. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SEPPIR. **Programa Brasil Quilombola.** Brasília, 2005.

_____. Sistema de Monitoramento das Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Disponível em: <http://monitoramento.seppir.gov.br/>. Data de acesso: 11/10/2016.

SILVA, E. A. da. **A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola: estudo das comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Tese de Mestrado, 2011.

SILVA, G. M. da. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas.** Brasília: Universidade de Brasília, Tese de Mestrado, 2012.

SOARES, E. **Abolição da escravidão e princípio da igualdade: reflexos na legislação do trabalho doméstico**. Revista Jus Navigandi, Teresina, ano 16, n. 2835, 2011. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/18842>>. Acesso em: 19 nov. 2016

SOARES, E. G. **Educação Escolar Quilombola: Quando a diferença é indiferente**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Dissertação de Mestrado, 2012.

SOUZA, B. O. **Aquilombar-se: Panorama Histórico, Identitário e Político do Movimento Quilombola Brasileiro**. Brasília: Universidade de Brasília, Dissertação de Mestrado, 2008.

SOUZA, D. S. **Perspectiva de Educação em uma Comunidade Quilombola**. In: Entrelaçando – Revista Eletrônica de Cultura e Educação. Caderno temático: Cultura e Educação no Campo. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

SOUZA, M. de M. **África e Brasil Africano**. São Paulo: Ática, 2006.

SOUZA, M. L. A. de. **Educação e identidade no Quilombo Brotas**. Campinas: Unicamp, Dissertação de Mestrado, 2009.

SUZUKI, N. **A luta dos quilombos**. In: Nova Escola, ed. 232, maio 2010.

THEODORO, M. **Relações raciais, racismo e políticas públicas no Brasil contemporâneo**. Brasília: Universidade de Brasília, Revista de Estudos e Pesquisar sobre as Américas, v. 8, nº1, 2014.

VAZ, S. **Colecionador de Pedras**. São Paulo: Global, 2014.

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

ANEXOS

I. Relação de Processos em aberto no INCRA

Nº de ordem	Comunidade	Município	Ano de Abertura
1	Cafundó	Salto de Pirapora	2004
2	Mandira	Cananéia	2004
3	Sapatu	Eldorado	2004
4	Jaó	Itapeva	2004
5	Capivari	Capivari	2004
6	Pedro Cubas de Cima	Eldorado	2004
7	André Lopes	Eldorado	2004
8	Pilões	Iporanga	2005
9	Galvão	Eldorado e Iporanga	2005
10	São Pedro Gleba	Eldorado e Iporanga	2005
11	Ivaporanduva	Eldorado	2005
12	Caçandoca	Ubatuba	2005
13	Brotas	Itatiba	2005
14	Poço Grande	Iporanga	2005
15	Fazenda Caixa	Ubatuba	2005
16	Cambury	Ubatuba	2005
17	Porto Velho	Iporanga e Itaoca	2005
18	Cangume	Itaoca	2005
19	Morro Seco	Iguape	2005
20	Bombas	Iporanga	2005
21	Maria Rosa	Iporanga	2005
22	Pedro Cubas	Eldorado	2005
23	Nhungara	Eldorado e Iporanga	2005
24	Praia Grande	Iporanga	2005
25	Varadouro	Cananeia	2005

Nº de ordem	Comunidade	Município	Ano de Abertura
26	Santa Maria	Cananeia	2005
27	Taquari	Cananeia	2005
28	Reginaldo	Barra do Turvo	2005
29	Porto Cubatão	Cananeia	2005
30	Boa Esperança	Eldorado	2006
31	Sertão de Itamambuca	Ubatuba	2006
32	José Joaquim Camargo	Salto de Pirapora	2006
33	Carmo	São Roque	2006
34	Fazenda Pilar	Pilar do sul	2006
35	Caxambu	Sarapuí	2006
36	Ribeirão Grande/ Terra Seca	Barra do Turvo	2006
37	Cedro	Barra do Turvo	2006
38	Pedra Preta/ Paraíso	Barra do Turvo	2006
39	Abobral	Eldorado	2007
40	Fazendinha dos Pretos	Salto de Pirapora	2007
41	Piririca	Iporanga	2008
42	Poça	Jacupiranga e Eldorado	2008
43	União dos Morros	Ubatuba	2008
44	Porcinos	Agudos	2008
45	Bairro Retiro	Cananeia	2010
46	Peropava	Registro	2010
47	Biguazinho	Miracatu	2011
48	Bairro Aldeia	Iguape	2012
49	Bairro Ilhas	Barra do Turvo	2013

Dados: INCRA. Organização: Aline Garmes Morais dos Santos.

II. CARTA DE PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

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.

Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas de Pernambuco, Núcleo de Educação, março de 2008.

III. Lista de Títulos e Materiais Publicados pelo MEC sobre Quilombos

Livros/Materiais	Tiragem	Data da Edição
Quilombos: espaço de resistência de homens e mulheres negras (livro do professor)	10.000	2006
Quilombos: espaço de resistência de homens e mulheres negras (livro do aluno)	15.000	2006
Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais	54.000	2006
Dimensões da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola (Volume 9 da Coleção Educação para Todos – Secad/MEC)	5.000	2006
Uma história do povo Kalunga – livro do professor (2ª edição)	5.000	2006
Uma história do povo Kalunga – livro do aluno (2ª edição)	5.000	2006
Yoté, o jogo da nossa história (livro do professor, livro do aluno e tabuleiro)	7.500	2008
Estórias Quilombolas	7.500	2008
Minas de Quilombos	-	No prelo
Calendário Meu Brasil Africano, Minha África Brasileira	5.400	2006
Calendário História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Datas para conhecer e pesquisar	30.000	2006
Kit A cor da cultura (4 livros, 4 CDs, 1 jogo) – parceria com Fundação Roberto Marinho e SEPPIR	2.000	2006

Fonte: Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/materiais-publicados>