



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Dayana Doria Vieira de Medeiros

**A Educação Quilombola em duas Comunidades Remanescentes de
Quilombos do Estado do Rio de Janeiro.**

Duque de Caxias

2017

Dayana Doria Vieira de Medeiros

A Educação Quilombola em duas Comunidades Remanescentes de Quilombos do Estado do Rio de Janeiro.

Dissertação apresentada, como requisito à obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Políticas e Práticas Educativas, Movimentos Sociais e Diferença.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Alice Rezende Gonçalves

Duque de Caxias

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

M488 Medeiros, Dayana Doria Vieira
Tese A educação Quilombola em duas Comunidades Remanescentes de
Quilombos do estado do Rio de Janeiro / Dayana Doria Vieira de
Medeiros – 2017.
98 f.

Orientador: Maria Alice Rezende Gonçalves
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada
Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Quilombolas – Educação - Teses. 2. Quilombos – Rio de Janeiro
(Estado) - Teses. I. Gonçalves, Maria Alice Rezende. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada
Fluminense. III. Título.

CDU 326(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Dayana Doria Vieira de Medeiros

A Educação Quilombola em duas Comunidades Remanescentes de Quilombos do Estado do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito à obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Políticas e Práticas Educativas, Movimentos Sociais e Diferença.

Data de aprovação: 16 de março de 2017

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Maria Alice Rezende Gonçalves (Orientadora).
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Washington Dener dos Santos Cunha
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Amilcar Araújo Pereira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Duque de Caxias
2017

DEDICATÓRIA

À todos os companheiros dos referidos quilombos (Camorim – Maciço da Pedra Branca e Santa Rita do Bracuí) que me ajudaram a construir e galgar este sonho, bem como a refletir sobre a importância dos ensinamentos ancestrais tão presentes na cultura popular brasileira.

Aos meus familiares e amigos que sempre estiveram presentes vibrando em cada conquista alcançada por mim.

E à todos os sonhadores que, assim como eu, desejam uma sociedade mais justa e com serviços igualitários para todos os membros que a compõem.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Walmir Vieira e Maria do Carmo Doria Vieira, por todo o incentivo, apoio e ao amor a mim ofertado durante todos os anos de minha existência e, em especial, durante a elaboração deste trabalho.

Ao meu marido e companheiro de vida Deivid Medeiros, pelas palavras de encorajamento para seguir adiante com o trabalho acadêmico e por sua compreensão e paciência durante as minhas ausências ocorridas devido ao tempo dedicado às leituras do curso e da construção da minha escrita.

Ao meu irmão e amigo fiel Leonardo Dória, por seu companheirismo e ajuda dada durante o curso de mestrado.

A minha orientadora Maria Alice Rezende, pela dedicação e empenho na orientação desta dissertação e pelo carinho a mim concebido durante esses dois anos de curso.

À Banca Examinadora, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos amigos do quilombo do Camorim, pela acolhida e pelo carinho a mim dedicado durante o tempo em que estive por lá. Em especial, ao Adilson Almeida e Adriana Lopes.

Aos colegas do quilombo Santa Rita do Bracuí que me ajudaram na construção deste trabalho.

À colega Priscila Bahia por compartilhar comigo o seu conhecimento sobre o processo e a trajetória da educação quilombola no espaço institucional.

Aos meus amigos de curso de mestrado pela ajuda durante as disciplinas e pela troca de experiências e informações que, de certa maneira, contribuiram para a construção desse estudo. Especialmente as amigas Ana Cláudia Abreu, Idiléia Aquino, Jessica Luna, Rafaela Bravo e Vanessa Lira.

Ao corpo docente do Programa de Pós - Graduação em Educação, Cultura e Comunicação que me proporcionaram significativos momentos de construção e desconstrução de paradigmas, que me levaram a obter novas aprendizagens.

Agradeço a todos os professores que fizeram parte de minha vida acadêmica, mas dentre todos sinto imensa gratidão e respeito pela Prof^ª Dra. Elielma Ayres que, mesmo distante fisicamente de mim, sempre me agradava com alguma informação via e-mail relacionada ao meu objeto de pesquisa.

Agradeço a minha amiga Edna Andrade que mais uma vez me ofertou seu apoio e sua solidariedade na leitura de meus trabalhos acadêmicos apresentados a esta Instituição, bem como em congressos acadêmicos.

RESUMO

MEDEIROS. Dayana Doria Vieira de. **A Educação Quilombola em duas Comunidades Remanescentes de Quilombos do Estado do Rio de Janeiro**. 2017. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

A presente dissertação tem como objetivo descrever dois experimentos de educação quilombola desenvolvidas no Estado do Rio de Janeiro. O primeiro se refere às práticas de educação quilombola escolar desenvolvidas na comunidade remanescente de quilombo Santa Rita do Bracuí, situada no município de Angra dos Reis/Rio de Janeiro. E o segundo à educação quilombola não escolar, desenvolvido pela Comunidade Remanescente de Quilombo do Camorim - Maciço da Pedra Branca, situado na zona oeste do município do Rio de Janeiro. Como ferramenta metodológica, conjugamos o levantamento dos documentos que norteiam as ações dirigidas às comunidades remanescentes de quilombos com a descrição de cunho etnográfico dessas duas comunidades em questão. O Bracuí, desde 2014, possui uma unidade de ensino municipal destinada a implementar as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola. Esta comunidade tem conseguido consolidar um conjunto de práticas pedagógicas que são assinaladas nas recentes diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola, apesar de vivenciarem problemas de implementação comum com as demais comunidades quilombolas do país, apresentando como demanda principal a capacitação e a realização de concursos para os docentes. Já o Camorim, quilombo urbano reconhecido pela Fundação Cultural Palmares, aguarda a titulação de suas terras pelo Incra. Em virtude dos conflitos fundiários e a inexistência de uma unidade escolar que atendesse a demanda do grupo, essa comunidade acabou por desenvolver práticas educativas não escolares como forma de fortalecer e reafirmar a identidade quilombola na região. A educação escolar quilombola, para essa comunidade, é considerada um derivativo da conquista da territorialidade de suas terras.

Palavras-chave: Educação. Práticas pedagógicas. Cultura. Quilombolas.

ABSTRACT

MEDEIROS. Dayana Doria Vieira de. **The Quilombola Education in two Remnant Communities of Quilombos of the State of Rio de Janeiro**. 2017. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

The present dissertation wants to describe two experiments of quilombola education developed in the State of Rio de Janeiro. The first one refers to practices of a quilombola school education developed in the remaining quilombo community Santa Rita do Bracuí, located in the city of Angra dos Reis / Rio de Janeiro. And the second is non-school quilombola education developed by the Quilombo do Camorim Community - Pedra Branca Massif, located in the western part of the municipality of Rio de Janeiro. As a methodological tool, we will conjugate the survey of the documents that guide actions directed to the remaining communities of quilombos with the ethnographic description of these two communities in question. The Bracuí, since 2014, has a municipal education unit designed to implement the national curriculum guidelines for quilombola school education. This community has been able to consolidate a set of pedagogical practices that are pointed out in the recent national curriculum guidelines for quilombola school education, despite experiencing problems of common implementation with the other quilombola communities of the country, presenting as main demand training and create new jobs for teachers. Already in Camorim, an urban quilombo recognized by the Palmares Cultural Foundation, it awaits the titling of its lands by Incra. Due to land conflicts and the lack of a school unit that met the demand of the group, this community developed non-school educational practices as a way to strengthen and reaffirm the quilombola identity in the region. The quilombola school education, for this community, is a derivative of the conquest of the territorialization of their lands.

Keywords: Education. Pedagogical practices. Culture. Quilombolas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Escolas quilombolas no Estado Brasileiro.....	39
Figura 1	Santa Rita do Bracuí, padroeira da comunidade.....	45
Figura 2	Capela de Santa Rita do Bracuí.....	45
Figura 3	Visita realizada ao Quilombo Santa Rita do Bracuí Conversa informal do grupo com a liderança do quilombo na cachoeira	47
Figura 4	Turma do Curso de história e cultura negra NEAB UERJ.....	47
Figura 5	A festa terminou com uma grande roda de Jongo. Jongo do Bracuí, campinho, São José da Serra do Pinheiral	51
Mapa 1	Mapa da Baixada de Jacarepaguá.....	57
Mapa 2	Localização da igreja de São Gonçalo do Amarante.....	59
Figura 6	Açude do quilombo do Camorim.....	62
Figura 7	Capela de São Gonçalo do Amarante no Camorim.....	63
Figura 8	Cerimonia de Certificação da Comunidade como quilombola com a representante da Fundação Cultural Palmares	65
Figura 9	Alunos do Curso Guias da Natureza.....	71
Figura 10	Entrega do certificado do curso Guias da Natureza.....	72
Figura 11	Aula do curso de Horta Orgânica.....	73
Figura 12	Venda de artigos artesanais durante a feijoada Zumbi e Dandara.....	74
Figura 13	Aula de Capoeira no anexo da Capela.....	75
Figura 14	Interação dos alunos com seu mestre nas aulas de capoeira.....	76
Quadro 2	Comparativo que conectam as comunidades estudadas	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE.....	23
1.1 As comunidades remanescentes quilombolas na contemporaneidade	24
1.2 Legislação - documentos que regulamentam os procedimentos para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras quilombolas	26
1.3 A Educação Quilombola	27
1.4 As políticas públicas para o reconhecimento da diversidade.....	30
1.5 O Papel da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão na escolarização dos educandos quilombolas	38
2 A COMUNIDADE REMANESCENTE SANTA RITA DO BRACUÍ: UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA QUE ADOTOU AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS.....	42
2.1 A chegada ao Bracuí.	43
2.2 Conhecendo o Bracuí: Relato de duas visitas técnicas.....	44
2.2.1 <u>O processo de desenvolvimento das práticas educativas no Bracuí: Relato sobre a primeira visita técnica na comunidade.</u>	48
2.2.2 <u>Novos relatos, outras histórias: voltando ao Bracuí.</u>	50
2.2.3 <u>Em 2014, uma Escola nas terras do Bracuí</u>	52
3 A COMUNIDADE QUILOMBOLA DO CAMORIM – MACIÇO DA PEDRA BRANCA: UM EXEMPLO DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NÃO ESCOLAR...	56
3.1 O Camorim	56
3.2 Conhecendo o Camorim: A história sendo contada por um quilombola.....	59
3.3 Redescobrimo o quilombo do Camorim.	62
3.4 As questões fundiárias que pairam o Camorim.	65
3.5 A Associação Cultural do Camorim (ACUCA).....	66
3.5.1 <u>As atividades pedagógicas desenvolvidas pela ACUCA</u>	67
3.5.2 <u>As aulas de capoeira e o ser quilombola</u>	73
CONCLUSÃO.....	81
REFERENCIAS	87

INTRODUÇÃO

Trata-se de uma dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas, pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O referido trabalho tem como objetivo descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas por duas comunidades, remanescentes de quilombo, do estado do Rio de Janeiro. A primeira comunidade quilombola a ser apresentada destaca-se por já ter o seu reconhecimento e certificação perante os órgãos responsáveis e por possuir uma prática escolar que atende às demandas do grupo. Já a segunda a ser estudada se constitui como uma comunidade remanescente em processo de legitimação por sua identidade, que na busca por essa afirmação étnica, desenvolve atividades pedagógicas de valorização da cultura quilombola de modo não institucionalizado. O que me interessa exemplificar nessa investigação, nessas duas comunidades remanescentes de quilombo, é o fato de que, apesar da existência de diretrizes curriculares nacionais para a educação quilombola, ainda há uma diversidade de situações fundiárias que diferenciam as práticas pedagógicas em curso nessas comunidades. Há comunidades em que elas são consideradas pelas escolas locais e outras em que nem mesmo a comunidade é reconhecida.

As transformações ocorridas na virada do século XXI nas políticas educacionais inclusivas direcionadas aos grupos sub-representados no sistema de ensino nacional justificam a pertinência de se estudar o tema. Nessa conjuntura, o governo brasileiro reconhece suas particularidades, passando a implantar políticas compensatórias a fim de integrar esses grupos sub-representados em várias esferas da vida social. Nessa circunstância, destacam-se ações de reconhecimento de grupos étnicos – entre eles os remanescentes quilombolas – e as políticas de inclusão em diferentes esferas sociais: saúde, educação, segurança, trabalho, entre outras. É a partir do final da década de 1980 que, no Brasil, o direito à terra, ao território quilombola e ao tombamento dos sítios históricos começam a ser discutidos e posteriormente reconhecidos. Dessa forma, há uma ênfase na presença das comunidades quilombolas em todo território nacional, lançando assim um novo olhar para sujeitos que até então eram desconhecidos.

A introdução no sistema de ensino de políticas para a promoção da diversidade intensifica-se nos anos 2000. Na educação brasileira, essas políticas identificaram a educação escolar quilombola como uma modalidade da educação básica destinada a atender os

estudantes quilombolas. Para essa modalidade, existe uma metodologia específica que segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola publicada em 2012. Essa orientação destaca-se por valorizar a cultura e a identidade dos integrantes das comunidades remanescentes de quilombos que há tempos eram invisibilizados perante a comunidade escolar.

Adotamos, neste estudo, o conceito de comunidades remanescentes de quilombo utilizado pela Associação Brasileira de Antropologia – ABA (O'Dwyer 2002) que os definem, para além das questões históricas, como um grupo étnico não homogêneo, que nem sempre foram constituídos por movimentos de rebelião, mas desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seu modo de vida. Nesse sentido, a categoria referente à reminiscência quilombola será associada à memória coletiva, à forma de organização social e política, e ao traçado ancestral e religioso que os aproximam. As contribuições de Arruti (2006) e Mello (2012) foram utilizadas para compreender a complexidade que o conceito de remanescentes quilombolas traz nas discussões das políticas que envolvem o reconhecimento e a identificação desses grupos. De acordo com esses autores, a dificuldade de se compreender o termo semântico que a palavra remanescente expressa é uma das razões pela qual ocorre a demora no reconhecimento dos grupos como comunidade remanescente de quilombo, bem como é o motivo pelo qual se tem a lentidão em garantir e assegurar os direitos políticos e sociais que lhe são atribuídos.

Destacamos também as pesquisas realizadas em quilombos do estado do Rio de Janeiro, tais como: Camacho (2010); Figueiredo (2014) e Santos (2016) que tratam da identidade quilombola e da relação dos jovens quilombolas com as escolas. Os referidos trabalhos nos mostram como essa identidade étnica foi construída no interior de cada comunidade, bem como os principais obstáculos e desafios a serem superados por essas comunidades no que diz respeito à garantia dos seus direitos sociais e políticos. Além disso, esses estudos também nos mostram como foi a trajetória escolar percorrida pelos jovens das comunidades quilombolas pesquisadas e quais foram os efeitos produzidos durante o referido processo de escolarização nestes jovens.

O Parecer elaborado pela relatora Gomes (2012) do Conselho Nacional de Educação traça as linhas norteadoras da educação escolar quilombola. E o dossiê da Revista da Associação dos Pesquisadores Negros - ABPN (2016) elaborado por Gomes e Soares (2015) traz uma coletânea de pesquisas e estudos diversos sobre os quilombos no Brasil, reflexões sobre as experiências de ensino nestes espaços, impasses e avanços acerca da educação quilombola, entre outros. Dentre esses artigos, destacamos: “Educação escolar quilombola:

experiência sobre formação de professores em Mato Grosso” – Costa, Dias e Santos (2016); “Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências” – Miranda (2016) e “Educação escolar quilombola: processos de constituição e algumas experiências” – Nunes (2016). Para elucidar as questões sobre a educação escolar quilombola e a possibilidade de novas práticas pedagógicas voltadas para a diversidade, este estudo contará com o aporte teórico de Moreira e Câmara (2011) e Gomes (2003) e Santos (2007). Para esses teóricos, o respeito à diversidade somente é possível a partir do momento em que os docentes e gestores começarem a fazer uso de abordagens metodológicas que tendem a problematizar as questões de opressão e subalternação que alguns grupos vivenciam na sociedade. Esses autores propõem que sejam feitas atividades que estabeleçam o diálogo entre as diferentes culturas, já que o espaço da sala de aula não é monocultural. Sendo assim, o respeito às diferenças ocorrerá quando existir atividades pedagógicas que permitam aos alunos se colocarem no lugar do outro, ou seja, atividades que promovam o reconhecimento entre os diferentes. Santos (2007) pontua a importância da ecologia dos saberes no cotidiano escolar. Segundo o autor, a escola deve dialogar com os saberes populares incorporando-os as práticas educativas escolares. Nesta perspectiva, o saber quilombola assume protagonismo na metodologia da educação escolar quilombola.

Vale destacar que esta pesquisa é fruto do desdobramento de um trabalho monográfico defendido em 2014 pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Na ocasião, ao elaborar o referido trabalho intitulado “*Diversidade no sistema de ensino: reflexões sobre a educação quilombola*”, dediquei-me a fazer um levantamento documental das práticas educativas em áreas remanescentes de quilombos ou próximos a eles, as suas problemáticas e o levantamento teórico das ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação que ampara essa modalidade da educação. Ao fazer esse levantamento, pude verificar que as ações da SECADI destinadas à promoção da cultura quilombola aparentemente são desconhecidas em algumas instituições escolares, sobretudo as que estão localizadas no perímetro urbano. Acredito que estes estabelecimentos de ensino ignoram a possibilidade de estarem recebendo alunos oriundos das comunidades quilombolas e, por isso, poucos trabalhos vêm sendo desenvolvidos nesses espaços visando a valorização da cultura destes educandos.

Por esse motivo me propus, nesta dissertação, a responder as seguintes questões: (1) Como está ocorrendo a relação dos quilombolas com a escola? (2) O que eles esperam desta instituição? (3) E quais as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas nessas

comunidades, seja na escola, seja nas práticas cotidianas? Para responder todas essas questões, os relatos dos quilombolas serão relevantes e fundamentais.

A pesquisa a qual me proponho tem o caráter qualitativo, desdobrando-se a partir de dois véis metodológicos: pesquisa documental e pesquisa de cunho etnográfico. O método de pesquisa documental foi utilizado para compreender os caminhos trilhados pelas políticas educacionais que versaram o olhar para a diversidade, tendo em vista que para o uso dessa metodologia foi realizado um levantamento da pré-documentação que antecedeu e corroborou para a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Logo, os referidos documentos que serviram de apoio foram: a Lei das Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1996, a Lei 10.639/03, a Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar quilombola. Assim como a Constituição Federal de 1988 e os Decretos de nº 4.886 e nº 4.887 – ambos de 20 de novembro de 2003 que reconhecem a existência das populações quilombolas no Estado brasileiro. O uso desta primeira ferramenta metodológica explica-se por confrontar os escritos dos documentos educacionais com as possíveis problematizações e questões que percorrem o universo investigado. Sendo assim, os documentos oficiais serviram de apoio para compreender as questões educacionais presentes na fala dos alunos quilombolas ao narrarem o cotidiano escolar.

A metodologia de pesquisa “tipo etnográfica”, referenciada por André (1995), foi adotada em um segundo momento com a ida ao campo. Para a natureza deste trabalho, este tipo de abordagem que também é conhecida como um cunho etnográfico que compreende o uso das ferramentas metodológicas da pesquisa etnográfica no seu sentido estrito como: a observação participante, a análise dos documentos e os recursos de entrevistas, porém abarcar um período menor de permanência do pesquisadora no campo. De acordo com André (1995), este tipo de metodologia é bem comum no campo da educação, pois assim como os antropólogos, os pesquisadores do campo da educação também pretendem compreender os dados fenômenos da realidade social, sendo estes postos em xeque nos processos educativos. No entanto, por se submeterem a um período menor de estadia no campo, acabam por conceber uma compreensão diferenciada, não podendo ser comparada ao método etnográfico realizado por antropólogos como Malinowski (1976). Portanto, é presumível que esses modelos de pesquisas devem ser descritos como uma adaptação das chamadas etnografias. Ainda segundo André (1995), o que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.

O propósito em operar com esse segundo recurso metodológico justifica-se pelo fato da pesquisa procurar dar ênfase aos possíveis fatores que tornam provisoriamente¹ à invisibilidade coletiva de um grupo como um o fenômeno a ser pesquisado. Em busca de encontrar uma explicação plausível para compreender este fato, serão feitas observações no cotidiano de uma comunidade quilombola urbana da cidade do Rio de Janeiro. Para esse fim, será utilizado o recurso de entrevistas semiestruturadas com moradores desses quilombos, com a finalidade de coletar dados que possam ajudar nas análises das variantes que demonstrem o sentimento de reconhecimento e pertencimento identitário étnico desses quilombolas no meio social em que estão inseridos, especialmente no espaço escolar. Além disso, reuni informações que possam demonstrar as perspectivas esperadas desses sujeitos no aprendizado escolar.

O universo investigado se constitui de duas comunidades remanescentes de quilombos da cidade do Rio de Janeiro. A comunidade Santa Rita do Bracuí, certificada em 22/12/2011 pela Fundação Cultural Palmares (FCP), está localizada no município de Angra dos Reis no sul do estado. E a comunidade quilombola do Camorim - Maciço da Pedra Branca está localizada na zona oeste do município do Rio de Janeiro, certificada pela Fundação Cultural Palmares em 31/07/2014. O Camorim pode ser denominado como uma comunidade urbana, pois sua localização encontra-se no perímetro urbano da cidade. A entrada no campo teve como finalidade investigar como ocorre a pedagogia quilombola, destacando as ações pedagógicas escolares que seguem as orientações das diretrizes curriculares nacionais para a educação quilombola e as práticas pedagógicas quilombolas não escolares, que transpõem os seus ensinamentos e valores tradicionais aos mais jovens através dos atos cotidianos da comunidade, como também por meio da pedagogia com base na memória da oralidade dos mais velhos e da ancestralidade do grupo. A fim de reunir elementos da cultura afro-brasileira e sobre a cultura das comunidades tradicionais quilombolas, utilizei entrevistas semi-estruturadas com as lideranças quilombolas e com os quilombolas das comunidades investigadas.

Nesta introdução, cabe relatar minha experiência como pesquisadora e a descoberta do meu objeto de pesquisa, ou seja, o caminho percorrido da experiência pessoal à elaboração do meu projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação. Assim como para uma expressiva parte da população brasileira, eu também não tinha conhecimento que na atualidade havia comunidades remanescentes de quilombos em todo o território nacional. Para pesquisadores

¹ Provisório no sentido de que existem documentos como a CF/88 que reconhece a presença desse grupo na sociedade, porém para uma grande parte da população dessa mesma sociedade, eles são desconhecidos.

como Oliveira e Sacramento (2003), não raro, na trajetória escolar dos docentes a negação dos conhecimentos sobre desigualdade étnico-raciais no país, e eu não fui uma exceção. Acredito que esse fato ocorra por esse não ser um tema muito debatido nos espaços de ensino como as escolas e as universidades², e muito menos apresentado nos meios de comunicação de massa, como os programas de rádio e televisão. Ao resgatar a minha memória de aluna do ciclo da educação básica e, posteriormente, as minhas lembranças da época em que me preparava para prestar o vestibular, recordo-me que a questão quilombola sempre foi tratada de modo superficial e muitas vezes nem se quer eram expostas como conteúdo a ser discutido ou problematizado em sala de aula. Quando algum professor se dispôs a realizar alguma abordagem que contemplava a temática, esta era sempre voltada para ilustrar as fugas dos escravos em regiões de difícil acesso, longe das casas grandes, onde não sofreriam maus tratados de seus senhores. Outra maneira pela qual se efetuava o tratamento da questão era a partir da referência à figura do líder mais famoso que existiu na história dos quilombos no Brasil, Zumbi dos Palmares, sendo este o Quilombo dos Palmares³. As discussões eram conduzidas principalmente em torno de sua morte, sendo esta descrita como um exemplo a ser seguido, caso outros escravos viessem a se rebelar. O modo como se organizavam e sobreviviam nestes espaços não fazia parte das discussões realizadas nas salas de aula, tampouco o esclarecimento sobre a sua autonomia perante o regime vigente e as redes de socialização que eram criadas entre os comerciantes e outros moradores locais próximos aos quilombos.

Penso que a história dos quilombos brasileiros pode ser compreendida por meio de uma das funções da escola proposta por Freitag (2005) no seu estudo sobre o planejamento educacional. Podemos identificar como uma das funções da escola a reprodução das estruturas de classe. Nesta lógica, a instituição escolar não opera com o intuito de transformar ou inverter a ordem dominante, mas sim enfatizar o lugar de cada classe na estrutura social. E ao pensar a questão quilombola nessa perspectiva, pode-se verificar que, ao longo da história brasileira, esse grupo permaneceu à margem dos conteúdos escolares, por ser um grupo subalterno que lutou e resistiu a um regime opressor de uma sociedade extremamente

² Geralmente no meio acadêmico quando se aborda a questão quilombola ela aparece vinculada as revoltas no período da escravidão principalmente nos cursos de história. Atualmente, com a emergência de políticas de inclusão o tema é estudado em núcleo de pesquisas e incorporados cursos de licenciatura depois da DCNEEQ (2012).

³ Em geral Zumbi dos Palmares é apresentado como o único líder do Quilombo da Serra da Barriga no estado de Alagoas. Como esse foi um dos quilombos mais duradouros da história Brasil resistindo por quase um século houveram vários líderes.

hierarquizada. Cabe observar que esta situação de opressão assume outros contornos na atualidade.

Contudo, a questão de meu interesse em compreender as comunidades quilombolas como um grupo “remanescente” do pós-abolição perpetuou-se até o início do meu curso de graduação em Pedagogia. Destaco que o fato de me tornar bolsista do Núcleo de Estudos Afro – Brasileiros da Faculdade de Educação da UERJ teve um peso significativo na minha escolha pelo objeto pesquisado, sobretudo na minha familiarização com ele. Durante os três anos em que atuei como bolsista⁴, pude ter contato com questões de pesquisas e debates relacionados à Cultura Afro-brasileira e as relações étnico-raciais em nossa sociedade e em especial no sistema de ensino brasileiro. Durante este período participei de várias atividades⁵ produzidas pelo NEAB-UERJ, mas foi a participação no grupo de estudos⁶ que me fez conhecer integralmente a temática das comunidades quilombolas e toda a complexidade que gira em torno dela, seja essa nas demandas por políticas públicas ou na asseguaração dos direitos já existentes aos remanescentes quilombolas.

Ao participar semanalmente das discussões do referido grupo e também levando em consideração a ausência de algumas questões e os debates que a mim estava sendo apresentado no curso de Pedagogia, fui produzindo indagações sobre os modelos de educação existentes no Brasil, entre eles a educação escolar quilombola, no qual me questionava como era possível assegurar uma modalidade de educação que tampouco era reconhecida e discutida pelos gestores de ensino, bem como nos espaços acadêmicos. A educação escolar quilombola se configura como uma modalidade da educação básica destinada a atender estudantes oriundos dos remanescentes quilombos. Ela deve ter como referência valores culturais, históricos, sociais e econômicos dessas comunidades, ou seja, trata-se de uma educação diferenciada onde se trabalha a realidade a partir da história de luta e resistência

⁴ Durante o período compreendido passei por duas modalidades de bolsas: Estágio Interno Complementar (2012-2013) e Iniciação Científica (2013-2014).

⁵ Dentre essas atividades destaca-se: (1) A participação no lançamento das duas coletâneas e publicações: GONÇALVES e Ribeiro (orgs.). A lei 10.639/03 e a formação de educadores. Rio de Janeiro: Outras Letras. 2012. (2) A confecção da oficina de bonecas Abyomi coordenada por Lena Martins (2013). (3) Na elaboração e a organização de três cursos de extensão e aperfeiçoamento de docentes - Curso de Extensão em História e Cultura Negra e a produção de um material didático em formato audiovisual que trouxe a temática da cultura e história dos Africanos e Afro-brasileiros - vídeo “A criação do mundo e a lenda dos orixás” destinado a educação infantil (financiamento: MEC/UNIAFRO/FNDE). A referida produção audiovisual foi exibida no II Festival Théo Brandão de fotografias e filmes etnográficos em Novembro de 2014, no qual ganhou o prêmio na categoria de melhor filme didático. Maiores informações disponíveis em: <https://theobrandaofestival.wordpress.com/>.

⁶ O grupo de estudo era realizado semanalmente e contava com a participação dos bolsistas e da coordenadora do núcleo mediando e esclarecendo algumas questões que apareciam durante as discussões. Os textos discutidos tinham enfoque nos estudos culturais, multiculturalismo, questão racial e educação.

desses povos, bem como dos seus valores civilizatórios. Um dos grandes desafios de quem educa e forma alunos em comunidades remanescentes de quilombo é valorizar a tradição oral numa sociedade em que se prioriza a língua escrita. No entanto, cabe salientar que a cultura da oralidade é o elemento que mais se destaca no modo de reprodução dos valores étnicos e culturais deste grupo. Esse tema está diretamente ligado à questão da cidadania, a emergência de grupos minoritários, a inclusão no sistema de ensino e a preservação do saber ancestral presente no contexto cultural do aluno. Iniciei através da orientação da coordenadora do núcleo Maria Alice Rezende, a pesquisa denominada: “Diversidade no sistema de ensino: reflexões sobre a educação quilombola”. A referida foi apresentada a Faculdade de Educação da UERJ, como trabalho de final de conclusão de curso no ano de 2014.

Com o término do trabalho monográfico, pude verificar que a educação escolar quilombola, apesar de apresentar inúmeras dificuldades para se estruturar como modalidade de ensino, aos poucos tem conseguido driblar e vencer seus desafios, embora a luta continue. Muitas comunidades ainda necessitam de criação de escolas em seus territórios ou próximo a eles que atendam suas crianças e jovens, de modo a ofertar um ensino que valorize sua tradição étnica e seu modo de vida sustentável. Essa demanda por um modelo de ensino que seja coerente com as especificidades dos grupos quilombolas é algo almejado em todo território brasileiro. Pude notar parte dessas reivindicações a partir de algumas experiências vividas em eventos acadêmicos ao longo da graduação, nos quais participei apresentando os desdobramentos da minha pesquisa monográfica. A presença nos referidos eventos estendeu o meu olhar para a compreensão do processo de identificação e reconhecimento das comunidades quilombolas no Brasil, como também as acirradas disputas políticas pela garantia do direito ao uso da terra e do seu território, além dos serviços básicos constitucionais como saúde e educação.

Em 2012, tive a oportunidade de participar do 32º Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia - ENEPE ⁷ na Universidade Federal do Pará, em Belém do Pará, onde pude apresentar os primeiros passos da pesquisa que seria apresentada como trabalho de conclusão de curso na UERJ. A participação no evento foi bastante relevante, pois pude conhecer um pouco da realidade dos outros estudantes em relação aos processos de formação acadêmica, bem como tive a oportunidade de compartilhar o encaminhamento dos nossos projetos de

⁷ Esse Encontro acontece todos os anos em uma das cidades Brasileiras. A escolha é feita por uma votação no último dia do evento, onde a executiva do Estado que pretende se candidatar em realizar o próximo encontro, lança sua candidatura para que os estudantes que estão participando da plenária possam votar. Esse ano será a 36ª edição do evento que ocorrerá na cidade do Rio de Janeiro na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no campus de São Gonçalo.

pesquisa. No que tange as pesquisas voltadas para a educação quilombola, pude compreender como essas estavam acontecendo no estado do Pará. Vale ressaltar que esse é um dos estados⁸ que mantêm a maior taxa populacional de famílias quilombolas residindo em seu território. Outro atributo a ser destacado durante o ENEPE foi a possibilidade de levantar discussões com os outros estudantes sobre o panorama da educação quilombola em cada região brasileira e o encaminhamento da aprovação das DCNEEQ, assim como a criação de projetos universitários⁹ e cursos de extensão destinados ao aperfeiçoamento docente para atuar com os estudantes oriundos dos quilombos contemporâneos.

No ano de 2012, também pude participar da Rio + 20¹⁰, onde assisti ao Seminário Quilombo, terreiros e juventude: justiça ambiental, práticas culturais africanas e afrodescendentes, organizado pela Fundação Cultural Palmares que ampliou os meus conhecimentos em relação ao Quilombo e sua luta pelo fortalecimento da identidade de seu grupo como contribuintes do processo histórico-cultural da formação do Estado Nação. Além disso, na ocasião foi debatido como as tradições culturais quilombolas são importantes para se pensar sobre um modelo curricular que promova a valorização da ancestralidade que é tão sagrada por esse grupo.

Ao longo do curso de Pedagogia, também participei entre os anos de 2012-2014 da Semana de Iniciação Científica da UERJ¹¹. O evento se caracteriza por reunir diversos trabalhos de pesquisas desenvolvidos na UERJ, fazendo com que os estudantes de graduação troquem experiências e compartilhem informações sobre as pesquisas que estão em

⁸ Existem comunidades quilombolas residindo em toda a extremidade do território brasileiro. Entretanto os estados que possuem um expressivo número de comunidades e famílias quilombolas localizadas em seu território: da Bahia, do Maranhão e de Minas Gerais.

⁹ O Programa Universidade no Quilombo é um dos projetos desenvolvidos pela UFPA no campus Castanhal, sob a coordenação do Prof. Dr. Assunção Amaral. O referido Programa realiza trabalhos em comunidades quilombolas do Nordeste paraense, principalmente no Quilombo de Itaboca (Inhangapi/Pa), com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dessas comunidades, por meio do resgate da história de seus antepassados e da valorização de sua cultura. Além disso, ele propõe o compartilhamento de saberes entre a universidade e as comunidades, aonde os estudantes universitários vão até os quilombos conhecer um pouco da realidade e cultura do grupo, participando de oficinas pedagógicas que trabalhem a história das comunidades quilombolas. O objetivo do referido projeto é capacitar esses estudantes para que no futuro eles possam atuar na educação das crianças que ali residem em contrapartida à comunidade também possa apreender um pouco da vida universitária, despertando em seus jovens a vontade de prosseguirem com seus estudos, ocupando também os espaços acadêmicos.

¹⁰ A Rio + 20 foi uma Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável que ocorreu na cidade do Rio de Janeiro entre os dias 13 a 22 de junho de 2012. Maiores informações disponível em: <http://www.rio20.gov.br>

¹¹ A Semana de Iniciação Científica, ou como é mais conhecida SEMIC, é promovida anualmente, sendo obrigatória para os bolsistas de Iniciação Científica com 6 meses ou mais na bolsa e facultativa aos demais alunos de graduação da UERJ envolvidos em projetos de pesquisa.

andamento. A SEMIC tem como finalidade acompanhar e avaliar o trabalho dos bolsistas da UERJ conforme as normas do CNPq. Para isso, ela conta com a participação de um grupo de docentes interno e externo filiados ao CNPq que irão avaliar os trabalhos expostos. Os três anos em que apresentei a minha pesquisa na SEMIC foram de grande valia, pois a cada ano recebi sugestões dos avaliadores que me fizeram refletir sobre meu objeto de pesquisa, amadurecendo as questões que seriam discutidas na monográfica, tal como as posteriores que seriam pesquisadas no mestrado.

Em 2014, tive a oportunidade de retornar na UFPA participando do 8º Congresso Brasileiro de Pesquisadores (as) Negros (as)- COPENE, a nível nacional. Esse evento teve como eixo norteador o tema “Ações Afirmativas: Cidadania e Relações Étnico-Raciais”, entretanto, alicerçado ao tema central aconteceram alguns seminários e encontros de pesquisadores cuja intenção era apresentar e discutir os processos de produção e difusão de conhecimentos ligados as lutas históricas empreendidas pelas populações negras, seja essas nos espaços religiosos, nos quilombos, nos movimentos negros organizados e nas diferentes esferas onde se produz e reproduz o conhecimento. As experiências vividas no COPENE de 2014 me possibilitaram conhecer o trabalho de alguns estudiosos da educação étnica racial e da educação quilombola. Esses estudos me influenciaram muito durante a escrita do projeto de mestrado, sobretudo as pesquisas desenvolvidas pelo Profº. Dr. Assunção Amaral¹², que discuti ações pedagógicas nos quilombos do nordeste do Pará e os aspectos ambientais sustentáveis como um dos elementos constituintes do ser quilombola. Mergulhando neste universo, comecei a traçar os objetivos norteadores do meu projeto de pesquisa para o mestrado, pensando sobre qual seria o sentido que a escola exerceria para os jovens quilombolas do meio urbano.

Nesse processo de construção do objeto a ser pesquisado, também destaco a minha participação em duas oficinas de “*Danças Populares Brasileiras*” que fiz na UERJ durante os anos de 2013-2014. As referidas oficinas faziam parte do conjunto de atividades do Programa de Iniciação Acadêmica (PROINICIAR) da Sub-reitoria de Graduação. A participação nas oficinas me possibilitou conhecer algumas danças da cultura popular, sobretudo as que trazem

¹² Professor Titular da Universidade Federal do Pará dedicado aos estudos sobre quilombos e quilombolas. Atualmente o professor Assunção Amaral é coordenador do Projeto de Extensão intitulado Universidade no Quilombo, associado à Faculdade de Educação da UFPA. https://www.facebook.com/hashtag/universidadenoquilombo?source=feed_text&story_id=1755708184645695&pnref=story

a influência da matriz africana assimiladas na cultura brasileira como coco¹³, samba de roda¹⁴, jongo¹⁵ e o maculelê¹⁶. No aprendizado sobre o jongo, pude notar como ele está presente na tradição das comunidades quilombolas. Para essas comunidades, o jongo representa muito mais do que uma dança, mas a manutenção e o respeito do culto a ancestralidade. Em alguns locais ele também é conhecido como: Caxambu, Dança do Jongo, Babelô, entre outros nomes. O modo de reverenciar os mais antigos pode ser notado em todos os momentos durante as rodas de dança do jongo, através do pedido de benção aos atabaques para entrar nas rodas ou da licença solicitada pelos jongueiros mais novos aos mais velhos para cantarem uma música. As músicas cantadas pelos jongueiros, por sua vez, são fundamentadas como um “ponto” e tem um papel fundamental para a dinâmica das rodas. No início e no término das mesmas são puxados pontos bem específicos que tem como finalidade pedir a benção da ancestralidade para proteger e harmonizar as rodas. As músicas, de modo geral, trazem em suas letras a marca da historicidade e religiosidade do legado escravocrata, o que explica alguns pontos terem em sua melodia um tom melancólico. Como manifestação cultural das tradicionais comunidades quilombolas, o jongo acontece nas mais variadas instâncias. Não existe dia específico e nem hora certa para se dançar. A roda de jongo pode se formar seja para comemorar o dia de algum Santo (a) padroeiro(a) da comunidade ou em festas de

¹³ Dança tradicional do Nordeste, o coco de roda tem sua origem na união da cultura negra com os povos indígenas no Brasil. Apesar de frequente no litoral, acredita-se que o coco surgiu no interior, provavelmente nos quilombo, a partir do ritmo originado da quebra dos cocos para a retirada da amêndoa, com sua dança e tradição musical cantada, tornou-se um modo privilegiado de transmissão e manutenção do conhecimento e da tradição popular. Disponível em: <http://averdade.org.br/2012/04/coco-de-roda-origem-e-resistencia/>.

¹⁴ O samba de roda é um ramo rítmico do samba, sua forma primordial. Ele provém da Bahia, e possivelmente foi criado no século XIX. É reconhecido justamente pela disposição dos sambistas em círculo; eles movem seu corpo de tal maneira, que todos os praticantes de capoeira aí posicionados acabam irresistivelmente aderindo à sonoridade deste ritmo. A musicalidade convencional nascida do sincretismo afro-brasileiro está ligada essencialmente à dança, vinculada intimamente, por outro lado, à capoeira, modalidade cultural que engloba luta, no mais puro estilo marcial, arte popular, música, ingredientes africanos e lúdicos, entre outros. O samba de roda é, portanto, executado ao som de pandeiros, atabaques, berimbaus, violas, chocalhos e, naturalmente, das vozes que cantam e das palmas vibrantes. Disponível em: <http://www.infoescola.com/musica/samba-de-roda/>.

¹⁵ O jongo, ou caxambu é um ritmo que teve suas origens na região africana do Congo-Angola. Chegou ao Brasil-Colônia com os negros de origem bantu trazidos como escravos para o trabalho forçado nas fazendas de café do Vale do Rio Paraíba, no interior dos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo. O jongo é uma dança profana para o divertimento, mas uma atitude religiosa permeia a festa. Antigamente, só os mais velhos podiam entrar na roda. Os jovens ficavam de fora observando. Disponível em: <http://jongodaserrinha.org/historia-do-jongo-no-brasil/>.

¹⁶ O Maculelê é uma dança, um jogo de bastões remanescente dos antigos índios cucumbis. Esta “dança de porrete” tem origem Afro-indígena, pois foi trazida pelos negros da África para o Brasil e aí foi misturada com alguma coisa da cultura dos índios que aqui já viviam. A característica principal desta dança é a batida dos porretes uns contra os outros em determinados trechos da música que é cantada e acompanhada pela forte batida do atabaque. Disponível em: <http://berimbrasil.com.br/site/maculele-danca-dos-capoeira/>.

aniversários e casamentos. Essas oficinas me auxiliaram a compreender as manifestações culturais desenvolvidas nas comunidades que pesquisei. Tanto no Bracuí quanto do Camorim o jongo, o maculelê e o samba de roda fazem parte das práticas culturais que servem para o fortalecimento de suas identidades.

Pude observar, por exemplo, que acontecem reuniões entre as lideranças jongueiras das comunidades remanescentes da região sudeste do Brasil para discutirem os caminhos que deverão ser seguidos para a permanência e a manutenção do jongo em suas comunidades, já que há alguns anos, segundo o relato de algumas lideranças, essa prática vinha se acabando em suas comunidades. Essas reuniões acabam gerando um ciclo de sociabilidade, pois além de discutirem as alternativas a serem traçadas a favor do jongo caxambu, elas também passam a pôr em pauta discussões sobre os problemas políticos que cada uma dessas comunidades vem enfrentando, com o objetivo de trocar informações que possam ajudar a solucionar essas questões da melhor maneira possível. A Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro criou um programa para a manutenção do jongo, chamado Pontão do Jongo Caxambu¹⁷, no qual essa instituição atua como mediadora das comunidades, articulando os seus encontros. Temos como exemplo o quilombo de Santa Rita do Bracuí.

Entretanto, na medida em que fui participando das oficinas e tomando ciência da representação do jongo para a cultura das comunidades quilombolas, senti a necessidade de amadurecer a investigação do meu objeto de pesquisa, pois além de contar com os ensinamentos teóricos acadêmicos, estava vivenciando outro tipo de aprendizagem não institucionalizada que me despertava ainda mais o interesse de investigar esse processo de agregação de valores que é norteado através da vivência de um ato secular, cujo principal ator na transposição desse saber nada mais é do que um sujeito mais antigo do grupo. Ao resgatar todas essas experiências descritas acima, conclui-se que o processo de maturação do meu objeto de pesquisa foi um processo longo, que sofreu consideráveis influências pessoais e acadêmicas. Constantemente apareciam inquietações e questionamentos que não foram compreendidas e respondidas durante o trabalho monográfico. No entanto, com a inspiração de achar as respostas das questões já apontadas é que se insere a perspectiva desse trabalho.

A chegada ao campo onde desenvolvi minha pesquisa não foi nada fácil. O trajeto percorrido foi marcado por muitos imprevistos e complicações que acarretaram a demora em iniciar a segunda parte da pesquisa, que se remete à etnografia do campo. O período compreendido foi de quase um ano até a efetiva entrada na segunda comunidade pesquisada.

¹⁷ Maiores informações disponíveis em: <http://www.pontaojongo.uff.br/>.

O meu primeiro contato com os moradores do Quilombo de Santa Rita do Bracuí se deu em fevereiro de 2014, quando, na ocasião, visitei a comunidade acompanhando os alunos do III Curso de Extensão em Cultura Negra, promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UERJ e dos alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Faculdade de Educação da UERJ. O objetivo desta visita era acompanhar os alunos na segunda parte prevista no curso que era uma visita a comunidade em questão.

Nesta visita, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco da história da comunidade e de toda a problemática fundiária e educacional que envolve seus membros. Também tivemos o ensejo de conhecer duas moradoras que fazem parte da liderança da comunidade. Inclusive, uma dessas moradoras é educadora e responsável pelas atividades pedagógicas desenvolvidas no quilombo. Almejando estreitar a relação com esta moradora em especial, durante a visita pude trocar contato telefônico, e-mail e endereço de rede social, que facilitaram as nossas conversas sobre as questões da comunidade. Retornei algumas outras vezes para ter contato com a educadora e com as práticas educativas dessa comunidade.

A busca pela segunda comunidade quilombola que serviria de estudo para a realização desta pesquisa foi mais complicada, pois não tinha nenhum contato com os dirigentes das comunidades do Rio de Janeiro. Em uma conversa informal com uma amiga do Curso de mestrado, consegui o e-mail e o telefone de um representante do Quilombo São José da Serra¹⁸, em Valença, no estado do Rio de Janeiro. Essa amiga conhecia alguns moradores do quilombo e achou que não teria problemas em realizar a minha pesquisa por lá, mas pediu que eu entrasse em contato com Seu Antônio do Nascimento Fernandes, pois somente ele poderia autorizar a minha entrada para pesquisa na comunidade. Seu Antônio é mais conhecido como Toninho Canecão na região e em todo meio de articulação das comunidades quilombolas.

Previamente marcado o encontro, fui à comunidade de São José da Serra para conversar e expor os objetivos que versam o estudo em questão, entretanto Toninho comunicou que não haveria a possibilidade de realizar a pesquisa na comunidade naquele momento. Dependia de uma autorização da Secretária Municipal de Educação de Valença que, naquele período, estava em recesso. E assim, educadamente, pediu para que voltasse a procurá-lo em fevereiro ou março do ano seguinte. Devido ao prazo para a conclusão do curso de mestrado, não tive como esperar por tanto tempo. Confesso que a possibilidade de trabalho neste quilombo muito me agradou pois, de fato, além de precisar de um local para realização

¹⁸ O referido localiza-se no distrito de Santa Isabel do Rio Preto em Valença. Já a cidade de Valença encontra-se localizada no Vale do Paraíba, sul do estado do Rio de Janeiro.

da segunda fase da pesquisa nas terras do quilombo, lá existia uma escola quilombola. Além disso, também já conhecia um pouco da história do lugar em consequência da grandiosa festa¹⁹ realizada todos os anos.

Após o insucesso da negociação com o quilombo São José da Serra, fui apresentada a comunidade remanescente quilombola do Camorim – Maciço da Pedra Branca. Essa comunidade em particular difere-se das outras duas, pois está localizada no perímetro urbano da cidade do Rio de Janeiro, sendo também bem próxima de minha residência. No entanto, não tinha conhecimento de sua presença na região. Foi por meio de uma antiga professora de graduação que, ao saber que eu estava cursando o mestrado, fez-me algumas perguntas sobre como estava sendo a experiência e o desenrolar do curso. Relatei que estava gostando, porém estava com dificuldades, pois não estava conseguindo negociar a minha entrada no campo. Felizmente, essa professora me colocou em contato com a liderança do referido quilombo e em novembro de 2015 iniciei o meu trabalho por lá.

A fim de contemplar esta discussão, estruturei o trabalho em três capítulos, além daquele destinado às considerações finais. O primeiro apresentará o contexto da educação quilombola nas políticas públicas de inclusão e redução das desigualdades socioculturais na educação brasileira. O segundo descreverá a comunidade quilombola Santa Rita do Bracuí que segue as orientações das Diretrizes Curriculares para a modalidade de ensino escolar quilombola. O último capítulo apresentará a comunidade do Camorim-Maciço da Pedra Branca e descreverá as práticas pedagógicas não escolares desenvolvidas pela comunidade como forma de fortalecimento da identidade étnica quilombola, bem como os seus desafios para se auto-afirmarem e serem reconhecidos como comunidade tradicional existente na região.

¹⁹ Todos os primeiros finais de semana após 13 de maio o quilombo São José da Serra celebra as almas dos seus antepassados com uma enorme festa dedicada aos Pretos-velhos. A celebração se destaca por misturar danças, culinária, o artesanato e a religiosidade da cultura negra quilombola em único espaço, durante 2 dias (sábado e domingo) de evento. Além disso, ela também se consagra por atrair muitos turistas para região como: os membros de outras comunidades quilombolas, pesquisadores, militantes e admiradores da cultura que superlotam as pousadas da cidade de Conservatória.

1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE

A virada do século XXI trouxe profundas transformações nas estruturas das sociedades contemporâneas. Dentre essas mudanças, evidenciam-se de modo recorrente as emergências dos particularismos que, por meio do fenômeno da globalização, pôs em xeque as identidades nacionais que nos séculos passados se apresentavam de modo unificado e homogêneo. Não obstante, essa crise no mundo contemporâneo fez com que pequenos grupos se organizassem e se fortalecessem politicamente, reivindicando seus direitos e uma maior visibilidade no núcleo de sua nação. O fenômeno exposto colaborou para que alguns estados nacionais iniciassem uma reavaliação de sua composição, provocando o reconhecimento de particularismos existentes no seu interior.

Não agindo de maneira contrária, o Estado Brasileiro, depois de muito resistir, também passou a identificar as suas diferenças e propor políticas compensatórias para esses grupos. Nesse sentido, destacam-se ações de reconhecimento de grupos étnicos (entre eles os remanescentes quilombolas) e políticas de inclusão em diferentes esferas sociais (saúde, educação, trabalho, entre outros). Para compreender como ocorreram essas transformações, esse capítulo se propõe a refletir sobre a inclusão dos grupos minoritários no sistema de ensino, tendo como foco as questões acerca da educação escolar quilombola no contexto das políticas públicas destinadas ao reconhecimento da diversidade.

Visando a obtenção de uma boa compreensão acerca do tema, o capítulo foi estruturado da seguinte forma: primeiro irá se debruçar na discussão sobre como as comunidades remanescentes de quilombos foram categorizadas e reconhecidas na contemporaneidade; no segundo momento, tratará de descrever o que é a educação escolar quilombola e, em seguida, trará o mapeamento do cenário histórico em que essas políticas específicas começaram a ser pensadas e emergidas no Estado Brasileiro. Por fim, descreverá algumas ações que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão vem desenvolvendo para fomentar e fortalecer a educação escolar quilombola quanto a modalidade de ensino.

1.1 As comunidades remanescentes quilombolas na contemporaneidade

Por anos invisibilizados em todo território nacional, as comunidades quilombolas até pouco tempo ainda percorriam no imaginário social como grupos compostos por ex-escravos, mestiços e foragidos da justiça, que se refugiaram em regiões de difícil acesso para se libertarem das condições de exploração e opressão impostas pelo regime escravocrata, vivendo de modo comunal, sendo extintas com o pós-abolição. A partir da Constituição Federal de 1988 por meio do artigo 216 - § 5º e do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, essas comunidades passaram a ser notadas e revistas em todo meio acadêmico e político do Estado Brasileiro. O artigo 216 determina que:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: § 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

E o artigo 68 determina que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Visando o mapeamento desses grupos para fins de reconhecimento de direitos civis e preservação de sua história e memória, vários estudiosos, entre eles antropólogos, arqueólogos e historiadores, passaram a produzir estudos acadêmicos e pareceres técnicos sobre os referidos grupos. Esse novo arranjo classificatório trouxe muitas implicações e questionamentos ao processo de categorização e identificação desses grupos, sobretudo a partir dos conceitos de quilombos e remanescentes. Pois ora essas comunidades têm suas características atribuídas ao passado histórico, prevalecendo os traços da etnicidade, ora têm suas atribuições relacionadas à questão fundiária de uso comum das terras. Arruti (2006) relata que a constituição de 1988 tratou da certificação dos direitos as comunidades remanescentes por meio de duas concepções bem distintas: uma de modo primordialista e a outra de maneira ressemantizadora. O autor destaca que essas oposições para classificação acarretaram de modo contundente o atraso para o reconhecimento dos grupos tanto no campo jurídico quanto no meio político, ou seja, conseqüentemente originaram a demora pela oferta da garantia dos direitos territoriais os quais lhes foram destinadas. Esse adendo pode ser confirmado a partir de uma tabela emitida no ano de 2012 pelo Instituto Nacional de

Colonização e Reforma Agrária²⁰, que tratava do andamento das titulações das terras quilombolas. A referida tabela mostrava que o primeiro título expedido a uma comunidade remanescente de quilombo somente ocorreu em 1995, sete anos após a aprovação da Constituição. Além disso, outro empasse que se apresentou e apresenta para a salvaguarda dos direitos legais e político foi a ressemantização incorporada ao conceito. A incorporação do termo intensificou o estereótipo de que essas comunidades ainda vivem das sobras residuais do passado, logo não passam de uma lembrança de algo que não existe mais, já que o regime escravocrata acabou.

Porquanto sabemos que essas comunidades têm fortes laços culturais ligados ao passado, sendo exemplificadas na manutenção da prática em cultivar a ancestralidade ou no modo sustentável de viver. Entretanto, eles tiveram que reinventar algumas de suas tradições para se manterem no presente como sujeitos ativos pertencentes de uma identidade étnica.

As reflexões sobre o fortalecimento da identidade quilombola podem ser mais bem compreendidas por meio dos estudos de Barth (1969) ao se reportar as fronteiras étnicas que delimitam e constroem o próprio grupo. Assim, quanto mais forte e unificado for o pertencimento étnico de um grupo, mais sólida será a sua identidade a nível político. Além disso, de acordo com Mello (2012, p.43):

O termo qualificativo “remanescentes” é sugestivo por si só, pois revela a expectativa de encontrar, nas comunidades atuais, formas atualizadas dos antigos quilombos, como se elas fossem estáticas ao tempo. Assim, a categoria remanescente de quilombos não se referiria à sobra do passado, nem a uma cultura congelada no tempo, mas à utilização dessa forma de identificação por coletividades em busca de reconhecimento no presente.

Visto isso, apesar de tamanha confusão entre o binômio memória e direito, a constituição de 1988 teve um saldo positivo ao promover o redirecionamento e a visibilidade desses indivíduos não mais como pertencentes a grupos extintos e marginalizados, mas como sujeitos ativos e contribuintes da formação nacional do país. Segundo Arruti (2006, p.67):

O artigo 68 não apenas reconheceu o direito que as comunidades remanescentes de quilombos têm as terras que ocupam, como criou tal categoria política e sociológica por meio da reunião de dois termos aparentemente evidente.

²⁰ A tabela não se encontra mais disponível no site do INCRA, porém ela está nos anexos desse estudo. Para maiores informações sobre o processo fundiários dos títulos emitidos pelo Incra as comunidades remanescentes quilombolas, consultar: www.incra.gov.br/media/politica_fundiaria/Quilombolas/novas/titulos_expedidos.pdf.

1.2 Legislação - documentos que regulamentam os procedimentos para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras quilombolas

As comunidades remanescentes de quilombos estão localizadas em quase todo território nacional, exceto nos estados do Acre, Roraima e Distrito Federal que, até o presente momento, não foram acionados aos órgãos competentes registros que demandassem a existência de comunidades quilombolas nestas regiões. A maior concentração de comunidades quilombolas localiza-se nos estados do Maranhão, Bahia, Pará e Minas Gerais. Além dos quilombos constituídos no período da escravidão, muitos foram formados após a abolição da escravatura, originados de diferentes situações como: doação de terras; conquistas de terras por prestação de serviços, inclusive os serviços prestados no período entre guerras. Conforme o Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombola/ Programa Brasil Quilombola da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) (2004), na rubrica comunidade quilombola, considera-se também as chamadas terras de preto, terras de santo ou terras de santíssima, que indicam uma territorialidade vinda de propriedades de ordem religiosas, da doação de terras para santos e do recebimento de terras em troca de serviços religiosos.

Para pensarmos os direitos que versam essas comunidades, podemos destacar dois documentos de suma importância: o Decreto de nº 4886 e o Decreto de nº 4887, ambos de 20 de novembro de 2003. Enquanto o primeiro tratou de instituir a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial que tem como um dos seus objetivos centrais promover *“Tombamento de todos os documentos e sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos, de modo a assegurar aos remanescentes das comunidades dos quilombos a propriedade de suas terras”*, o segundo tratou de fazer a transferência ao Ministério da Cultura para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) a competência para a delimitação das terras quilombolas, bem como a determinação de suas demarcações e titulações.

O Decreto 4887/03 destaca-se também por reforçar o direito a territorialidade, tão vinculada à identidade quilombola, que o artigo 68 da ADCT já mencionava. Além disso, o referido Decreto foi um divisor que deu voz e visibilidade aos sujeitos remanescentes pois, para que os processos administrativos dos órgãos competentes sejam instaurados, as comunidades têm um papel fundamental no que se refere a sua identificação. De acordo com este documento, são as comunidades que tem que apresentar as suas trajetórias de luta e

cuidado com o uso da terra, bem como a sua ancestralidade negra histórica cultivada por todos esses anos.

Quanto ao seu reconhecimento, este ficou sob a responsabilidade da Fundação Cultural Palmares (FCP). O processo para essa certificação obedece à norma específica desse órgão (Portaria da Fundação Cultural Palmares nº 98, de 26/11/2007), que para terem acesso à política de regularização de territórios, as comunidades devem encaminhar uma declaração de autodefinição na qual se identificam como comunidade remanescente de quilombo à FCP, que terá como responsabilidade instaurar um processo administrativo e antropológico de reconhecimento daquele território. Com o término deste processo, a FCP terá que expedir uma Certidão de Auto-Reconhecimento em nome daquela comunidade. Somente após a posse da Certidão de Registro no Cadastro Geral de Remanescentes de Comunidades de Quilombos, emitida pela FCP que as comunidades interessadas deverão encaminhar à Superintendência Regional do INCRA, do seu estado, uma solicitação de abertura do processo administrativo para a regularização de seus territórios.

No Brasil, existem hoje aproximadamente 2.023.730,8066/ha de área sendo trabalhada pelo Incra em todo território nacional. Nestes territórios residem um total de 28.743 famílias que serão beneficiadas com o fim do processo. Do ano de 2005 até atual o momento apenas 86 territórios receberam títulos definitivos (Fonte retirada do site²¹ do INCRA - Atualizado em: setembro de 2016). Todavia, estes dados devem ser anualmente revisados, devido à alta taxa de natalidade nestes territórios.

1.3 A Educação Quilombola

Além das questões fundiárias associadas a posse das terras, os remanescentes quilombolas também vêm enfrentando alguns impasses pela estruturação de uma educação quilombola de qualidade. A educação escolar quilombola é uma modalidade da educação que perpassa todas as etapas do ensino básico (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e profissional), tendo o seu oferecimento destinado a atender os estudantes oriundos dos remanescentes quilombos rurais e urbanos, sejam em escolas localizadas dentro do

²¹ http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-andamentoprocessos-quilombolas_quadrogeral.pdf - Acesso em: 01/02/2017.

próprio território quilombola ou escolas regulares que tenha em sua matrícula um expressivo número de estudantes procedentes de quilombos.

Atualmente, esta modalidade de ensino encontra-se em fase de estruturação, onde o Governo Federal, junto com as lideranças quilombolas e órgãos responsáveis, vem se articulando na busca por meios que cooperem para a garantia de que os estudantes quilombolas tenham suas especificidades atendidas, bem como o acesso, a permanência e a conclusão de seus estudos.

Inúmeras são as dificuldades que se apresentam para a educação escolar quilombola se estruturar como uma modalidade de ensino. Isto se dá devido a precariedade nas instalações escolares, a rotatividade dos professores nestas localidades, ao nível de instrução dos docentes relacionados a esta cultura, a pouca presença de educadores oriundos dos referidos quilombos e ao currículo descontextualizado que atende à realidade destes educandos. As complexidades que giram em torno dessas problemáticas podem ser compreendidas por meio dos estudos de Miranda (2012 - 2016), Costa, Dias e Santos (2016), Trindade e Aragão (2016) e Nunes (2016), disponíveis no dossiê sobre quilombos da revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros²², publicada no primeiro semestre de 2016. Esses estudos apontam para as dificuldades que as comunidades quilombolas no Brasil têm enfrentado para a promoção da escolarização dos seus educandos. Como forma de driblar a maioria dos impasses, essas comunidades quilombolas têm recorrido a outros meios de escolarização não formal para complementarem a educação de seus integrantes, mediante oficinas e cursos realizados dentro das próprias comunidades. Outra forma de superar as barreiras educativas tem sido por meio das parcerias com grupos de pesquisas das universidades que os auxiliam na elaboração de documentos que acatam as reivindicações e as demandas quilombolas.

No ano de 2012, a educação quilombola teve uma vitória no que tange a sua luta por uma educação específica e de qualidade, pois neste ano foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola²³ (DCNEEQ). A deliberação para a criação desta diretriz aconteceu em 2010 durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE), e foi novamente evocada no I Seminário Nacional de Educação Quilombola, realizado pelo Ministério da Educação. Como aponta Miranda (2016), a aprovação deste documento foi significativa, pois tratou-se de um reconhecimento público por parte dos

²² Disponível em: <http://www.abpn.org.br/Revista> - acesso em: 23/07/2016.

²³ A DCNEEQ foi sancionada pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação no dia 05 de Junho de 2012.

gestores da Educação que compreenderam a necessidade de uma reorientação educacional específica direcionada às comunidades quilombolas. Vale lembrar que este documento também foi produzido com a participação de algumas lideranças quilombolas nas audiências públicas e teve como relatora a Prof.^a Dr.^a Nilma Lino Gomes, integrante da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (gestão 2010 a 2014).

As DCNEEQ foram estruturadas em consenso com o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação básica em vigor dentro do campo das políticas educacionais brasileira, porém ela destaca que o ensino escolar quilombola deverá respeitar as particularidades e a realidade do grupo quilombola em questão, já que cada comunidade expressa elementos e traços culturais próprios. As orientações previstas neste documento apontam que os currículos escolares deverão ser elaborados de forma que os conteúdos pedagógicos tenham como questões centrais temas relacionados à historicidade, memória e as lutas sociais, políticas e econômicas enfrentadas pelas comunidades. De acordo com as DCNEEQ:

Em concordância com as reivindicações e consultadas as comunidades quilombolas, o Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola deverá considerar no seu currículo, na gestão e nas práticas pedagógicas o respeito, a valorização e o estudo dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas e necessários ao seu convívio sociocultural com sua comunidade de pertença e com a sociedade mais ampla. Para tal, deverá garantir aos estudantes ações, práticas e oportunidades educativas que visem à indissociabilidade das práticas educativas e do cuidar, possibilitando o pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes e a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo dialógico e emancipatório. (p. 450, 2012).

Outra atribuição para a oferta deste tipo de ensino é que a unidade escolar adeque o seu calendário pedagógico de forma que não venha afetar o cotidiano e o calendário de eventos das comunidades. Nesse sentido, a instituição de ensino deverá respeitar os eventos de festejos culturais e religiosos, do mesmo modo em que deverá respeitar o tempo dos ciclos de colheita, já que algumas comunidades quilombolas sobrevivem do cultivo de alimentos produzidos em suas terras. Ações de infraestrutura como a manutenção e a construção de unidades escolares em territórios quilombolas também são assuntos pleiteados nesse documento, assim como as questões relacionadas ao saneamento básico, transporte, merenda escolar e a formação inicial e continuada dos professores que atuarão nessas escolas quilombolas.

Ao considerar o conteúdo das DCNEEQ é notório perceber que ela traz a possibilidade dos professores fazerem uso de uma nova pedagogia com práticas renovadas e mais

democráticas em suas salas de aulas, uma vez que as orientações contidas neste documento propiciam os docentes a pensar sobre a construção dos conteúdos curriculares com base nos elementos presentes no cotidiano dos alunos. Ou seja, direciona o corpo docente a refletir suas práticas pedagógicas com base nas questões da sustentabilidade, dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos das comunidades. Além do mais, ao considerar o texto das DCNEEQ para a construção dessas novas ações pedagógicas, essas permitirão que as diferenças sejam tratadas com respeito e não de forma excludente. Moreira e Câmara (2011) argumenta que o trabalho pedagógico com base nas diferenças não pode contribuir para a formação de guetos e nem de isolamento de grupos. Essas práticas devem ser redirecionadas, promovendo o diálogo entre diferentes culturas e fazendo com que os educandos reflitam sobre as relações de poder presente em todo seguimento social. A homologação das DNCEEQ também traz a possibilidade aos estudantes quilombolas e não quilombolas de gozarem de uma educação mais política e democrática, pois esta versa as relações de poder existentes em nossa sociedade, do mesmo modo em que permite que outras narrativas sejam contadas, a partir da ressignificação da memória do povo negro brasileiro.

1.4 As políticas públicas para o reconhecimento da diversidade

O reconhecimento desta modalidade de ensino não ocorreu de modo simples, mas sim por meio de um contexto de lutas e confrontos constantes nas audiências políticas demandadas pelos movimentos sociais, quilombolas e, sobretudo, pelo movimento negro, que sinalizavam que as políticas universalistas não davam conta de atender a complexidade de representação e direitos políticos de diversos grupos minoritários presentes no território nacional. Ao estudar a trajetória do movimento negro durante a república, Domingues (2007) o divide em três fases: a primeira que compreende o período 1889 até 1937, a segunda que se estende de 1945-1964 e a terceira fase cujo período é 1978-2000. Segundo o autor, durante as duas primeiras fases o movimento negro já vinha denunciando as mazelas que afetavam a população negra no âmbito da saúde, da habitação, do trabalho e da educação, sobretudo tornando se público, através dos periódicos da época as diferentes situações em que os negros eram excluídos e impedidos de frequentar determinados espaços sociais como: teatros, clubes recreativos, escolas, entre outros.

Na terceira fase, no final da década de 1970 e no decorrer da década de 1980, o movimento negro apresentou-se de maneira mais incisiva no combate ao racismo. Neste período, a produção dos dados e as desigualdades orientaram as denúncias de cunho racialistas na sociedade brasileira. Os estudos de Domingues (2007) e Pereira (2010) nos mostram que em quase todo o território nacional foram criados grupos que anunciavam a forma discriminada e oprimida que a população negra vinha enfrentando ao longo da história do país. Além disso, essas novas agremiações também passaram a reivindicar a valorização dos símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana, sobretudo o candomblé), a incorporação do dia 20 de novembro como feriado no calendário anual em menção a resistência e a morte de Zumbi dos Palmares e a inclusão dos referenciais da cultura negra nos sistemas de ensino. Essas associações fortaleceram ainda mais o movimento negro que em torno da efervescência dos acontecimentos políticos pelo fim do regime militar, ampliaram a discussão sobre a discriminação e o preconceito racial que existia na sociedade, pressionando o governo brasileiro para que medidas fossem adotadas de forma que essas desigualdades fossem findadas. Ao mesmo tempo em que o governo era pressionado pelos movimentos sociais para reformular o seu olhar sobre as desigualdades, ele também sentiu os efeitos da pressão dos órgãos internacionais, principalmente os da Organização das Nações Unidas (ONU) após da Conferência de Durban (2001).

A dificuldade em reconhecer a diversidade étnico-racial no Brasil teve como a principal causa a construção do suposto mito da democracia racial. Com o nascimento da república, o Brasil deu início ao processo de branqueamento da população, sob o aparato de medidas imigracionistas. Neste novo ideário, no qual se preconizava o sentimento nacional republicano associado à modernidade e à positividade da cultura europeia, o negro mais uma vez era excluído, não tendo como atuar de modo favorável no novo regime. Nota-se que o negro, nesse momento, continuava associado a condição de escravo, submisso e seus valores culturais permaneciam negados.

Desprovido intelectualmente de atuar nesta “nova” sociedade, o que continuava a lhe restar era o trabalho físico e subalternizado. Era com essa visão que os dirigentes republicanos da época adotavam o ideário da superioridade racial. Esta concepção perpetuou até a década de 1930. Após este período, as contribuições dos estudos de Gilberto Freyre, assim como de outros estudiosos, fizeram com que esse pensamento fosse enfraquecido. Apesar de romper com as teorias racistas de branqueamento da população, Freyre mantinha uma visão hierarquizada em relação aos grupos sociais presentes na sociedade, sendo expressas no conjunto de suas obras.

Com o enfraquecimento das teorias racistas de superioridade racial, o Brasil passa a utilizar o discurso da democracia racial, sustentando a tese de que não há conflitos raciais, preconceitos e discriminações. Este discurso prega que as três raças formadoras da nacionalidade (brancos, negros e índios), graças ao fenômeno da miscigenação, desaparecem em função do surgimento de um novo personagem: o mestiço. É notório perceber que este fato se apresentou como mito durante todo esse período, até os dias atuais. Essa denúncia se evidencia quando analisamos os materiais e livros didáticos adotados até pouco tempo nas escolas, quando se abordava a composição da sociedade brasileira. Estes eram produzidos utilizando um triângulo que explicava a realidade social do país, na qual a referida figura geométrica mostrava o branco sempre na parte superior do triângulo, enquanto o negro e o índio ficavam na base, ou seja, demonstrava a desigualdade no tratamento e reconhecimento das contribuições desses grupos para formação do país.

Além disso, ao analisar os dados de pesquisas feitas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que tratam das abordagens socioeconômicas ligadas às profissões de status e maiores níveis de escolaridades, pretos e pardos (negros) quase sempre aparecem à margem dessa classificação, pois é possível perceber que as ofertas de oportunidades no nível de escolarização e inserção no mercado de trabalho se dão de modo diferenciado entre esses grupos ao serem comparados com sujeitos brancos.²⁴ A maioria dessas análises realizadas pelo IBGE, entre outros órgãos de pesquisas estatísticas, tem demonstrado que o tempo de escolaridade é um marcador contundente que define os futuros postos de trabalhos desses sujeitos.

Estudos como os de Henriques (2002 – 2003), Rufino (2003) e Silva (2012) nos mostram claramente como as produções das desigualdades raciais têm operado dentro da sociedade, sobretudo o efeito devastador que essa desigualdade estrutural tem causado na vida da população negra. Ao aprofundar esse olhar na questão de gênero, a mulher negra ainda aparece mais vulnerável e em situação de extrema desvantagem em relação ao homem negro e a mulher branca. Tomando como base as contribuições de Henriques (2002), podemos compreender que as mulheres negras, por mais que tenham tido um período de escolaridade maior e possuam atribuições mais qualificadas, elas ainda desempenham, em sua grande maioria, profissões de menos prestígios e com baixos salários, em comparação aos homens e as mulheres brancas. Esses dados nos fazem compreender a necessidade de estarmos cotidianamente discutindo ações e políticas governamentais que tenha como estratégia a

²⁴ Para aprofundamento de estudo consultar: HENRIQUES, Ricardo. Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação/ Ricardo Henriques. – Brasília: UNESCO. 2002.

equiparação das desigualdades sociais, raciais e de gênero em todas as estratificações da sociedade.

Contudo, ao retornar ao viés temporal, percebemos que foi com a redemocratização da sociedade no final da década de 1980 e com as medidas e discussões realizadas na década de 1990 e nos anos 2000 que o governo brasileiro passou a reconhecer e a iniciar o debate da inclusão do negro nos espaços sociais. Dessa maneira, assuntos voltados para a formulação de programas e ações de reparação e promoção da igualdade racial dão se início. As primeiras experiências ocorrem na área da saúde²⁵, que adota medidas para a promoção da saúde da população negra e, em seguida, no Ministério do Trabalho, com ações antirracistas visando combater a discriminação institucional. Esse tipo de discriminação é identificado quando uma pessoa é impedida de exercer uma atividade ou cargo, tendo como resposta para a causa que a instituição tem suas normas burocráticas definidas que não podem ser feridas.

Vale ressaltar que, em nosso país, são caracterizados dois tipos de discriminação: a discriminação institucional e a discriminação racial direta, que é aquela em que a pessoa é impedida e rechaçada de fazer qualquer coisa por conta da cor da pele, além de sofrer preconceitos e abusos verbais por conta do motivo fenótipo explicitado anteriormente. Nesse período, também as discriminações de cunho racial passaram a ser intituladas juridicamente como práticas de criminalização sob-regime inafiançável.

Na esfera da valorização cultural da população negra brasileira, em 1998 é criada a Fundação Cultural Palmares (FCP), ligada ao Ministério da Cultura, tendo como incumbência desenvolver ações e projetos voltados para promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira. Esta instituição também é a responsável por reconhecer territórios ditos de remanescentes quilombolas, antes mesmo de serem instalados os processos administrativos pela titulação e certificação definitiva ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Cabe lembrar que a criação desta instituição foi uma reivindicação do movimento negro.

No quadro educacional, as lutas políticas que pleitearam ações norteadoras para a valorização da diversidade cultural e combate à discriminação racial são historicamente marcadas nos seguintes eventos: Marcha Zumbi dos palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela vida – coordenada pelo Movimento Negro (1995) que na ocasião comemorava os 300 anos de Zumbi dos Palmares e a 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatadas de Intolerância –

²⁵ Para aprofundamento de estudo consultar Theodoro. M (Org), “As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a Abolição”, Brasília: IPEA. 2008.

promovida pela ONU (2001), na cidade de Durban na África do Sul. Essa Conferência em especial fez com que o governo brasileiro assumisse medidas mais concretas em relação às políticas educacionais.

Com o compromisso firmado em Durban, o governo então cria duas importantes secretarias que contemplaram o tema da promoção da igualdade racial sendo estas: a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), ligada ao Ministério da Justiça e Cidadania criada em 2003 e no ano seguinte em 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)²⁶, ligada ao Ministério da Educação. Esta secretaria, em especial, tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento inclusivo nos sistemas de ensino, direcionando as suas ações para a valorização e a promoção da educação das diferenças e da diversidade, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental. Logo, é nesta Secretaria que o tema da educação quilombola e a busca por sua estruturação irá ser tratado de modo recorrente nas audiências e documentos públicos.

Dando sequência a essa breve contextualização histórica, ainda no ano de 2003, junto com a criação da SEPPIR, o governo brasileiro aprova a Lei 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases Educação de 1996 (LDB) e torna obrigatório o ensino da história e da cultura dos africanos e afro-brasileiros na educação básica. Para o fortalecimento e para a aplicabilidade da Lei 10.639/03, em junho de 2004 são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico – Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, sendo esta direcionada, não só para a educação básica, mas também para as Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. Cabe ressaltar que o movimento negro se fez presente em todas as etapas de elaboração até a aprovação dos referidos documentos. Como relatora da lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico – Raciais o movimento negro indica a Prof.^a Dr.^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva ²⁷ para compor como conselheira a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (gestão 2002-2006).

²⁶ Em 2011 a SECAD passou a incorporar em seus trabalhos o tema da educação para pessoas portadoras de deficiências físicas, motoras e/ou intelectual, adotando assim uma nova nomenclatura para a inclusão deste grupo na secretaria. Sendo assim, a partir deste ano a referida passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

²⁷ A professora Petronilha tem experiência em ensino, pesquisa e extensão em Educação: relações étnico-raciais; práticas sociais e processos educativos; políticas curriculares e direitos humanos. É Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos. Foi conselheira, na condição de notório saber, do Conselho Nacional de Políticas de Igualdade Racial (2015 - 2016) e também foi conselheira da Fundação Cultural Palmares, nos termos da Portaria nº 141, de 28/12/2011. Por indicação do Movimento Negro, foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, mandato 2002-2006. Nessa condição foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004.

Já em março de 2008 é aprovada a Lei 11.645, que veio para complementar o texto da Lei 10.639/03 e determinou as diretrizes e bases da educação nacional, que inclui-se no currículo oficial na rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. No entanto, cabe ainda destacar como mobilização do Movimento Negro, com pauta na luta pelo trato pedagógico, a “Marcha Zumbi + 10: Pela Cidadania e a Vida”, em 2005 - Brasília, com o apoio de outras entidades do movimento social e a Marcha Quilombola a Brasília em 2011. Foi nesta última que saíram as principais reivindicações para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar quilombola (DCNEEQ), sendo aprovada somente em junho de 2012. E no que permeia a educação quilombola, a aprovação das DCNEEQ aponta um grande avanço de instrumento político pedagógico, pois o referido documento é o primeiro a nortear toda a especificidade que esta modalidade da educação exige.

No ensino superior também surgiram mudanças voltadas para a inclusão da população negra, sendo essas instauradas em 2001. Neste ano, algumas universidades passaram a adotar como ação para inclusão da população negra nos espaços acadêmicos o programa de ações afirmativas, por meio de cotas ou bonificação, cujo objetivo era/é inserir pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado e no presente, alocando-os nos espaços acadêmicos²⁸. Diante disso, algumas universidades federais passaram a reservar vagas para quilombolas e criaram cursos de graduação voltados para a formação do educador quilombola. A princípio, essa medida de ação afirmativa tinha prazo para acabar em 10 anos, porém não foi findada, pois até hoje não houve a equidade de oportunidades que a medida previa entre brancos e negros nos sistemas de ensino. Este programa trouxe muitas discussões conflituosas pois, para uma parcela da sociedade, essa medida iria desqualificar e sucatear o ensino público. Segundo Jaccoud (2008), em 2007, o discurso de recusa acerca das ações afirmativas não possuía sentido e nenhuma validade, pois os programas universitários apresentavam saldos positivos na inserção de grupos minoritários²⁹, que ao diversificarem e democratizarem o seu ensino, demonstravam que estas instituições não perderam o teor da sua qualidade educacional.

Outro dado a ser ressaltado sobre as iniciativas que visam à democratização do ensino e a amplitude da participação dos grupos discriminados na sociedade brasileira refere-se à

²⁸ A Universidade do Estado do Rio de Janeiro foi à pioneira neste movimento.

²⁹ Os atores sociais que são denominados como pertencentes dos grupos minoritários geralmente são representados pelos sujeitos desempregados, sem-moradia; sem-terra, moradores de rua, favelados, os que não têm oportunidade à saúde, educação, previdência, os negros, os índios, às mulheres, os jovens, os velhos, às pessoas com necessidades especiais, enfim todos aqueles que politicamente não expressam voz ativa ou que são negligenciados perante a sociedade.

criação dos pré-vestibulares comunitários para negros e carentes (PVNC)³⁰, que se iniciaram na década de 1980, tendo uma expressividade ainda maior nos anos 2000. A finalidade desses cursos, como o próprio nome já diz, é promover a inclusão da população negra (em especial) e pobre (em geral), nas universidades públicas e particulares (por meio de bolsa de estudos). Esses cursos se destacam porque além de preparar estudantes para o exame de admissão ao curso universitário (o vestibular), eles também realizam todo um trabalho de cidadania com os sujeitos envolvidos.

Os trabalhos pedagógicos desenvolvidos possibilitam a aparição de questionamentos em que os sujeitos envolvidos contestem a sua condição social, despertando assim o olhar mais crítico acerca da realidade imposta. É por meio dessas atividades que trazem a discussão sobre as questões sociais e de opressão que os PVNCs atuam na vida dos estudantes promovendo a construção de uma consciência crítica e política.

Já no que concerne a educação superior privada, em 2004 o Governo Federal cria o Programa Universidade para Todos (Pro Uni). O referido programa é destinado aos estudantes oriundos do ensino médio da rede pública ou da rede particular, desde que este tenha estudado na condição de bolsista na instituição. Outra característica para a concessão do Pro Uni é que a renda familiar per capita máxima do estudante não ultrapasse a três salários mínimos. A concessão destas bolsas de estudos é ofertada de modo integral ou parcial em cursos de graduação e sequencial de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Em contrapartida estas instituições recebem isenção de tributos ao aderirem o Programa.

E no cenário mais recente desta linha do tempo que demonstra os avanços das políticas públicas e ações de caráter a promoção da igualdade racial no sistema de ensino, destaca-se a aprovação, em 2014, da reserva de vagas por meio do sistema de cotas raciais nos cursos de pós-graduação. Universidades como: Universidade Federal de Goiás, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal da Bahia, Museu Nacional/ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade de Brasília, Universidade Estadual da Bahia e Universidade Federal do Pará já aderiram ao sistema. Já as universidades públicas do Rio de Janeiro passaram a dispor da ação por meio da Lei 6914 de 06 de

³⁰ As redes dos PVNCs se espalharam por todo território nacional, porém teve por influências mais diretas as experiências que surgiram no Estado do Rio de Janeiro e no Estado da Bahia. No Rio de Janeiro ela se destacou por meio das ações do Frei Davi e do educador e militante do movimento negro Alexandre do Nascimento. Já em Salvador esses cursos aparecem associados aos projetos do Instituto Cultural Beneficente Steve Biko. Cabe ressaltar que para além desta instituição e dessas lideranças citadas existiram outras experiências e líderes de movimentos que protagonizaram a instalação dos PVNCs no Brasil. Para maiores informações a respeito do tema, ver a dissertação de Vanessa Silveira de Brito (2015).

novembro de 2014 que instituiu ao sistema de ensino a reserva de vagas para ingresso nos cursos de pós-graduação no estado.

O contexto apresentado também pode ser compreendido por meio dos estudos de Hall (2011), que aponta que, na contemporaneidade, as identidades nacionais com um viés homogeneizantes estão sendo cada vez mais questionadas quanto a sua unificação e homogeneidade. Entre a heterogeneidade e a homogeneidade da composição dos nacionais, o mesmo autor argumenta que o fenômeno da globalização de um lado fortalece as identidades culturais e, de outro, intensifica a pressão pelo reconhecimento das especificidades dos diferentes grupos nacionais. Assim, o movimento de reconhecimento dos particularismos no Brasil acabou ocasionando a (re) composição da formação do povo. É neste quadro de valorização da diversidade que as políticas compensatórias de integração surgem, em especial, às políticas para a educação étnico-racial e quilombola.

Na perspectiva multicultural, os particularismos devem ser assumidos dentro de uma política de crítica e de compromisso com a justiça social. Isto significa desvelar, questionar e superar os mecanismos que forjam as desigualdades e calam sujeitos e grupos oprimidos. Nessa lógica, no que se refere a educação escolar quilombola, a homologação das DNCEEQ se apresentou como um avanço nas políticas reparadoras do Estado, já que ela reconhece a necessidade e as especificidades educacionais dos educandos quilombolas, mantendo assegurado o direito de uma educação de qualidade, como também prevê a valorização e a preservação de suas manifestações culturais. O referido documento também se destaca por possibilitar um novo redirecionamento da prática docente, subsidiando os professores a promoverem o diálogo entre diferentes culturas, fazendo com que os educandos reflitam sobre as relações de poder presentes em todo seguimento social.

A partir deste breve levantamento histórico apresentado, é notório perceber que, apesar da lentidão do Estado em constatar a necessidade de políticas públicas que visam à reparação de grupos historicamente excluídos, já estamos nos encaminhando para profundas mudanças no cenário nacional que, por meios de programas e ações, podem propiciar a existência de uma justiça social e de uma equidade de oportunidades entre negros e brancos, nos diferentes setores da sociedade. Um exemplo dessas mudanças é o reconhecimento do tipo social quilombola e das comunidades remanescentes de quilombos. A identificação deste grupo dá origem a novas demandas, tais como: reconhecimento das terras (status diferenciado), educação escolar, registro da história e da memória. Nessa nova conjuntura, o desafio posto é o cumprimento do Estado em garantir as políticas e os direitos atribuídos a estes grupos.

1.5 O Papel da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão na escolarização dos educandos quilombolas

Como já dito anteriormente, desde sua criação a SECAD, que em 2011 passou a ser chamada de SECADI, ficou com a responsabilidade de cuidar dos interesses que competem a educação escolar quilombola e a educação para as relações étnico-raciais. Para esse fim, a referida secretaria tem elaborado um conjunto de programas e ações que tem como propósito subsidiar meios e práticas mais adequadas para a oferta do ensino que contemple a diversidade no espaço escolar. Em seu endereço eletrônico³¹, podemos encontrar uma série de materiais didáticos que servem de apoio aos professores no trato pedagógico das questões étnico-raciais. Tendo como fruto a lei 10.639/03, as coletâneas disponíveis no site da SECADI são divididas por meio de eixos temáticos. Dentre os inúmeros trabalhos, podemos destacar as coleções sobre: a História Geral da África³²; a Coleção Educação para Todos³³; a Diversidade Étnico-Racial³⁴ e a Educação no Campo³⁵. Apesar de servirem como uma boa ferramenta para o exercício do trabalho pedagógico democrático, os educadores não podem ficar retidos somente a elas. É essencial que eles busquem outras fontes e produções para

³¹ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13165&Itemid=913 – acesso em:08/12/2016.

³² Coletânea de 8 volumes. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13165&Itemid=913. – acesso em:08/12/2016.

³³ Essa coleção é composta por 33 volumes, sendo os que contemplam a temática racial e quilombola são os volumes de nº 2 - Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03; nº 5: Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas; nº 6 - História da Educação do Negro e Outras Histórias; nº 9 - Dimensões da Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola; nº 25 - Série Avaliação nº8: Diversidade na Educação: Como indicar as diferenças?; nº 27 - Juventudes: outros olhares sobre a diversidade; nº 29 - O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Anti-racista e nº 30 - Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13529%3Acolegao-educacao-para-todos&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=91 – acesso em:08/12/2016.

³⁴ Possui uma coletânea para downloads de 5 volumes, cujos nomes são: Diversidade na Educação Reflexões e Experiências; Superando o Racismo na Escola; Quilombos - Espaço de resistência de homens e mulheres negros; GIBI Quilombos; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13788%3Adiversidade-etnico-racial&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913 – acesso em:08/12/2016.

³⁵ Composto por Guia do PNLD Campo e 2 cadernos pedagógicos que trabalha o tema de Sistemas de produção e processos de trabalho no campo e Cidadania : organização social e políticas públicas. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14664%3Aeducacao-no-campo-publicacoes&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913 - acesso em:08/12/2016.

ampliarem os seus conhecimentos sobre a temática, seja por meio de outras bibliografias, cursos de formação continuada, como também por eventos acadêmicos ou populares-culturais que reflitam aspectos sobre a educação para as relações étnicas-raciais e quilombolas.

No endereço eletrônico da SECADI também podemos encontrar um quadro demonstrativo³⁶ de escolas referendadas como quilombolas cujo mapeamento se deu em todo território nacional. Para tal demonstração, a tabela trabalha com informações baseadas nos dados do INEP de 2007.

Quadro 1: Escolas quilombolas no Estado Brasileiro

Escolas em área remanescente de quilombos				
Quantidade de:	Unidade da Federação	Matrículas	Docentes	Escolas
	Rondônia	39	2	2
	Pará	16.138	652	181
	Amapá	1.078	77	12
	Tocantins	880	66	18
	Maranhão	34.229	1.705	423
	Piauí	1.160	58	23
	Ceará	2.724	84	11
	Rio Grande do Norte	1.093	55	17
	Paraíba	1.990	103	18

³⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola/-escolas> — acesso em:08/12/2016.

	Pernambuco	8.695	337	46
	Alagoas	3.545	120	16
	Sergipe	2.915	162	16
	Bahia	57.437	1.748	246
	Minas Gerais	6.845	441	81
	Espírito Santo	558	35	15
	Rio de Janeiro	2.570	144	9
	São Paulo	1.409	120	26
	Paraná	2.228	128	17
	Santa Catarina	73	6	6
	Rio Grande do Sul	3.230	263	30
	Mato Grosso do Sul	1.228	87	6
	Mato Grosso	285	13	2
	Goiás	1.433	87	32
Total Brasil: Ano: 2007	151.782	6.493	1.253	151.782

Fonte: INEP, 2007.

Mediante as informações do quadro, é possível compreender uma das grandes problemáticas encontradas nesta modalidade de ensino, no que se refere à distorção entre o número de matrícula (discentes) versus o número de docentes, e o número de matrícula

(discentes) versus a quantidade de escolas. A partir da tabela acima, nota-se que o déficit na relação entre demanda de alunos por quantitativo de escolas é muito grande, do mesmo modo em que se atribui a pouca quantidade de professores em comparação a grande quantidade de alunos presentes nestas escolas. Programas como o PET Conexões de Saberes; Formação Continuada de Professores em Educação Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais; o Educação Quilombola e o UNIAFRO são exemplos de programas criados pela SECADI cuja finalidade é diminuir essas defasagens e barreiras educacionais que se apresentam para esses alunos. Os respectivos programas destacam-se também porque, além de contribuírem para o aperfeiçoamento das orientações e ações pedagógicas, alguns destes se dispõem a oferecer ajuda financeira aos municípios, para a melhoria física das estruturas escolares.

Para além dos materiais didáticos produzidos pela SECADI, outra via de acesso às ferramentas pedagógicas voltadas para a educação escolar quilombola pode ser os sites de busca como: os blogs de algumas comunidades quilombolas, o site do Centro de Referências em Educação Integral³⁷ que traz esclarecimentos sobre os documentos que pleiteiam a educação quilombola, vídeos disponíveis no canal do Youtube com palestras e vídeo aula (neste canal inclusive, tem uma palestra com a professora e relatora das DCNEEQ Nilma Lino Gomes sobre a educação escolar quilombola - <https://www.youtube.com/watch?v=zAkHfvzQYmo>), sites como o da Secretaria de Educação do Estado da Bahia³⁸ que traz um acervo de filmes e documentários, materiais didáticos e acesso a outros sites que tratam da temática negra de modo geral, além dos programas e ações desenvolvidos pela prefeitura da Bahia e o site do Observatório quilombola³⁹, que disponibiliza artigos em revistas sobre temas relacionados às questões quilombolas como saúde, educação e trabalho.

O capítulo seguinte irá apresentar a história da comunidade quilombola Santa Rita do Bracuí e também irá descrever a trajetória de luta por uma escolarização quilombola até a conquista da concretude da modalidade de ensino na região.

³⁷ <http://educacaointegral.org.br/glossario/educacao-quilombola/> – acesso em:08/12/2016.

³⁸ <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoquilombola/educacaoescolarquilombola> – acesso em:08/12/2016.

³⁹ <http://www.koinonia.org.br/oq/quemsomos.asp> – acesso em:08/12/2016.

2 A COMUNIDADE REMANESCENTE SANTA RITA DO BRACUÍ: UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA QUE ADOTOU AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS.

“Sem ‘h’ e com ‘i’ nada de ‘y’, porque isso foi invenção da imobiliária que veio pra expulsar a gente das terras”. Corrigindo a grafia do nome do quilombo, os moradores do Bracuí iniciam sua narrativa sobre as origens do quilombo. (Brasil/Mec, 2005). A comunidade quilombola Santa Rita do Bracuí está localizada em Angra dos Reis, no sul do estado do Rio de Janeiro, beirando as margens da rodovia Rio – Santos, também conhecida como BR 101. Assim como algumas outras comunidades quilombolas, Santa Rita do Bracuí também localiza sua origem no episódio da doação de terras do território do qual ocupam feita por um fazendeiro. Trata-se de uma comunidade que possui em seu território uma escola da rede pública municipal que segue as diretrizes curriculares nacionais.

De acordo com as informações do site brevescafé⁴⁰, o terreno onde fica a comunidade fazia parte da antiga fazenda de Santa Rita do Bracuí, que pertenceu ao comendador José de Souza Breves, irmão de Joaquim Breves, conhecido como Rei do café no Brasil Império. O comendador casou-se com sua sobrinha, Rita Clara de Moraes Breves, porém não tiveram filhos. Acabou falecendo em 1879, deixando em seu testamento a libertação de todos os seus escravos nascidos nas suas fazendas de Bracuí, Cachoeira e Cachoeirinha, e uma doação formal da propriedade do Bracuí para os que ali residiam. Apesar da doação, a posse das terras sempre ocorreu de um jeito truculento, pois era constante a luta contra os grileiros. Entretanto, na década de 1960, essas disputas fundiárias sucederam de modo bem mais acirradas por conta da construção da rodovia Rio – Santos. Pode-se dizer que a criação desta estrada foi a principal causa geradora da valorização do espaço e do apogeu das grandes especulações imobiliárias.

O Breve, o José Breve de Souza, era dono dessas fazendas aqui. Aqui tudo, né! E antes dele morrer, ele fez uma dauvila po pessoal que era escravo da fazenda. E nós vivemos até hoje na fazenda, né! Apesar de muita grelação, né! A grelação nessa terra é de 1964, foi apertando, foi apertando até hoje. O pessoal de fora, bateram aí querendo roubar. A Bracuhy (imobiliária Porto Bracuhy) mesmo, esse povo lá da Bracuhy. (Manoel Moraes – fragmento do documentário Bracuí: velhas lutas, jovens histórias, realizado pelo Observatório Jovem do Rio de Janeiro (Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF)

⁴⁰ <http://brevescafe.net/quilombodobracui.html>.

Em virtude deste acontecimento, os quilombolas do Bracuí também passaram a disputar o domínio pelas terras com os grandes empresários, sobretudo os do ramo imobiliário e os das indústrias turísticas. Isto explica-se pelo fato da região abranger uma grande quantidade de áreas verdes, cercada por uma bela cachoeira.

Em 1978, os moradores entraram com uma ação ordinária de reivindicação através da FETAG-RJ⁴¹, que defendeu a tese de posse imemorial para comprovar que os moradores eram descendentes dos escravos libertos pelo comendador José Breves. No entanto, somente em 1999 é que a Fundação Cultural Palmares reconheceu a comunidade como remanescente de quilombo da extinta fazenda de Santa Rita do Bracuí. E sua certificação só foi emitida no dia 22 de dezembro de 2011⁴². Até a presente data deste estudo, a comunidade ainda não portava o título definitivo de titulação das terras.

2. 1 A chegada ao Bracuí.

Durante a minha passagem como bolsista pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UERJ, participei de alguns eventos acadêmicos já citados e cursos de extensão cujo recorte temático se dava na questão étnico-racial no sistema de ensino. Em virtude destas participações, tive a oportunidade de conhecer e visitar uma das comunidades remanescentes quilombolas que viria a ser o meu campo de estudo durante o curso de mestrado.

A implementação da lei 10639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB/96), tem exigido esforços de várias instituições educativas, entre elas os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e grupos correlatos das universidades públicas brasileira. Em 2014, cumprindo os objetivos do Programa UNIAFRO o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro ofereceu cursos de extensão para educadores. Por meio do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro se propunha a apoiar a implementação da lei 10639/03 nas redes de educação básica, pública e privada, atendendo, dessa forma, os objetivos propostos pelo Ministério da Educação para o Programa.

⁴¹ Federação de trabalhadores na agricultura do Rio de Janeiro. Este órgão se mobiliza pela defesa e pelos interesses da categoria da Reforma Agrária, Assalariados, Políticas Sociais, Políticas Agrícolas, Políticas para Juventude, Políticas das Mulheres e da pessoa Idosa.

⁴² Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=88#.

Segundo a Resolução CD/FNDE nº 14, de 28 de abril de 2008, o Ministério da Educação estabeleceu critérios para assistência financeira às instituições de educação superior com o objetivo de fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica e para a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra, nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO). Fazia parte das atividades curriculares dos cursos de História e Cultura Negra promovidos pelo NEAB UERJ a realização de visitas guiadas a uma comunidade quilombola.

2. 2 **Conhecendo o Bracuí: Relato de duas visitas técnicas.**

Desde a introdução das recentes políticas de reconhecimento dos direitos civis das comunidades quilombolas, estamos avançando e também enfrentando desafios na implementação de uma metodologia escolar especial para esses grupos. Nota-se que as políticas públicas da diversidade e de inclusão fizeram surgir um novo sujeito no cenário educacional brasileiro, “o quilombola”, e uma nova metodologia pedagógica para atendê-los.

Entre conquistas e obstáculos para a implementação das diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola, o quilombo de Santa Rita do Bracuí vem procurando formar educadores comprometidos com as demandas do grupo, e também se preocupa em garantir a inserção de longa duração desses no sistema de ensino público. Além disso, preocupa-se em garantir o cumprimento, por parte do sistema de escola local, dos objetivos e metas das diretrizes curriculares da educação escolar quilombola. Procurando aliados, seja no governo ou na sociedade civil, o quilombo do Bracuí aposta na inclusão de seus membros na sociedade brasileira por meio da educação escolar.

No ano de 2014, ao visitar a comunidade do Bracuí junto à equipe do Núcleo de Estudos Afro – brasileiro da UERJ e dos estudantes do curso de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da UERJ, pude conhecer um pouco sobre como se dava a relação dos jovens da referida comunidade com o ensino escolar. Na dada ocasião, fomos recebidos pelas moradoras quilombolas Luciana e Marilda, ambas fazem parte da liderança da ARQUISABRA⁴³. Vale lembrar que esta associação é a representante legal das demandas dos quilombolas do Bracuí. Além dessas duas moradoras, a ARQUISABRA também é liderada pelos moradores mais antigos como o Sr. José Adriano, Sr. Manoel Moraes, Dona Celina Cirilo, Dona Marilda Sousa e pelos mais novos líderes Emerson Ramos e Luciana Silva.

⁴³ Associação de Remanescentes do Quilombo Santa Rita do Bracuí teve sua criação em 2005.

A Sede da associação é decorada com grafites da imagem de Santa Rita, padroeira da comunidade, sendo este local o espaço oficial das reuniões e das festas tradicionais. Em visita ao local, observamos que o teto havia desabado e os quilombolas nos disseram que estavam procurando recursos financeiros para repará-lo. Nos arredores do quilombo também existe a capela de Santa Rita, construída na fazenda pelo comendador em homenagem à sua mulher, que se mantém preservada até os dias atuais. A conservação dos monumentos erguidos no período escravocrata pelo então comendador também é observado no cemitério construído nas imediações do quilombo.

Figura 1 - Santa Rita do Bracuí, padroeira da comunidade



Fonte: Quilombo Santa Rita do Bracuí , 2016.

Figura 2 - Capela de Santa Rita do Bracuí



Fonte: Breves Café – História do Café no Brasil Imperial, 2016.

Logo quando chegamos, fomos convidados a desfrutar de um delicioso almoço promovido por essas moradoras com alimentos cultivados⁴⁴ no local. O cardápio era constituído de: arroz, feijão, salada, frango com palmito Jussara, suco de goiaba e bananas como sobremesa. Enquanto comíamos, a família que nos recepcionou contava histórias sobre o quilombo e as relações estabelecidas com pessoas e organizações externas. Em seguida, partimos para uma conversa informal as margens da cachoeira que cruza as terras do quilombo a pedido das anfitriãs para darmos continuidade a nossa conversa.

À beira da cachoeira, dona Marilda narrava a história do surgimento do quilombo e o atual cenário de lutas pela titulação das terras. O relato de dona Marilda é bem semelhante às informações encontradas no site Breves Café. Segundo a informante, a disputa ocorre contra as grandes empresas do ramo imobiliário de Angra dos Reis que tentam ocupar este espaço com o desejo de construir hotéis de luxo e outros atrativos turísticos. Isto acontecia devido ao fato dos moradores não terem a terra titulada, apenas certificada. Naquela ocasião, o quilombo de Santa Rita do Bracuí possuía aproximadamente 380 famílias, número este que aumenta a cada ano devido aos nascimentos de novos quilombolas.

No decorrer da conversa, pudemos avistar um condomínio de casas que a moradora logo nos avisou que se tratava de uma área pertencente ao quilombo e que eles não tinham mais domínio daquela área. Este fato nos fez perceber toda a tensão e o conflito que envolve o crescimento desordenado ao redor das terras quilombolas.

Ali, aquela área ali, era nossa. Eles foram chegando, chegando e se instalaram ali. Nós já brigamos muito por aquele espaço, mas agora não brigamos mais não. Já deu muito briga, já fomos muito ameaçados. Mas quando conseguirmos o título da terra, elas vão voltar para gente. (Marilda - quilombola, membro da ARQUISABRA)

⁴⁴ No que se refere à subsistência da agricultura familiar, o Palmito Jussara é o alimento que se destaca na produção alimentícia das famílias quilombolas da região.

Figura 3 - Visita realizada ao Quilombo Santa Rita do Bracuí - Conversa informal do grupo com a liderança do quilombo na cachoeira.



Fonte: Edna Andrade, 2014.

Figura 4 - Turma do Curso de história e cultura negra NEAB UERJ.



Fonte: Edna Andrade, 2015.

2. 2.1 O processo de desenvolvimento das práticas educativas no Bracuí: Relato sobre a primeira visita técnica à comunidade.

Assim como para algumas outras comunidades quilombolas, o processo de escolarização formal no Bracuí também se deu a partir de um contexto de acirradas lutas políticas e de resistência até terem o seu reconhecimento local como comunidade tradicional quilombola presente na região de Angra dos Reis.

Observa-se que os estudos sobre as comunidades tradicionais revelam que, em alguns casos, para as populações quilombolas conquistarem a garantia dos seus direitos já previstos pela Constituição de 1988, elas passam por um processo de luta por um reconhecimento local de outros sujeitos que compõem e dividem o espaço físico no qual estão localizados os quilombos contemporâneos. A população local⁴⁵, muitas vezes nem se quer nota a presença dos quilombolas na localidade. De outro modo, quando são percebidos, são tratados como uma população rural atrasada.

Durante a visita realizada no ano de 2014, o quilombo do Bracuí ainda não tinha uma escola quilombola que atendesse as crianças de sua comunidade, porém a reivindicação para a criação deste tipo de escola já existia. Esta demanda foi atendida ainda no final do ano de 2014 quando, em reunião com o corpo docente para pensar as atividades de 2015, a gestão da escola Municipal Áurea Pires da Gama⁴⁶, em concordância com seus membros e com a comunidade local, resolveu desempenhar seus trabalhos de modo a atender as orientações do ensino quilombola. Cabe ressaltar que esta instituição já se encontrava localizada nas terras da antiga Fazenda do Bracuí, funcionando como uma escola regular.

De acordo com Luciana, até o ano em que foi realizada esta visita o processo de escolarização dos alunos da comunidade se dava de modo muito truculento, pois o índice de evasão escolar era alto, tendo como causa o preconceito racial, a desvalorização e a negação da cultura quilombola no espaço escolar. A informante relatou que ela mesma foi uma das poucas da comunidade a ingressar no ensino superior, mais precisamente em uma universidade pública.

Segundo Luciana, por não existir escola que atendesse a modalidade quilombola na região, os alunos do quilombo frequentavam escolas regulares que pouco desenvolviam

⁴⁵ O conceito de comunidade local utilizado neste estudo refere-se ao grupo de pessoas que fixaram moradias ou desempenham relações sociais nas proximidades do quilombo, porém não são quilombolas e não reconhecem o grupo como comunidade remanescente de quilombo.

⁴⁶ Para maiores informações sobre a escola acessar: <http://aureapiresdetodosnos.blogspot.com.br/2015/04/aurea-pires-de-todos-nos.html>– acesso em:08/12/2016.

trabalhos dispostos a abordar questões sobre os processos de discriminações, preconceitos raciais e temas onde os valores tradicionais do quilombo tivessem destaque. Com isso, as crianças e os jovens não se sentiam pertencentes àquele sistema de ensino que pouco colaborava para o seu entendimento de mundo. Vale lembrar que, dentro da cultura quilombola, existe uma pedagogia não institucionalizada em que os ensinamentos são transmitidos secularmente e vivenciados a cada ato cotidiano de sua comunidade.

Sendo assim, ao adentrarem no espaço escolar, onde os ensinamentos são disseminados de modo sistematizado, os jovens quilombolas acabavam tendo um choque cultural que produzia a baixa autoestima de sua identidade étnica. Moura (2006), ao estudar as comunidades quilombolas contemporâneas, mostra-nos que o choque que as crianças e os jovens quilombolas sentem ao frequentar as instituições escolares explica-se pelo fato de que, nos quilombos, os conhecimentos e a transmissão dos saberes se dão por uma via natural, cotidiana e informal, enquanto na escola essa transmissão não faz referência à experiência e à vivência do aluno. Para Moura (2006, p.263):

A experiência das comunidades leva em conta os valores de sua própria história, enquanto na escola os valores da sociedade nacional são impostos com pouca referência a outras historicidades vividas e aprendidas pelos alunos em seu contexto de origem. Assim, a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e seu próprio universo de experiências durante o desenvolvimento do currículo, enquanto nas festas quilombolas as crianças se identificam positivamente com tudo que está acontecendo à sua volta, como condição de um saber que os forma para a vida.

Outra problemática que atravessava a questão da inserção desses sujeitos no espaço escolar era o fato de que, ao almejavem prosseguir com seus estudos, esses jovens tinham que sair do espaço do quilombo e se dirigir aos grandes centros urbanos, já que nas redondezas a escolarização só chegava ao primeiro segmento do ensino fundamental. E com esta saída do quilombo, poucos retornavam quando concluíam seus estudos.

“aqui a gente sofre, aqui nós não temos condição de pagar um pré-vestibular. Porque é lá no centro da cidade (Angra), é um pouco longe, é um pouco caro e as vezes quando você consegue um dinheiro para pagar a mensalidade, falta o dinheiro da passagem.” (Angélica- fragmento do documentário Bracuú: velhas lutas, jovens histórias, realizado pelo Observatório Jovem do Rio de Janeiro - Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF).

Como forma de driblar estes tipos de problemas, a moradora relatou que a comunidade passou a desenvolver um projeto paralelo ao que ela já participava da UFF⁴⁷. Neste novo projeto, a comunidade dedicou-se a oferecer oficinas de contação de história, sarau, roda de

⁴⁷ Projeto de Extensão Pontão do Jongo Caxambu.

jongo, entre outras coisas que visassem à valorização da identidade do grupo, sobretudo da cultura negra. Além disso, essas oficinas também tinham como finalidade orientar os jovens a lidar com o preconceito e a discriminação, caso algum deles viesse a sofrer. Com essas novas atividades, de acordo com a informante, o cenário mudou um pouco, pois os jovens quilombolas que terminavam os seus estudos retornaram à comunidade, trazendo um olhar mais crítico sobre a situação histórica-social da mesma.

O jongo foi a raiz de tudo né! Porque o jongo, a gente dançava também o jongo, não sabia o porquê do jongo, o porquê do nome jongo... a dança, os pontos de jongo não sabia o significado e daí na época do meu pai também criança não podia dançar o jongo, mas como toda criança é curiosa, eles ficavam de fora prestando atenção e foram aprendendo. Foi assim que meu pai aprendeu, foi assim que minha mãe aprendeu e que passou para a gente. E insistiram nessa dança porque era legal, até então era só porque achava legal, achava bonito ver a saia rodar, porque tinha fogueira, né! As pessoas cantavam, batiam palmas. E aí com o passar do tempo, a gente foi vendo que não é só isso. Não é simplesmente isso. Aí que entrou a questão racial, né! O preconceito. E aí a gente foi vendo que essas coisas também serviriam para a gente combater essas coisas. Era uma forma da gente se mostrar presentes. De mostrar que a gente está ali unidos para poder combater esse preconceito. (Luciana Silva - fragmento do documentário Bracuí: velhas lutas, jovens histórias, realizado pelo Observatório Jovem do Rio de Janeiro - Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF).

À medida que o avanço no nível da escolarização foi ganhando destaque pelos membros da comunidade, a consciência por seus direitos políticos também foi progredindo, o que foi determinante para que esses sujeitos acionassem o poder público e lutassem em busca de políticas compensatórias ao seu grupo.

2. 2.2 Novos relatos, outras histórias: voltando ao Bracuí.

Retornamos à comunidade alguns meses depois com um segundo grupo de alunos do Curso de extensão em história e cultura negra também organizado pelo NEAB - UERJ. A visita seguiu o mesmo roteiro, orientado pela plena integração entre os visitantes e os “quilombolas”. Nessa ocasião, observou-se que a liderança desse quilombo já dominava o jargão acadêmico pois, com as mudanças e iniciativas pedagógicas ocorridas no interior do quilombo, os jovens quilombolas já participavam de congressos e conferências acadêmicas contando a sua história. Além disso, podemos encontrar os educadores quilombolas com diplomas universitários dispostos a atuar na educação escolar das crianças do quilombo.

O Quilombo Santa Rita do Bracuí não é uma comunidade isolada com seus membros desconectados com o que se passa na sociedade nacional. Os quilombolas estão na rede social

facebook (<https://www.facebook.com/quilombobracui/>), estimulando a produção acadêmica por meio de dissertações e teses, e reforçando sua tradição por meio de manifestações culturais consagradas como de matriz africana. No quilombo, podemos encontrar grupos de jongueiros que participam de encontros regionais, nacionais e internacionais, difundindo o jongo do sudeste. Esta manifestação cultural foi tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Hoje, esses grupos de quilombolas do sudeste brasileiro buscam a preservação dessa manifestação por meio de encontros apoiados por organizações não governamentais, universidades e outras instituições.

No contexto contemporâneo, as práticas do jongo são reinventadas e atualizadas, servindo para dar visibilidade para a comunidade e para incluir as crianças e jovens em ações educativas. Todavia, vale ressaltar que no passado as crianças não participavam das rodas de jongo. Nas festas e nos encontros a tradição jongueira se mantém viva.

Figura 5 - A festa terminou com uma grande roda de Jongo. Jongo do Bracuí, Campinho, São José da Serra do Pinheiral.



Fonte: Quilombo Santa Rita do Bracuí, 2016.

2.2.3 Em 2014, uma Escola nas terras do Bracuí

Como dito anteriormente, a escola municipal Áurea Pires da Gama é uma escola localizada dentro da fazenda Santa Rita do Bracuí. Após anos reivindicando o direito de receber uma educação específica e de qualidade que atendesse os alunos moradores do

quilombo, no ano de 2014 a referida escola tornou-se uma unidade de ensino que oferece a modalidade da educação escolar quilombola, na região de Angra dos Reis, nas etapas do ensino fundamental (do 1º ao 9º ano) e com a educação de jovens e adultos (através do regime de ensino supletivo). Entretanto, foi no ano de 2015 que as atividades pedagógicas que legitimam o ensino diferenciado previstos nas DCNEEQ ganharam mais destaques na instituição. A escola municipal Áurea Pires da Gama, além de receber os alunos oriundos do quilombo do Bracuí, também recebe os outros estudantes que moram nos arredores da região, como os estudantes indígenas, caiçaras e os demais que, ao todo, totalizam 800 alunos inseridos na referida escola. Este fato torna o trabalho pedagógico da instituição desafiador e ao mesmo tempo grandioso, pois faz com que o ambiente escolar se torne um espaço diversificado e propício para o debate multicultural.

De acordo com o censo escolar do ano de 2014, a escola possuía um total de 88 funcionários. Dentre esses, alguns são moradores do quilombo que atuam na instituição em regime de contratação, por meio do Programa Mais Educação⁴⁸. A participação dos quilombolas neste programa não pode ser considerada como algo totalmente positivo, pois a cada ano o contrato pode ser renovado ou não.

Ainda sobre a coleta de dados da escola, a referida possui 15 salas de aula, sala da diretoria, sala para os professores, laboratório de informática, quadra de esportes (descoberta), pátio (descoberto), alimentação escolar para os alunos, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio escolar, uma sala para a secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado e um auditório. Além disso, com base nos dados da coleta deste mesmo censo, a escola possui equipamentos como: computadores (3 para os serviços administrativos e 12 para o uso dos alunos), TV, copiadora, equipamento de som, impressora, equipamentos de multimídia, DVD, antena parabólica e retroprojeter. A escola também possui o serviço de energia elétrica, água encanada, coleta periódica de lixo, esgoto e os serviços de internet. Apesar da ampliada estrutura, as dependências da escola não são acessíveis aos alunos portadores de deficiências física e mental.

Tomando como base as orientações da atual legislação para educação escolar quilombola, a escola municipal Áurea Pires da Gama, desde 2015 vem desenvolvendo

⁴⁸ O Programa Mais Educação é um programa criado pelo Ministério da Educação que visa ampliar a jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Sua atuação ocorre por meio de atividades optativas nos macrocampos através: o acompanhamento pedagógico; da educação ambiental; do esporte e do lazer; das ações dos direitos humanos em educação; da cultura e artes; da cultura digital; da promoção da saúde; da comunicação e uso de mídias; da investigação no campo das ciências da natureza e da educação econômica. Para maiores esclarecimentos sobre o programa acessar: <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>. Acesso em: 30/01/2017.

projetos que possuem o objetivo de valorizar os referenciais da cultura quilombola da comunidade do Bracuí. Cabe recordar que a referida lei propõem que as instituições de ensino, ao realizarem os seus projetos e suas ações, devem pensar em atividades que dialoguem com o cotidiano da comunidade em questão. Desse modo, estas atividades devem contemplar a memória coletiva, a territorialidade, as práticas culturais, os marcos civilizatórios, os festejos e os elementos que formam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas. Nesse sentido, os projetos elaborados pela escola Áurea Pires da Gama se destacaram sobre várias formas, dentre elas: a oficina de turbante que teve como finalidade exaltar a estética da mulher negra; a Feira de frutos da terra que possibilitou a comunidade escolar dialogar com a cultura de subsistência e sustentável da comunidade do Bracuí; o POEJA (Encontro dos poetas da EJA) que desvelou a presença e a sensibilidade dos escritores quilombolas (jovens e adultos) no espaço escolar. Cabe lembrar que os participantes deste projeto em especial já participavam de atividades semelhantes em sua comunidade nos eventos de sarais.

Além dessas atividades, a escola também elaborou os seguintes projetos: Nordeste e memórias da tia Marilda e Passados e presentes memória da escravidão no Brasil. O primeiro se destacou por contemplar a memória coletiva do grupo, trazendo para a escola as histórias e os mitos que percorrem o imaginário da população quilombola do Bracuí. Vale pontuar que tia Marilda é a griô da comunidade do Bracuí e zeladora da escola. Em relação ao segundo projeto mencionado, o referido possibilitou o compartilhamento dos diferentes tipos de saberes que Santos (2007) pontua como algo satisfatório no processo de ensino aprendizagem. Esse projeto permitiu que os alunos fossem até a casa de uma moradora quilombola, para conhecerem a história do quilombo a partir do relato da mesma, e também puderam conhecer as outras redondezas do quilombo.

A escola, desde que mudou a sua modalidade de ensino para atender os estudantes quilombolas, tem recebido um significativo apoio da comunidade do Bracuí no que diz respeito a elaboração dos trabalhos pedagógicos a serem desenvolvidos na instituição. Isto pode ser explicado porque a migração modal foi uma demanda dos quilombolas, e também porque alguns moradores do quilombo estão atuando na escola. Inclusive para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a gestão escolar conta com a parceria de uma moradora, que também é uma das lideranças da comunidade do Bracuí, formada no curso de educação do campo pela Universidade Rural do Rio de Janeiro. A referida moradora não atua diretamente na escola como educadora, pois a mesma precisaria se submeter a um concurso público para o cargo. Porém, como ela é uma das representantes legais da

comunidade e tem uma formação voltada para a educação e por exercer um papel pedagógico e articulador dentro de sua comunidade, ela tem atuado de maneira indireta na elaboração do currículo, material didático pedagógico e do PPP.

Ao ponderar esta questão, pode-se dizer que o município de Angra dos Reis, aos poucos, tem avançado nos assuntos que envolvem a educação quilombola. Porém, ainda há muitos desafios para serem superados. No caso da escola municipal Áurea Pires da Gama, o ideal seria que, junto ao processo de transformação do ensino para atender os estudantes quilombolas, o município tivesse instaurado um concurso público específico para o cargo de magistério, e que os candidatos que se submetessem ao referido tivessem como atribuição o conhecimento da cultura tradicional da comunidade quilombola da região. Dessa maneira, os quilombolas que já possuem a titulação nos cursos de magistério teriam uma oportunidade maior de atuar de modo direto na instituição.

A participação dos educadores quilombolas no seio da escola pode ser entendida como uma das maiores conquistas para esta modalidade de ensino, já que serão eles os responsáveis por promover os conhecimentos culturais do grupo em diálogo com os conhecimentos previstos nos currículos tradicionais. A importância deste educador também se destaca, pois o mesmo poderá em sua prática oferecer meios mais satisfatórios para que o estudante quilombola possa compreender o mundo social e o cotidiano da comunidade sem que essas realidades entrem em conflitos.

Ainda sobre as ações da escola Áurea Pires da Gama, no ano de 2016 a referida instituição continuou a desenvolver um conjunto de atividades pedagógicas cujo tema da étnica-culturalidade se sobressaiu de modo que os estudantes puderam pensar a respeito das questões que envolvem a sua própria identidade na composição da sociedade, como também as questões de opressão e a desestruturalidade que permeiam o universo social. Como eixo principal para iniciar este tipo de reflexão, foi escolhido pelo corpo docente discutir a vida e a obra da escritora negra Carolina Maria de Jesus. Esse estudo foi bem oportuno, pois no decorrer do ano letivo foi possível apresentar um pouco sobre o cotidiano da favela e de seus moradores, e também abriu espaço para discutir e problematizar as desigualdades sociais e o preconceito racial presente em nosso país. No fim do período letivo, os estudantes elaboraram uma apresentação em praça pública para cantar e recitar a obra da escritora Carolina de Jesus. Os registros de todas as atividades desenvolvidas pela escola estão disponíveis para acesso em uma página de blog (<http://aureapiresdetodosnos.blogspot.com.br/>) da web. Os arquivos das atividades são depositados mensalmente no referido blog.

Nota-se que essas atividades pedagógicas destacadas ao longo do estudo podem ser descritas como satisfatórias para a comunidade escolar como um todo, pois elas promoveram a interação entre os estudantes quilombolas e os não-quilombolas da região de Angra dos Reis, propiciaram o diálogo entre o conhecimento científico e popular, validaram outras narrativas e histórias a serem contadas e, o principal, trabalharam a todo o tempo o respeito à diferença. Moura (2006) argumenta que as práticas pedagógicas, quando consideram as diferenças étnicas de seus alunos, elas possibilitam a ampliação do universo da experiência e a visão de mundo dos estudantes. Ainda de acordo com a autora, é por meio dessas práticas de valorização étnica-cultural que a universalização do saber se torna acessível a todos, pois elas desativam as cargas negativas que marcam a visão discriminatória aos grupos sociais, com base em sua origem étnica.

Essa forma de trabalho adotado pela escola também pode ser compreendida ao que Santos (2007) considera como uma pedagogia ecológica dos saberes. Para este autor, a ecologia dos saberes seria uma forma de construção do conhecimento que ultrapassa o conhecimento científico, ou seja, essa compreensão do real não pode ser abstrata, por isso ele considera que os conhecimentos populares unidos aos conhecimentos científicos são indispensáveis para a construção do real. Ao se debruçar nesta prática para pensar a educação quilombola, essa se contempla por meio da legislação educacional vigente. As DCNEEQ propõem que o ensino escolar dos quilombolas ultrapasse os conhecimentos tradicionais da escola e contemple nessa educação os conhecimentos advindos das comunidades de quilombo. Ao compartilhar estes dois modos de produção dos saberes, os alunos quilombolas compreenderam melhor a sociedade em que vive. E ao entender o seu papel social dentro da mesma é possível interferir politicamente nela, exercendo desta maneira o seu papel de cidadão.

3 A comunidade quilombola do Camorim – Maciço da Pedra Branca: um exemplo de educação quilombola não escolar.

Segundo as informações contidas no site da Fundação Cultural Palmares,⁴⁹ colhidas em 23 de fevereiro de 2015, das 32 comunidades remanescentes quilombolas espalhadas pelo estado do Rio de Janeiro, apenas 3 possuem os títulos definitivos pelo uso das terras nas quais habitam: A comunidade quilombola Campinho da Independência localizada em Paraty cujo título foi dado em 1999, à comunidade quilombola de Santana, no município de Quatis que teve seu título em 2000 e a comunidade remanescente de Preto Forro, em Cabo Frio, que recebeu definitivamente a posse de suas terras em 2011.

Além disso, dessas 32 comunidades certificadas pela Fundação Palmares, 4 são consideradas como comunidades remanescentes urbanas: o Quilombo do Sacopã às margens da Lagoa Rodrigo de Freitas; o quilombo da Pedra do Sal no bairro da saúde, a comunidade quilombola Cafundá – Astrogilda em Vargem Grande e a comunidade quilombola do Camorim – Maciço da Pedra Branca em Jacarepaguá. Tais comunidades são assim conceituadas, pois se encontram localizadas no perímetro urbano da cidade do Rio de Janeiro. Por terem sua localização geográfica situada em bairros estratégicos da referida cidade, os conflitos fundiários sofridos por essas comunidades são ainda mais complexos e intensos, uma vez que a população local que divide o espaço com os moradores dos quilombos urbanos não os reconhecem como os tais. Em decorrência deste fato, os quilombolas acabam tendo dificuldade em preservar a memória de seus ancestrais, bem como os monumentos que contam e relembram a história do surgimento dos quilombos nestes lugares. Um exemplo que expressa o teor dessa problemática foi a descaracterização do antigo Engenho do Camorim devido à revitalização dos bairros da baixada de Jacarepaguá. A revitalização desses espaços fez com que faraônicas obras de condomínios e casas de luxo aparecessem nas terras quilombolas.

3.1 O Camorim

O Camorim é um bairro da baixada de Jacarepaguá que pertence à região administrativa da Barra da Tijuca, na zona oeste do município do Rio de Janeiro. O referido faz divisa com os seguintes bairros: Jacarepaguá, Recreio dos Bandeirantes, Vargem Pequena,

⁴⁹ http://www.palmares.gov.br/?page_id=88.

Vargem Grande e Barra da Tijuca. Além disso, por estar localizado dentro do Maciço da Pedra Branca, o bairro é uma das portas de acesso ao Parque Estadual da Pedra-Branca.

Mapa 1 – Mapa da Baixada de Jacarepaguá



Fonte: Grupo de Estudos da Baixada de Jacarepaguá, 2016.

Nos últimos tempos, o bairro tem sofrido com a especulação imobiliária. Esta ocorrência pode ser explicada em virtude das riquezas naturais que ocupam o espaço, como também por ter proximidade ao Riocentro⁵⁰ e as estruturas de eventos como: o Rock in Rio e a Vila Olímpica que comportou as atividades dos Jogos Olímpicos de 2016. As residências são predominantemente de classe média alta e baixa. O bairro também possui um quantitativo grande de bares e restaurantes, além de lojas de materiais de construção, padarias, supermercados, farmácias, sítios e chácaras. Recentemente, efetuou-se a construção de uma

⁵⁰ O Riocentro é um dos maiores Centro de conveniências da América Latina. Ele comportar as mais variadas espécies de eventos nacionais e internacionais que acontecem na cidade do Rio de Janeiro entre esses: a Bienal do livro, Feira da Providência, entre outros eventos.

Clínica da família para atender os moradores do bairro. De mais a mais, encontra-se também instaladas no Camorim empresas como: Bargoa Conectores⁵¹ e a CORNING⁵².

O que mais evidencia a particularidade do bairro é o monumento arquitetônico ruralista da igreja de São Gonçalo do Amarante cuja construção data as primeiras décadas do século XVIII. Ao longo dos anos, a igreja passou por diferentes reparos. Mas durante o período de 1972 a 1990 a igreja esteve fechada por falta de reformas. Nos anos de 1996 a 2000 foram executadas obras de restauração por iniciativa da comunidade local, com a supervisão do Instituto Estadual do Patrimônio Cultural/RJ (Inepac). Essas obras proporcionaram aos moradores do Camorim a descoberta e o resgate da memória velada dos negros que viveram na condição de escravos durante o período colonial, além de viabilizar o desvelamento da reminiscência quilombola na região.

Ao descermos no ponto de ônibus próximo ao supermercado Unidos, na Estrada dos Bandeirantes, imediatamente podemos avistar a cumprida Estrada do Camorim. A condução por essa estrada nos leva até a localização da igreja de São Gonçalo e das áreas quilombolas. A caminhada até esses pontos em média leva em torno de 15 a 20 minutos, tempo ideal para notarmos as transformações da paisagem que ocorrem em torno do espaço. Tomando como ponto de referência o eixo da Estrada do Camorim na altura do supermercado Unidos até a igreja de São Gonçalo, temos uma rua transversal à estrada em seu lado esquerdo e quatro ruas transversais ao lado direito. No início da estrada, podemos avistar uma vasta rede de comércio local que envolve: bares, restaurantes, supermercado, pizzaria, loja de material de construção, padaria e pouca concentração de áreas com plantas. A paisagem nessa parte do trajeto é cercada pelas cores das casas e prédios cuja faixada expressa a sofisticação e a beleza das residências (rede de condomínios Floris e Mondata). Nesse perímetro, também é possível notar uma circulação considerável de carros luxuosos entrando e saindo dessas residências.

Ao chegar, as linhas medianas do percurso localizam-se as instalações da Bargoa Conectores, da CORNING e as obras de edificação da Clínica da Família. Nessa área, já podemos identificar residências mais simples, poucos estabelecimentos comerciais e uma concentração de verde um pouco maior do que no início do itinerário. Nesta parte do trajeto,

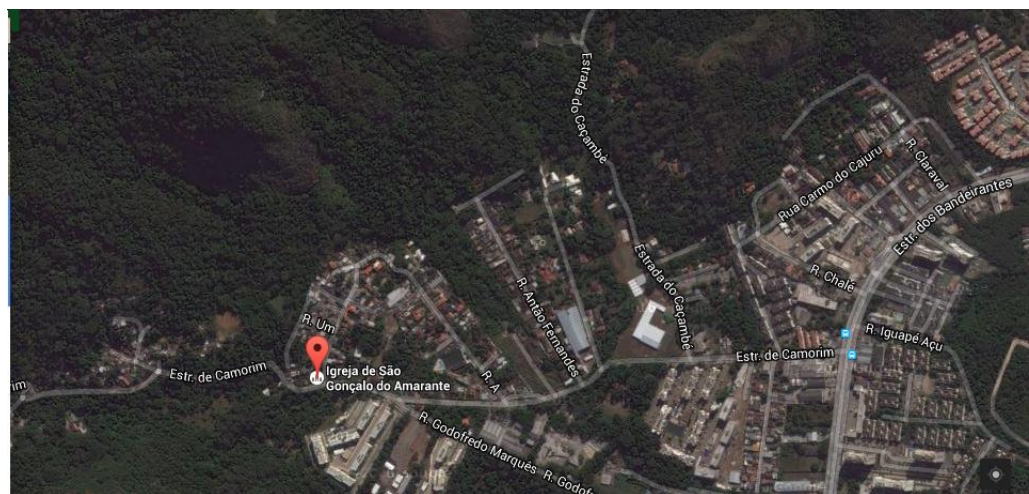
⁵¹ A Bargoa é uma empresa dedicada à fabricação de produtos termoinjetados. Ela tem sua origem na cidade do Rio de Janeiro, possuindo atualmente duas unidades manufatureiras de seus produtos: Lagoas e Camorim. Maiores informações sobre a empresa disponível em: <http://ivocol.com.br/uploads/BARGOA%20TELEFONE.pdf> – acesso em: 15/12/2016.

⁵² A referida destaca-se por ser uma empresa global, com outras 70 filias espalhadas em países da América do Norte, América do Sul, Europa e Ásia. O trabalho da CORNING é desenvolver produtos e novas de tecnologias que darão suporte a área da telecomunicação e da indústria farmacêutica. Maiores informações sobre a empresa disponível em: <http://www.corning.com/> – acesso em: 15/12/2016.

já começam a ser avistados alguns sítios, chácaras e casas de festas existentes na região. Em um ponto próximo ao término do destino até a chegada à igreja nos deparamos com as construções dos prédios que servirão de hospedagem para os jornalistas nacionais e internacionais que irão cobrir os Jogos Olímpicos em agosto de 2016. Após o fim do evento, esses apartamentos serão vendidos.

Passando por esses prédios, ao continuarmos caminhando, podemos notar que o calçamento da estrada deixa de ser asfalto e começa a ser de pedras. Esse tipo de calçamento é semelhante ao das ruas do centro histórico de Paraty/RJ. Em seguida, avistamos a igreja de São Gonçalo e casas simples, cercadas pela vegetação nativa e algumas ainda sem o sistema de saneamento básico e água encanada. A localização da igreja é o ponto principal que ajuda a delimitar e a identificar as casas dos remanescentes quilombolas do Camorim. Já que em seu processo histórico a comunidade de senzala do Engenho do Camorim iniciava suas instalações ao lado da igreja, as habitações dos antigos refugiados quilombolas localizavam se mais acima em proximidade com a cachoeira e o açude.

Mapa 2 – Localização da igreja de São Gonçalo do Amarante.



Fonte: Google maps, 2016.

3.2 Conhecendo o Camorim: A história sendo contada por um quilombola

A história do Camorim data seu início em 1594 com a vinda de Salvador Corrêa de Sá ao Brasil e, adiante, terá sua história imbricada com a história da criação dos bairros que

deram origem ao livro “O Sertão Carioca”⁵³, publicado em 1930 por Magalhães Corrêa. O referido livro é hoje utilizado para reconstruir a história do Camorim. Desde os primeiros contatos com as lideranças do quilombo, esse livro é citado como referência. Seu acesso está disponível em PDF nos endereços eletrônicos da Biblioteca Nacional Digital (http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasgerais/drg3817/drg3817.html#page/1/mode/1up) e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB (http://www.ihgb.org.br/trf_arq.php?r=rihgb1933volume0167.pdf). O livro configura-se como um trabalho etnográfico que descreve a geografia sertaneja dos bairros que pertencem à baixada de Jacarepaguá, entre eles o Camorim. Em seu texto, foram destacados aspectos sobre a fauna e a flora dos bairros ruralistas cariocas e as observações realizadas pelo autor sobre os moradores e as formas econômicas desenvolvidas naquele período.

Apesar de não abordar de maneira precisa a história dos quilombolas na região, o livro é tido como referência, pois descreve a geografia do Camorim na década de 1930, bem como o perfil de seus habitantes e o modelo econômico predominante ruralista. O esboço geográfico descrito por Magalhães é utilizado atualmente pelos moradores quilombolas para falar da memória e do modo de vida dos seus ancestrais no Camorim. Eles reconfiguram a história dos descendentes conectando-as com o perfil agrário da região após o fim do regime escravocrata.

De acordo com a narrativa de Adilson Almeida, liderança da comunidade quilombola remanescente do Camorim, ao chegar no território brasileiro e em especial na cidade do Rio de Janeiro, Salvador Corrêa de Sá arrendou as terras do antigo engenho do Camorim sob o regime de sesmarias. Essas terras foram divididas em três lotes que corresponde nos dias de hoje aos bairros do Camorim, Vargem pequena e Vargem Grande. Em seguida, esses lotes foram doados a seus filhos Martim de Sá e Gonçalo Corrêa de Sá (sendo este o primogênito). Segundo Adilson, as terras que fazem parte do Camorim ficaram sob a responsabilidade de Martim enquanto as demais ficaram sob a responsabilidade de Gonçalo.

Anos mais tarde, em testamento, as terras que pertenciam à Martim de Sá passaram para as mãos dos monges beneditinos que, em 1667, fundaram várias fazendas na região de cultivo de cana-de-açúcar, mandioca e criação de gado. Nessa circunstância, foi criado o Engenho do Camorim com a sua casa-grande e senzala, onde os descendentes de Adilson trabalharam na condição de escravos.

⁵³ O livro “O Sertão Carioca” foi escrito na década de 1933 por Magalhães Corrêa e conta a história da baixada de Jacarépagua a partir de textos e imagens sobre a geografia da época.
Disponível em:
http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasgerais/drg3817/drg3817.html#page/1/mode/1up –
acesso em:08/12/2016.

Devido à exploração e aos maus tratos sofridos no trabalho com o Engenho, muitos desses escravos fugiram para a mata e construíram novas moradas com a esperança de se livrarem daquela situação de opressão em que viviam. De acordo com Adilson, esses escravos refugiavam-se nas grutas que existiam na mata até chegarem a um lugar que hoje é conhecido como a Pedra do quilombo⁵⁴, para então fixarem moradias. A sobrevivência nestes lugares era feita com base no cultivo de alimentos e mudas que foram saqueadas durante e após as fugas do Engenho, por meio das trocas de produtos com os comerciantes locais e pelas pescas no açude. Desse mesmo modo, ocorria a criação de animais como: galinhas, vacas e cavalos nos territórios quilombolas. Os saques e as trocas por alimentos e produtos entre os quilombolas com os comerciantes eram uma prática comum daquele período. Este fato pode ser verificado no estudo de Gomes (2006) sobre os quilombolas do Iguassu.

Mesmo para grandes mocambos dos séculos XVII e XVIII, as informações sobre atividades econômicas apontam, em geral, para uma agricultura de alimentos acompanhada pelo extrativismo, caça e pesca abundantes. Muitos mocambos produziam excedentes – na maior parte agrícolas – que os favoreciam em trocas mercantis. Além disso, a prática da “repinagem”, com saques e roubos a fazendas e povoados, funcionava como complemento econômico. (p.39)

As grutas, que foram os locais das primeiras instalações dos quilombolas no Camorim, foram um ponto estratégico para os fujões pois, por serem próximas ao açude e a cachoeira, ajudavam-os a resistir às intempéries do tempo e de necessidades físicas (como fome e sede) até chegarem ao seu destino final. Adilson também relatou que, durante as fugas, os escravos que estavam feridos ou doentes, quando encontrados em um determinado ponto pelos capitães do mato, não resistiam à captura para dar fuga aos próximos que viriam ou que já estavam escapando. De acordo com o informante, a base do primeiro quilombo formado nesta região era de aproximadamente 30 fujões, entre homens, mulheres e crianças.

⁵⁴ A pedra do quilombo tem a sua localização geográfica já nas proximidades do pau da fome no bairro da Taquara.

Figura 6 - Açude do quilombo do Camorim.



Fonte: A autora, 2016.

Por volta do ano de 1891, as terras que até então estavam sob o domínio dos monges beneditinos foram vendidas à Companhia do Engenho Central de Jacarepaguá, que as revendeu ao Banco de Crédito Móvel. De acordo com Adilson, o tataravô de seu pai (conhecido como vovô Caetano) trabalhou como capitão do mato no antigo Engenho do Camorim e, mais tarde, passou a exercer o ofício de segurança para o Banco de Crédito Móvel. Foi desta maneira que seu descendente permaneceu e formou sua família nas terras do Camorim. Adilson diz ser da 5ª geração da família de vovô Caetano que reside nas terras do quilombo.

3.3 Redescobrimo o quilombo do Camorim.

A memória dos tempos da escravidão pode ser avistada logo na chegada ao Camorim, quando nos deparamos com o monumento da capelinha construída pelos escravos do antigo Engenho em 1625. A capela de São Gonçalo do Amarante, além de reunir amigos e familiares nos finais de semana para os momentos de descontração e socialização, também traz aos moradores do Camorim a lembrança do legado de luta e resistência que seus antepassados vivenciaram para se manterem vivos na região.

Figura 7 - Capela de São Gonçalo do Amarante no Camorim.



Fonte: A autora, 2016.

O redescobrimto do quilombo Camorim tem como pano de fundo o cenário das fortes chuvas que ocorreram no ano 2000 no estado do Rio de Janeiro. Por falta do calçamento em frente à capela de São Gonçalo e com as obras de restauração da mesma no referido ano, todas as vezes que começava a chover forte, formavam se valas aos arredores das casas e nas imediações da igreja. Com o término das chuvas ficavam então lamas e alguns objetos desconhecidos pelos moradores.

Certa vez após as chuvas, além dos vestígios de artefatos antigos, passou também com frequência aparecer ossadas de seres humanos que, na época, quando encontrados, foram entregues para estudo ao administrador do Parque Estadual da Pedra Branca⁵⁵. Segundo Adilson, esses materiais estão sobre o domínio do Parque e, até os dias de hoje, não se sabe ao certo o que foram feitos deles. Apesar disso, uma pequena parte deste acervo pode ser avistado dentro de uma sala da capela de São Gonçalo, onde ficam expostos para os visitantes. E alguns outros materiais estão nas casas dos moradores mais antigos do Camorim que

⁵⁵ O Parque Estadual da Pedra Branca foi criado pela Lei Estadual nº 2.377 de 28 de junho de 1974, compreendendo todas as áreas situadas acima da linha da cota de 100 m do Maciço da Pedra Branca e seus contrafortes, com área aproximada de 12.492 hectares. O Parque está localizado na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, em partes de 17 bairros: Jacarepaguá, Taquara, Camorim, Vargem Pequena, Vargem Grande, Recreio dos Bandeirantes, Grumari, Padre Miguel, Bangu, Senador Camará, Jardim Sulacap, Realengo, Santíssimo, Campo Grande, Senador Vasconcelos, Guaratiba e Barra de Guaratiba. Seu objetivo é preservar o proteger a fauna e a flora, bem como os recursos hídricos que estão inseridos no núcleo desses bairros. Maiores informações disponíveis em: http://www.inea.rj.gov.br/Portal/Agendas/BIODIVERSIDADEEAREASPROTEGIDAS/UnidadesdeConservacao/INEA_008594 – acesso em: 15/12/2016.

guardam os achados como instrumento concreto para contar a sua história. Além disso, durante a construção do condomínio da empresa Cyrela⁵⁶, um engenheiro que trabalhava na obra também achou artefatos e ossadas que presumiu a existência de um grande sambaqui na região.

Com a aparição de tais artefatos e com as histórias contadas por seus familiares, Adilson passou a buscar e pesquisar elementos que pudessem tornar a área como remanescente de quilombo de acordo com as considerações previstas no conteúdo do texto constitucional que regulamenta o artigo 68 do ADCT e o decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Para isso, ele contou com a ajuda dos professores e pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC - RJ) que, na ocasião, desenvolviam um projeto de Educação ambiental nas áreas do quilombo em parceria com a Associação Cultural do Camorim. O apoio dos professores da PUC – RJ foi fundamental para o tombamento da área como comunidade remanescente de quilombo, pois foi através dos laudos antropológicos e do jargão acadêmico utilizado por estes profissionais junto à liderança da comunidade que foi elaborado o documento à Fundação Palmares solicitando a abertura do processo administrativo para a identificação do território como área quilombola. Entretanto, o processo só conseguiu ser aberto em 25/06/2013 e sua certificação foi emitida pela instituição em 31 de julho de 2014.

⁵⁶ A Cyrela é uma construtora de imóveis de luxo que vem atuando na área da baixada de Jacarepaguá e da Barra da Tijuca.

Figura 8 - Cerimônia de Certificação da Comunidade como quilombola com a representante da Fundação Cultural Palmares.



Fonte: Quilombo do Camorim – Maciço da Pedra Branca, 2016.

Hoje, aproximadamente 60 famílias se autodenominam como descendentes dos antigos quilombolas do Camorim. No entanto, nem todos praticam e mantêm viva a tradição. Muitos dizem não praticar mais os rituais de seus ancestrais, por seguir uma denominação religiosa que não permite mais esse culto. Um grupo considerável se converteu a religião evangélica e, por isso, hesitam em participar de alguns eventos dentro da comunidade que tratem da cultura afro-brasileira, como as feijoadas que acontecem nos feriados de: São Jorge (20 de abril), Abolição da escravatura (no dia 13 de maio) e no dia da Consciência Negra (20 de novembro). Outro dado a se destacar é o perfil racial predominantemente de pardos e pretos dos sujeitos que compõem as famílias quilombolas do Camorim.

Com o desejo de que fosse assegurado com mais rapidez o direito ao uso da terra e do território quilombola, a liderança do Camorim em paralelo ao processo aberto na FCP, solicitou ao INCRA a abertura de outro processo administrativo que previa o título definitivo de suas terras, antes mesmo de receberem a sua certificação pela FCP. O resultado desta solicitação ao INCRA foi negado e arquivado 1 mês antes da emissão de certificação da área como comunidade remanescente de quilombo feita pela FCP. Atualmente, o líder quilombola Adílson tenta reverter o resultado do processo, pedindo sua reabertura aos setores responsáveis do INCRA.

3.4 As questões fundiárias que pairam o Camorim.

Por ter sua localização próxima às cachoeiras, praias e aos shoppings da zona oeste da cidade, o Camorim acaba se tornando um lugar privilegiado para se morar, como também para a realização de diferentes negócios. O local é propício para diversos investimentos, entre eles os do ramo do turismo e do meio imobiliário. Em consequência dessa peculiaridade, a comunidade quilombola do Camorim, por não ter o título definitivo que demarque a posse do uso das terras, tem sofrido constantemente intensos conflitos fundiários com as grandes construtoras que veem neste lugar a oportunidade de lançar no mercado construções que ofereçam conforto e tranquilidade, mediados por uma bela paisagem. Sendo assim, de modo gradativo a comunidade do Camorim tem perdido parte das terras que pertence ao quilombo para as construtoras que, com apoio e consentimento da Prefeitura do Rio de Janeiro, tem construído uma série de imóveis luxuosos no local.

A situação se agravou ainda mais quando em 2009 o Comitê Olímpico anunciou a escolha da cidade do Rio de Janeiro como sede das Olimpíadas de 2016. O local onde ficavam localizados os resquícios da casa grande e da senzala que pertenciam ao antigo Engenho atualmente está sob o domínio da construtora Living. A referida foi incumbida de construir um grandioso condomínio cujo os apartamentos serviram de hospedagens aos jornalistas internacionais que transmitiram a cobertura dos jogos Olímpicos. No presente momento, esses apartamentos estão sendo negociados para as vendas.

Segundo a narrativa de Adilson, o terreno em que foi construído os apartamentos estava há algum tempo sobre a responsabilidade da Prefeitura do Rio de Janeiro. Porém, com os estudos geográficos e os laudos antropológicos realizados durante o processo de identificação e reconhecimento da área como comunidade quilombola pela FCP, foi apontado que aquele espaço pertencia ao território quilombola e não poderia ser cedido a nenhum outro órgão. Em consequência desse estudo, a liderança quilombola, junto com os seus membros e colaboradores, estão tentando solicitar um pedido de ajuda ao Ministério Público para que as vendas desses apartamentos sejam contidas até a finalização do processo instaurado junto ao INCRA que prevê a titulação das terras quilombolas. Em seguida, os quilombolas pretendem pedir a restituição do território aos órgãos responsáveis. De mais a mais, os quilombolas do Camorim também têm enfrentado embates territoriais com os empresários e políticos da região que vêm construindo nesta localidade sítios e casas de veraneio para festas particulares. De certa forma, essas edificações também têm intensificado a degradação da paisagem e a

dinâmica do lugar, pois o ambiente que era descrito como quieto e sossegado, agora é cercado pelos sons dos tratores e dos carros que chegam nestas propriedades.

“Antes o Camorim era muito mais bonito, tinha mais verdes e os animais eram soltos e não perturbavam ninguém. Agora, por causa dessas obras, desse barulho, tudo está mudando. Eu sinto que até os bichos estão incomodados com tanto barulho e desmate. O verde está se acabando e agora sinto os bichos me picar, coisa que eu não sentia antes. Isso é porque eles (os animais) também estão perdendo as suas casas e os seus alimentos. Até o ar está pesado” (Patrícia, 25 anos – moradora do Camorim. Entrevista realizada no dia 03/02/2016 no quilombo do Camorim.)

Por meio desta narrativa, é visível perceber o sentimento de indignação que as obras têm causado aos moradores do quilombo e o quanto têm sido prejudicial ao equilíbrio ecológico do lugar, pois até os animais têm sentido e sofrido com os efeitos perversos das referidas construções.

3.5 A Associação Cultural do Camorim (ACUCA)

Associação Cultural do Camorim é uma instituição não-governamental criada em outubro de 2003 por Adílson Almeida. Segundo o idealizador, a razão que o motivou a criar a instituição na comunidade foi fruto do amadurecimento de um “sonho de infância”. A proposta inicial era promover o desenvolvimento econômico e social ambientalmente sustentável na localidade, por meio de ações que visassem explorar o conceito da ecologia e da cidadania. Após a descoberta do espaço como quilombola, a Associação Cultural do Camorim, imbuída por práticas de uma pedagogia não formal, tem se dedicado a oferecer oficinas que promovem a conscientização e a valorização da cultura negra na região, já que desde criança o fundador ouvia as histórias de seus avós, pais e tios sobre o quilombo que ali existiu e que conseguiu se reconfigurar ao longo do tempo.

A ACUCA, como carinhosamente é chamada por seus membros e moradores, tem sido mediadora das atividades educativas da comunidade e também uma grande aliada das demandas dos quilombolas. Aliás, a referida teve um considerável protagonismo no processo de tombamento da área como comunidade quilombola. Ela esteve presente em todo processo percorrido até a comunidade conseguir o reconhecimento da FCP como uma comunidade tradicional quilombola. Seu trabalho se deu desde o instante inicial (que foi a conscientização dos moradores sobre a história do lugar como um espaço de resistência quilombola) até o momento do acionamento aos órgãos responsáveis pelo reconhecimento e certificação da área. Cabe salientar que seu fundador é descendente direto dos primeiros moradores do antigo

quilombo do Engenho do Camorim, fato que nos permite compreender todo o seu trabalho articulador dentro da comunidade, bem como o seu lugar de liderança.

Para o funcionamento das questões administrativas e pedagógicas, Adilson conta com o apoio de uma equipe dividida entre presidente⁵⁷, vice-presidente, diretoria e secretários. Todos comprometidos com a questão quilombola, porém nem todos são residentes da comunidade quilombola. Por não ter um espaço físico para alocar as atividades da ACUCA, muitas reuniões e eventos são realizados em frente ou no anexo da Capelinha de São Gonçalo. Em certas ocasiões, ocorrem na casa do próprio presidente da Associação.

Em outros tempos, a relação que a ACUCA tinha com os frequentadores da igreja era bem tensa e conflituosa, pois esses fiéis resistiam fortemente às atividades promovidas pela Instituição na região, por concebê-las como demoníacas ou ofensivas à religião católica. Mas, com a mudança do padre responsável pela direção da Capela, a relação mudou um pouco. O novo dirigente fez um trabalho de conscientização com os seus membros, onde o tema posto em pauta foram as questões sobre o respeito a diferença. Nesse trabalho conscientizador, o referido explicou que as atividades promovidas pela ACUCA eram ações educativas que visavam a valorização da história e da cultura do lugar, e de maneira nenhuma ofendiam as tradições da igreja católica. Desde então, o “novo” padre e alguns fiéis têm apoiado e incentivado fortemente o trabalho da ACUCA, cedendo o anexo da capela sempre quando possível e necessário para a realização das referidas atividades.

3.5.1 As atividades pedagógicas desenvolvidas pela ACUCA

Com o propósito de divulgar a existência do patrimônio cultural do Camorim e dar continuidade ao legado da cultura quilombola na região da Baixada de Jacarepaguá, a ACUCA tem desenvolvido atividades educacionais que fortalecem o empoderamento étnico e cultural dos quilombolas, baseado em práticas pedagógicas não formais. Gohn (2014) nos esclarece que essas práticas não formais estão alicerçadas na pedagogia não formal ou a pedagogia social. Esse modelo de educação não anula a educação formal, e é assim descrito, pois não é oferecido dentro do ambiente escolar, mas em espaços coletivos como: instituições religiosas, ONGS, associação de moradores, entre outros.

⁵⁷ Adilson além de ocupar o posto de liderança do quilombo, também ocupa a função de presidente da ACUCA.

Assim como o modelo formal, a pedagogia não formal tem normas, intencionalidade e objetivos. Ainda para Gohn (2014), o que caracteriza esse modelo educacional são as aprendizagens políticas dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho e para a vida; a conscientização política em nível de coletividade; a contemplação da participação e do compartilhamento das experiências de diferentes sujeitos no seu processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, ao refletir sobre as atividades pedagógicas realizadas pela ACUCA, identificamos o desenvolvimento de uma pedagogia não formal, pois são utilizadas como ferramenta metodológica a oralidade dos mais experientes. As narrativas dos quilombolas mais velhos para o ensino dos mais jovens, contextualizado em suas narrativas as histórias, as memórias e os valores tradicionais do grupo, de forma que esses ensinamentos venham despertar o sentimento de mudança, de luta, e a consciência política dos jovens, que se entendem como integrantes de um grupo étnico que possui direitos específicos atribuídos a sua identidade quilombola.

É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não-formal, não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. (GONH, 2014, p.40)

O ideal seria que a ACUCA atuasse juntamente as instituições formais de ensino no processo de educação para a formação de um ser social, mas na ausência de uma unidade escolar que agregue os referenciais do grupo em questão, a ACUCA tem seguido por diferentes caminhos para elaborar as ações de valorização da cultura quilombola e dos referenciais afro-brasileiros na região. As práticas acontecem de maneiras variadas dentro da comunidade do Camorim, podendo estas ocorrerem por meio de cursos, seminários e oficinas.

Operando com o modelo pedagógico não formal mas de caráter emancipador, a ACUCA, além de fortalecer a identidade dos quilombolas do Camorim, também tem proporcionado profundas transformações na vida dos jovens em geral (quilombolas e não quilombolas). A juventude que antes se encontrava dispersa e a mercê de atividades não produtivas, após o ingresso nas oficinas e nos cursos, aos poucos vem retomando os seus estudos e refazendo os laços de amizade e afetividade que foram perdidos no decorrer do tempo.

De acordo com o presidente da Associação, as atividades na região foram benéficas em diferentes sentidos à juventude local, pois antes da realização das mesmas os jovens se iludiam facilmente com o falso prazer de consumir determinadas substâncias ilícitas e de posturas não muito honestas para alcançarem suas ambições por bens materiais. Após o início dessas atividades, essa conduta mudou, já que o trabalho desenvolvido pela instituição perpassa as ações que promovem a cidadania. O diálogo entre os participantes é aberto e reflexivo. Assuntos sobre política, trabalho, educação, direito e dever social são temas frequentemente abordados nas conversas durante as aulas e os projetos da ACUCA.

Ao todo são 86 pessoas envolvidas nos projetos, sendo essas formadas por crianças, jovens e adultos. As atividades que mais se destacam são as oficinas de dança afro, onde os participantes aprendem a dançar o Jongo, o Coco de roda, o Samba de terreiro, o Maculelê e a Sankofa⁵⁸, e a oficinas de capoeira. Dentre esses trabalhos, também se destacam os seminários quilombolas e os cursos de Guias da Natureza e o de Horta Orgânica. Não existe um projeto financeiro que sustente todas as ações da instituição. Porém, como estratégia para angariar fundos, seus dirigentes promovem mensalmente caminhadas e trilhas ecológicas no Parque Estadual da Pedra Branca no valor de R\$30,00. Esse dinheiro é guardado no caixa e somente é utilizado quando existe a necessidade de comprar alguns materiais que serão utilizados nas oficinas e nos cursos.

Outra opção encontrada pela ACUCA para custear seus projetos foi a participação da Associação nos processos em que são submetidos a editais financeiros promovidos por outras Instituições que permite o desenvolvimento de algum curso que venha a contemplar a natureza dos trabalhos já desenvolvidos pela ACUCA. Foi desta maneira que a referida

⁵⁸ Essa dança foi uma criação dos próprios membros do quilombo que traz os elementos rítmicos e de passos do Jongo e do Maculelê. Os membros dizem que a criação desta dança tem a ver com essa reconfiguração do quilombo na atualidade. Eles procuram olhar as tradições dos seus antepassados para reconstruírem as suas tradições no presente e no futuro. De acordo com site Sankafa Amazonia a palavra Sankofa quer dizer ankofa (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Como um símbolo Adinkra, Sankofa pode ser representado como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro. Também se apresenta como um desenho similar ao coração ocidental. Sankofa é, assim, uma realização do eu, individual e coletivo. O que quer que seja que tenha sido perdido, esquecido, renunciado ou privado, pode ser reclamado, reavivado, preservado ou perpetuado. Ele representa os conceitos de auto-identidade e redefinição. Simboliza uma compreensão do destino individual e da identidade coletiva do grupo cultural. É parte do conhecimento dos povos africanos, expressando a busca de sabedoria em aprender com o passado para entender o presente e moldar o futuro.
<https://sankofamazonia.wordpress.com/o-que-significa-sankofa/>. Acesso em:28/03/2017.

Associação conseguiu o apoio financeiro do Instituto Rio⁵⁹ e do Fundo socioambiental Casa para a realização de suas atividades.

Foi no ano de 2014 que ACUCA ganhou o edital com o benefício do Instituto Rio para a realização do curso Guias da Natureza a ser desenvolvido no quilombo do Camorim. O projeto teve duração de um ano. Nesse período, a Associação formou 5 turmas, cada uma delas tinha a capacidade de atender 20 alunos, o que totalizou a formação de 100 alunos guias. O curso tinha como objetivo capacitar os moradores do entorno do Maciço da Pedra Branca para o serviço de guiamento em trilhas. A formação se deu de maneira pluridisciplinar, privilegiando os conteúdos sobre a ecologia, o ambiente, e a história da comunidade local. Parte desses alunos trabalha atualmente como guia local da comunidade quilombola do Camorim. Em 2015, a Associação conseguiu realizar a segunda vertente do projeto, dando prosseguimento as atividades iniciadas no ano anterior, só que dessa vez com 5 turmas de 10 alunos cada.

Figura 9 - Alunos do Curso Guias da Natureza



Fonte: ACUCA Camorim, 2016.

⁵⁹ O Instituto Rio é uma fundação comunitária criada no ano 2000 com o objetivo de apoiar e fortalecer iniciativas que promovem o desenvolvimento social da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Para maiores informações acessar: <http://www.institutorio.org.br/>

Figura 10 - Entrega do certificado do curso Guias da Natureza



Fonte: ACUCA Camorim, 2016.

Há algum tempo a ACUCA vinha pensando em uma maneira de promover a geração de renda aos moradores do quilombo do Camorim por meio da agricultura sustentável, porém ainda não tinha retirado o projeto do papel, pois não havia forma de financiamento para o mesmo. Contudo, no ano de 2015, a Associação foi contemplada no processo de edital promovido pelo Fundo Socioambiental Casa a realizar o Curso de Horta Orgânica na região, para os quilombolas e os demais interessados. Sendo assim, em março de 2016 a Instituição deu início as turmas do curso de Horta Orgânica que também teve como tempo de duração o período de um ano.

Este projeto contou com a parceria de uma agrônoma formada pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, para administrar aulas e o fornecer amparo inicial para a comercialização local. O objetivo deste curso era fazer com que os moradores do quilombo plantassem o seu próprio alimento de maneira sustentável, explorando os recursos naturais encontrados em abundância no território de forma não-predatória. Caso houvesse o interesse por parte dos moradores, os mesmos poderiam comercializar esses produtos cultivados em suas terras com a comunidade local, gerando assim uma segunda fonte de renda.

Por meio dos ensinamentos e as técnicas da agroecologia oferecidos durante o curso de Horta Orgânica, os moradores tiveram a possibilidade de construir uma horta coletiva. Essa construção já era uma reivindicação antiga do grupo.

Figura 11 - Aula do curso de Horta Orgânica



Fonte: A autora, 2016.

Ainda no que se refere a auto sustentabilidade dos quilombolas, a ACUCA está em fase de elaboração da oficina de fabricação de sabão. A data prevista pelos organizadores para iniciar esta atividade era no segundo semestre de 2016, mas em virtude da quantidade dos compromissos firmados neste ano que passou, essa oficina teve que ser adiada para o ano de 2017.

Para além de todos esses trabalhos que contribuem para o fortalecimento da identidade étnica quilombola, a ACUCA também realiza diversos eventos e reuniões públicas cujo objetivo é evidenciar os desafios e obstáculos a serem superados pelas comunidades quilombolas no perímetro urbano da cidade do Rio de Janeiro. Geralmente, esses eventos são realizados em datas históricas comemoradas pela população negra ou em datas comemorativas específicas da comunidade quilombola em questão. Por reunir um público variado, esses acontecimentos tornam-se favoráveis aos quilombolas, pois são nessas ocasiões que a liderança e seus membros vêm a público expor a problemática que gira em torno da sua existência no espaço urbano, e também apresentam aos visitantes um pouco da história e da cultura do grupo.

Os eventos mais grandiosos que ocorrem na comunidade do Camorim em parceria com a ACUCA são as feijoadas de São Jorge, do dia 13 de maio, e as que acontecem no dia 20 de novembro. Nessas celebrações, os participantes têm como atrativos: barraquinhas com artesanato local, palestras temáticas, apresentação de danças populares, músicas, degustação e as vendas dos quitutes, licores e remédios caseiros fabricados no próprio quilombo. Entretanto, os pratos de feijoada são servidos gratuitamente.

No campo da educação, esses eventos festivos também são vistos como atos formadores e recriadores da identidade, uma vez que os mesmos podem ser concebidos como

um veículo de propagação e transmissão da cultura. Nessas ocasiões, as crianças e os jovens aprendem de maneira lúdica a afirmar e fortalecer não só a cultura, mas também a sua identidade enquanto grupo. Para além disso, são nesses eventos que a renegociação da existência dos quilombolas é posta em xeque na atual sociedade. Eles destacam que, por mais que pertençam a uma comunidade étnica, os mesmos não estão estáticos ao tempo. Eles mantem vivas as tradições da comunidade, porém agregam outros valores para permanecerem as normas do convívio comunitário e também para se manterem presentes na contemporaneidade.

Figura 12 - Venda de artigos artesanais durante a feijoada Zumbi e Dandara.



Fonte: A autora, 2016.

3.5.2 As aulas de capoeira e o ser quilombola

A oficina de capoeira foi a grande pioneira das atividades promovidas pela ACUCA e também a precedente das práticas pedagógicas não escolares desenvolvidas no Camorim cuja finalidade é dar visibilidade as práticas da cultura quilombola na região. Desde sua criação, a referida atende crianças, jovens e adultos do quilombo, bem como os demais interessados. Por não ser restrita apenas aos moradores do quilombo, essa é uma das atividades mais procuradas da Associação. Na construção deste trabalho, esta oficina se destacou pois, a mesma, permitiu a descoberta de que no Camorim existem dois tipos de identidade quilombola: a sanguínea e a por escolha. Ambas andarão lado a lado no processo de consolidação e fortificação da identidade étnica quilombola na região.

Assim como algumas outras atividades desenvolvidas pela instituição, as aulas de Capoeira também não acontecem em um espaço próprio da ACUCA, mas sim em um terreno aberto ao lado da Capelinha de São Gonçalo do Amarante. Essas aulas são realizadas duas

vezes na semana no horário de 18:40 h às 21 h. A justificativa de realizar a oficina neste horário é para que esta não atrapalhe as outras atividades (escolares e de trabalho) realizadas pelos participantes, e também pelo fato de que, nos dias do período de verão, por esta hora o sol já se pôs, deixando a calçada mais fresca para os alunos desempenharem a referida atividade. Não há separação etária que entre os integrantes das turmas, crianças, jovens e adultos treinam juntos sem hierarquias. Isso faz com que a dinâmica entre os envolvidos seja de harmonia e de muita cumplicidade. Os alunos mais antigos auxiliam os mais novos nos exercícios e no alongamento, independente de sua idade. O que predomina neste processo é o tempo de iniciação destes sujeitos na Capoeira.

Figura 13 - Aula de Capoeira no anexo da Capela



Fonte: A autora, 2016.

Como de costume na tradição quilombola, o respeito ao conhecimento e as decisões dos mais antigos é primordial no aprendizado dos mais novos. E nas aulas de capoeira também não é diferente, os alunos obedecem severamente às decisões de seu mestre, independente destas estarem ligadas as aulas de capoeira ou não. No caso das crianças e dos jovens, esses só podem frequentar as aulas se tiverem boas notas na escola e se tiverem bom comportamento no seio familiar. Caso contrário, eles ficam suspensos por um período de frequentar as aulas de capoeira e as outras oficinas. A maioria dos participantes da oficina de capoeira tem o hábito de circular e participar das outras atividades realizadas pela ACUCA.

A disciplina também é fundamental para o cumprimento da oficina. Todos têm que cantar, bater as palmas, se revezar para tocar os instrumentos, enfim, manter todos os elementos que fazem parte da capoeira e o equilíbrio para que a roda fique com uma boa vibração e organizada. De outra forma, o mestre chama a atenção do capoeirista em questão e

pede para que ele “pague” uma punição que na maioria das vezes é um número “x” de flexão ou outro exercício que exige esforço físico.

Figura 14 - Interação dos alunos com seu mestre nas aulas de capoeira



Fonte: A autora 2016.

Como já dito anteriormente, a observação feita durante o acompanhamento desta oficina nos mostrou que assim como nos estudos de Camacho (2010), Figueiredo (2014) e Santos (2016) o sentimento de pertencimento étnico, pela identidade quilombola ultrapassa os laços sanguíneos. Ao entrevistar alguns dos jovens participantes da oficina de capoeira, perguntamos qual o sentido que eles atribuíam na relação entre a capoeira e a sua vida. A resposta quase unânime desses participantes era de que a capoeira representava muito mais do que um esporte, era uma filosofia de vida, um modo pelo qual eles buscavam o equilíbrio para se manterem no meio social, além de a conceberem como uma forma de socialização com o mundo e com outras pessoas. Além disso, muitos a descreveram como o legado da cultura de seus ancestrais.

“Terminei os meus estudos esse ano que passou. Nunca ouvi dizer na escola que aqui no Camorim existiu uma comunidade quilombola. E olha que a minha escola, era aqui pertinho. Melhor, nunca nenhum professor meu falou que aqui na cidade já teve a existência de alguns quilombos. Só escutei falar do quilombo dos Palmares, por causa de Zumbi. Mas foi coisa rápida. Achei que isso era coisa do passado e não existisse mais. Estou morando há um ano aqui na parte de cima do Camorim e tenho me identificado muito com as pessoas e com a história do lugar. Depois que passei a frequentar a oficina de capoeira, conheci a verdadeira história. Soube que aqui já existiu um quilombo e acredito. Participo de todas as atividades realizadas aqui no quilombo. Tenho aprendido muito. Apesar de pouco tempo morando aqui, eu me sinto um quilombola. Pois assim como eles, sempre me senti excluído por não ter uma condição social muito boa. E também porque eles me acolheram muito bem. O que eu posso fazer para ajudar eles, eu sempre faço.” (Paulo, 22 anos – novo morador do quilombo do Camorim. Entrevista realizada no dia 21/01/2016 no quilombo do Camorim)

Em prol de toda essa rede de significado atribuído a capoeira, esses sujeitos também disseram que foi através da participação nesta oficina que o conhecimento sobre a sua história enquanto grupo foi melhor compreendida. Moura (2006) nos esclarece que esses veículos informais de transmissão do conhecimento são eficazes, pois eles, de uma forma bem natural, são assimilados pelos sujeitos, permitindo aos mesmos refletirem sobre determinadas situações, e promovendo a necessidade por mudanças.

Nos últimos tempos, devido ao acirrado processo de especulação imobiliária sofrida pelos bairros que pertencem a baixada de Jacarepaguá, o Camorim tem recebido novos moradores. Esses chegam até o lugar para fixarem residência na casa de algum parente ou em terrenos que foram cedidos por alguns dos moradores mais antigos. Embora esta situação contribua para intensificar a problemática da questão fundiária nas terras do quilombo, muitos desses novos moradores têm participado das ações e das atividades que auxiliam o fortalecimento da identidade quilombola no local. E por conta desta aproximação através do projeto desenvolvido pela ACUCA, esses novos moradores acabam se reconfigurando etnicamente no espaço, reconstruindo novos valores e laços.

Esse sentimento de pertencimento tem feito com que esses moradores acabem aderindo à identidade “quilombola” por escolha. Por mais complexo que seja pensar a respeito das questões quilombolas, assumindo uma identidade por escolha, já que uma das variantes para o processo de reconhecimento das comunidades como remanescentes de quilombo prevê um traçado ancestral que os aproximam, a opção pela identidade por escolha de maneira nenhuma diminui o comprometimento dos sujeitos com as questões do grupo. Pelo contrário, os “quilombolas” por escolha vêm lutando e participando de maneira contundente nas ações que visam dar visibilidade e criar o fortalecimento da cultura quilombola no Camorim.

“Eu passei a frequentar as feijoadas e depois comecei a fazer as aulas de Capoeira aqui. Tenho aprendido muito. Mas o que mais me chama atenção é à maneira de como a história dos ancestrais é abordada. Como aprendemos com eles e como devemos manter viva a tradição deles aqui. Eles lutaram bravamente, por um regime opressor. Não podemos ficar reproduzindo esta superficialidade do tema. Seja na escola ou na vida. Sei que hoje existe uma lei que deve ensinar a história dos negros e dos indígenas, mas durante a minha escolarização, meus professores sempre abordou o assunto de modo superficial ou massificado. Como se tudo fosse à mesma coisa. Agora eu sei que não é. Não nasci aqui no quilombo, mas se eu pudesse me tornaria uma quilombola. Porque gosto das pessoas que moram aqui, acredito no trabalho que é realizado aqui e me identifico com tudo que vivo por aqui.” (Tatiana – 18 anos, participante da oficina de capoeira. Entrevista realizada no dia 03/02/2016 no quilombo do Camorim)

A revelação sobre o que a oficina de capoeira tem feito com as histórias da comunidade tem possibilitado a juventude do Camorim a problematizar o tratamento

superficial que as instituições escolares até pouco tempo vinham oferecendo sobre a história dos seus antepassados, e também o modo como a cultura negra era abordada. Muitos nem tinham o conhecimento de que, na atualidade, havia novos arranjos das antigas comunidades de senzalas. Nem mesmo sabiam que eles próprios poderiam ser seus descendentes. A respeito disso, Gomes (2003) explica que, devido a fragilidade que as instituições escolares têm de trabalhar os referenciais da cultura negra de modo positivo, a adesão por uma identidade étnica muitas das vezes só ocorrem através da circulação ou participação dos sujeitos em espaços não escolarizados como as ONGS, as instituições religiosas e a participação dos mesmos nos movimentos sociais e políticos.

Ainda de acordo com a autora, essas instituições exercem um papel fundamental para a construção identitária destes sujeitos, pois são nesses espaços que as discussões acerca das opressões históricas e sociais lhes são apresentados. O questionamento sobre essas desigualdades e injustiças irá direcioná-los na adesão de uma identidade étnica, social e política. Dito isto, compreendemos que o processo de construção do conhecimento crítico, que permite ao sujeito se construir e se posicionar politicamente no meio social em que vive, é um processo “livre” das amarras escolares, podendo ser concebido em outros espaços educativos não-escolares.

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. Brandão (1981, p. 09)

No entanto, não podemos descartar a importância e a interferência que a escola exerce nos processos de construção das identidades. Pois, são nas salas de aulas que as representações simbólicas e as imagens ganham destaque e ao serem reproduzidas de maneira positiva e/ou negativa, deixando suas marcas na vida dos estudantes.

“Quando eu estudava a escola não falava muito sobre os quilombos não. A única coisa que eu sabia, que os quilombos era o lugar para aonde os escravos fugiam. Eu nem sabia que nos dias de hoje, ainda pudesse existir um quilombo. Só aqui, nas aulas de capoeira que eu descobri. Porque aqui, além de praticarmos a capoeira, a gente fala sobre tudo, sobre dança, comida, estudo e o principal sobre a nossa história. Eu sabia que as pessoas aqui viviam um pouco diferente, mas não sabia que isso fazia parte da nossa cultura.” (Patrícia, 25 anos – moradora do quilombo desde que nasceu. Entrevista realizada no dia 03/02/2016 no quilombo do Camorim.)

O relato sobre a compreensão do lugar em que vive como comunidade remanescente de quilombo por meio da frequência nas aulas de capoeira só ratifica a ação emancipadora que a oficina tem promovido na vida dos jovens da comunidade. Uma vez que, além da referida contribuir para o entendimento do grupo como descendentes dos antigos quilombolas, ela também tem contribuído para o engajamento dos jovens com as questões políticas que pairam

as demandadas da comunidade. A luta pela conquista dos direitos atribuídos as comunidades quilombolas é um assunto que tem envolvido, de forma recorrente, a participação dos jovens. O esclarecimento sobre a efetivação desses direitos políticos e sociais tem produzido a cada dia apropriação da identidade quilombola por esses sujeitos. Como consequência deste acionamento, as questões sociais e históricas que cercam o dia a dia da comunidade gradativamente têm aparecido nos discursos dos entrevistados.

“Há 10 anos eu faço as aulas de capoeira aqui. Comecei com essa oficina e depois passei a frequentar as outras. Hoje, participo de todos os eventos e atividades promovidos pela ACUCA, pois entendo que é preciso manter viva a nossa tradição dentro da comunidade. Sei que dessa forma, a gente vai conseguir as nossas terras de vez. E vamos poder viver aqui sem medo de ser despejado. Além disso, eu gosto de participar dos eventos porque conta a história dos meus ancestrais, contam a minha história. Meus avós sempre falou das nossas tradições, mais nós não sabíamos que éramos quilombolas”. (Lucas, 26 anos – morador do quilombo desde que nasceu. Entrevista realizada no dia 27/01/2016 no quilombo do Camorim.)

É notório perceber como a juventude do Camorim, aos poucos, foi reconstruindo a sua identidade a partir do viés étnico e político. Por meio das narrativas expostas, também notamos o quanto os processos de escolarização desses sujeitos foram deficientes e negligentes no que diz respeito à cultura dos quilombolas no Brasil. A existência do ser quilombola como uma identidade assumida por esses jovens, na maioria dos casos só foi constituída a partir do ingresso nas atividades realizadas pela ACUCA. Até nos casos onde os jovens detêm essa identidade através do fator sanguíneo, essa somente foi desvelada após o trabalho conscientizador da referida instituição.

Percebendo a escola com um espaço multicultural, Gomes (2003), Candau (2011), Santos e Aragão (2016) em seus estudos ressaltam a importância e o compromisso que a comunidade escolar tem com a formação cidadã e democrática dos seus alunos. Para as autoras, as práticas pedagógicas têm que ser desenvolvidas de maneira mais respeitosa e coerente com as realidades históricas de seus educandos. No sentido de realizar o exercício pedagógico que visa valorizar as diferenças, a instituição escolar tem que estar disposta a dialogar com os elementos que compõem tamanha diversidade. Não se trata de realizar trabalhos folclorizados, mas de trazer para o chão da escola uma abordagem mais positiva acerca das diferentes culturas.

Baseadas nesta reflexão, essas autoras recomendam que as escolas criem parcerias com outras instituições educativas não escolares frequentadas por seus alunos, e também chamem os movimentos sociais, os representantes e líderes comunitários dos bairros, as lideranças indígenas e quilombolas para participar e organizar junto com ela as atividades pedagógicas que serão desenvolvidas no decorrer do ano letivo. Essa parceria, além de

contribuir positivamente para a construção da autoestima e da identidade, também se destaca por promover o diálogo entre as diferenças no ambiente escolar.

Para sustentar esta ideia, Moreira e Câmara (2011) aponta que, para que a prática pedagógica ser efetiva nas questões das diferenças, é necessário que os docentes façam uso de abordagens onde seus alunos compreendam e questionem as relações hierárquicas desiguais de poder que existem dentro da sociedade. Para esse tipo de abordagem, os autores sugerem 7 metas e estratégias de trabalho que visam pôr em xeque tais questões: 1) procurar aumentar a consciência das situações de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais; 2) propiciar ao/à estudante a aquisição de informações referentes a distintos tipos de discriminações e preconceitos; 3) estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva dos grupos subalternizados; 4) favorecer a compreensão do significado e da construção de conceitos que têm sido empregados para dividir e discriminar indivíduos e grupos, em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades; 5) facilitar ao/à estudante a compreensão e crítica dos aspectos das identidades sociais estimulados pelos diferentes meios de comunicação; 6) propiciar ao aluno a possibilidade de novos posicionamentos e novas atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e intervenção; 7) articular as diferenças.

Todas essas metas e estratégias quando adotadas pelos professores, além de corroborar para a efetivação do trabalho pautado nas questões da diversidade e da diferença, também proporcionam aos alunos que detêm dos bens simbólicos privilegiados no sistema de ensino se colocarem no lugar do outro que advém dos setores mais abastardos e subalternizados da sociedade. Práticas como esta se tornam benéficas para ambos os perfis de educandos pois, se por um lado ela permite que os alunos dos grupos privilegiados se coloquem no lugar do outro, percebendo que em algum momento o mesmo poderá estar em posição de desvantagem em relação ao outro, em um dado contexto, por outro lado, essa prática permite que os alunos marginalizados e silenciados no espaço escolar despertem uma consciência crítica sobre as questões históricas, sociais e políticas que envolvem seu grupo.

No que tange o debate multicultural das práticas pedagógicas, Silva (2015), em seu estudo sobre as teorias e as abordagens do currículo, reafirma a tese de que a comunidade escolar, ao elaborar uma proposta de currículo que vise contemplar os assuntos pautados na diversidade e nas diferenças, deverá desenvolver atividades que permitam ao aluno levantar questionamentos sobre as questões simbólicas, históricas e políticas que originaram tamanhas desigualdades no meio social. Não se trata de simplificar e enunciar superficialmente a questão para dizer que está efetuando um trabalho pedagógico combativo de desigualdades e

de discriminação, mas de trazer para o bojo das discussões temas que favoreçam a compreensão das causas motivadoras de tais situações.

Para o autor, o currículo é o instrumento pelo qual se norteiam todas as ações pedagógicas. Quando elaborado de modo a favorecer o questionamento das situações históricas, sociais e políticas em contextos diários dentro da sala de aula, ele deixa de enunciar o multiculturalismo como informação e passa a ser um currículo político e comprometido com a formação crítica e cidadã dos educandos.

No caso dos alunos quilombolas, essa discussão permite pensar sobre o compromisso que a instituição escolar terá ao elaborar um currículo e um projeto político pedagógico que reflita sobre as práticas e ações de modo que a representação da cultura das comunidades tradicionais quilombolas tenham visibilidade. Que nestas ações prevaleçam temas onde os apontamentos e os questionamentos a respeito da garantia dos direitos sociais e políticos, a opressão histórica, as discriminações étnicas e sociais vividas pelo grupo sejam destaques no processo de ensino-aprendizagem. Ao adotar uma abordagem pedagógica mais política, a escola estará no caminho para a promoção de um ensino satisfatório, de qualidade, e de fato eficaz no preparo dos estudantes para o futuro gozo da cidadania.

CONCLUSÃO

A partir da descrição dos dois experimentos de educação quilombola desenvolvidas no Estado do Rio de Janeiro, concluímos que tanto a comunidade remanescente do Bracuí quanto a comunidade remanescente do Camorim reconhecem que a escola poderia ser uma grande aliada nas ações que conduzem o fortalecimento da história e da memória dos seus ancestrais, bem como uma instituição importante para promover o despertar da consciência política de seus integrantes. Ambas acreditam que se desde o começo do processo de escolarização tivessem tido a oportunidade de discutir as questões que envolvem a sua história como comunidades étnicas e as políticas públicas que asseguram os seus direitos, talvez, nos dias de hoje, seus membros estariam em outro patamar no que se refere a sua representatividade social e política.

Além disso, essas comunidades também acreditam que se as instituições de ensino e seus currículos norteadores considerassem de fato a cultura e o cotidiano das comunidades tradicionais quilombolas, o número de evasão escolar possivelmente diminuiria, pois as crianças e os jovens se sentiriam mais representados nesses espaços. Conseqüentemente, isso motivaria esses sujeitos a prosseguirem os estudos, impulsionando a sua entrada nos espaços acadêmicos e, posteriormente, a sua conquista por novos postos de trabalhos. Ou seja, se o processo de escolarização fosse feito de modo satisfatório e adequado às demandas e à realidade do grupo, ele possibilitaria a oportunidade de uma mobilidade social aos quilombolas.

Ainda como pontos que conectam a realidade dessas comunidades, tanto o Bracuí quanto o Camorim são reconhecidos pela Fundação Cultural Palmares como comunidades remanescentes de quilombo, porém ambas estão na disputa junto ao INCRA pelo título definitivo de suas terras. Como solução adquirida para a manutenção das tradições culturais perpetuadas por seus ancestrais, além das festividades, as referidas desenvolvem constantemente atividades educacionais na perspectiva da pedagogia não formal no interior de suas comunidades. São realizados cursos e oficinas de maculelê, samba e cocô de roda, capoeira e jongo. À capoeira e ao jongo, em especial, são atribuídos um sentimento valorativo diferenciado, pois de acordo com os quilombolas, elas expressão a resistência que seus antepassados tiveram em um período extremamente opressor como foi o regime escravocrata.

Nos dias de hoje, a prática dessas expressões culturais também representa uma forma de resistência, pois de acordo com os quilombolas contemporâneos, elas servem de instrumento para combater o racismo e a discriminação que envolvem a sua cultura. A prática da agricultura de subsistência e a presença de agentes externos também são elos que aproximam o cotidiano dessas comunidades. Tanto no Bracuí quanto no Camorim a atuação desses agentes tem sido de grande valia, pois foi por meio desses sujeitos que as comunidades conseguiram se instrumentalizar em caráter político, principalmente no que se refere a elaboração dos documentos que reivindicam os seus direitos.

No entanto, apesar de terem aspectos bem semelhantes que as unem enquanto comunidades remanescentes de quilombo, a comunidade do Bracuí e a comunidade do Camorim apresentam muitas divergências em sua trajetória. A comunidade Santa Rita do Bracuí é considerada uma comunidade quilombola rural, por estar mais afastada do centro da cidade, localizando-se no município de Angra dos Reis, e teve como episódio resultante do seu aparecimento o regime de doações de terras pelo antigo proprietário da fazenda, Comendador José de Souza Breves. Já a comunidade do Camorim é considerada uma comunidade quilombola urbana, por estar localizada na zona oeste do município do Rio de Janeiro. Essa comunidade também atesta a sua existência atribuída ao modo de vivência secular.

Outro ponto divergente entre essas comunidades é o processo administrativo instaurado no INCRA. O Bracuí já possui um processo aberto em andamento, já o Camorim teve o seu processo arquivado e atualmente tenta conseguir algum procedimento jurídico que permita a reabertura perante ao INCRA. Para além dessas diferenças, a comunidade quilombola do Bracuí conta com o apoio permanente de um grupo de pesquisadores associados às universidades federais do estado que contribui significativamente para a consolidação de alguns direitos já conquistados, assim como auxilia a fortificação daqueles que ainda estão no plano das reivindicações. Nesse parâmetro, o Camorim só conta com o apoio da comunidade local e da ACUCA para o fortalecimento das suas ações e demandas.

O Bracuí, desde o final do ano de 2014, possui uma unidade de ensino municipal destinada a implementar as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola. Por esta instituição de ensino se encontrar disposta a exercer um trabalho pedagógico diferenciado em diálogo com a comunidade, aos poucos, ela tem conseguido alicerçar um conjunto de práticas pedagógicas que são assinaladas nas recentes diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola. Concluímos que o trabalho realizado por essa escola pode ser destacado como um ponto favorável para nós educadores

que lutamos em defesa da educação pública de qualidade. De mais a mais, também pode se dizer que essa ação se apresenta como uma vitória para a comunidade remanescente de quilombo do Bracuí que, por mais que não tenham as suas lutas pela garantia dos seus direitos findadas, pouco a pouco suas demandas estão sendo conquistadas.

No que se refere a educação formal quilombola em Angra dos Reis, percebemos que há alguns ajustes a serem feitos como por exemplo concursos públicos específicos de docentes para atuarem nas escolas quilombolas e maiores ofertas de cursos de capacitação para a formação inicial e continuada dos educadores no ensino quilombola. De modo geral, compreendemos que, para pensar a consolidação de uma educação quilombola de qualidade, não basta apenas abordar as questões que envolvem a prática docente, mas sim um conjunto de fatores que visam subsidiar essa modalidade de ensino, tal como o traçado das políticas públicas que contempla este tipo de educação, os cursos de extensão e aperfeiçoamento dos docentes, as estruturas das escolas quilombolas e os financiamentos e programas governamentais destinados a elas.

O caminho é longo, porém já conseguimos avançar em alguns pontos com os documentos oficiais do Estado que reconhece o direito desses grupos de gozarem dos diversos serviços sociais como saúde, educação, moradia, entre outros.

No quilombo urbano Camorim, em virtude dos conflitos fundiários e da inexistência de uma unidade escolar que atendesse a demanda do grupo, essa comunidade acabou por desenvolver práticas educativas não escolares como forma de fortalecer e reafirmar a identidade quilombola na região. A educação escolar quilombola para essa comunidade é um derivativo da conquista do título definitivo suas terras.

As comunidades estudadas são exemplares para se pensar a situação política das comunidades remanescentes de quilombos espalhadas em território nacional, além de serem fundamentais para a reflexão das trajetórias, dos pontos convergentes e divergentes que permeiam a sua existência, seja em espaços rurais ou urbanos. Esse estudo também nos mostrou que as diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola representam um grande avanço no que se refere aos benefícios promovidos pelas políticas educacionais. Entretanto, nem todas as comunidades quilombolas compartilham desse benefício.

Com o propósito de concluir este trabalho elaboramos de maneira sintética um quadro comparativo dos pontos que conectam e diferenciam a realidade das comunidades quilombolas estudadas.

Quadro 2 - Comparativo que conectam as comunidades estudadas

Comunidade Quilombola:	St^a. Rita do Bracuí	Camorim – Maciço da Pedra-Branca
Município de localização:	Angra dos Reis - RJ	Rio de Janeiro - RJ
Característica geográfica do espaço:	Rural	Urbano
Regime que originou a existência da comunidade no local:	Doação	Vivência secular
Certificação da terra:	22/12/2011 (pela FCP)	31/07/2014 (pela FCP)
Titulação da terra:	Não tem.	Não tem.
Existe processo instaurado pela titulação das terras ao INCRA?	Sim.	Não.
Agentes externos/institucionais que atuam nas comunidades:	Professores universitários, grupo de pesquisas de universidades (UFF e UFRRJ) e membros de outras comunidades quilombolas.	ONG (Acuca) e membros da igreja católica local.
Existe parceria ou articulação com outras comunidades quilombolas? De que forma?	Sim. Através dos encontros promovidos pelo projeto Pontão de Cultura do jongo – Caxambu, mediados pela UFF.	Muito pouco. Em algumas festividades da própria comunidade ou em eventos festivos da comunidade quilombola Cafundá Astrogilda (essa comunidade se destaca por ser a mais próxima ao

		quilombo do Camorim).
De que forma ocorre a manutenção das tradições culturais?	Através das festas tradicionais, do jongo, da capoeira e da prática de subsistência do grupo.	Por meio das festas tradicionais, da prática do jongo e da capoeira, das danças (do Coco de roda, samba de roda e da sankonfa) e por meio da prática da agricultura de subsistência.
Existe alguma via de acesso ao meio tecnológico? Quais são eles?	Sim. Vídeos no Youtube e acesso as redes sociais (Facebook).	Sim. Por meio do acesso a páginas de redes sociais (Facebook) e pelo Whatsapp.
Modelo de educação que permeia a comunidade:	Formal e informal.	Informal
As crianças e os jovens frequentam a escola:	Sim.	Sim.
Existe escola dentro da comunidade:	Sim.	Não.
Há diálogo entre os membros do quilombo com a escola:	Sim.	Não.
Existe algum projeto ou ação no ambiente escolar que contemple a cultura das comunidades tradicionais quilombolas? Quais são eles?	Sim. Oficina de turbante, que tem como finalidade exaltar a beleza da estética feminina negra; A Feira de frutos da terra, que dialoga com a cultura de subsistência da comunidade; O Encontro	Não.

	dos poetas da Educação de Jovens e Adultos, que destaca a sensibilidade cultura dos poetas e músicos quilombolas; entre outros.	
Projetos pedagógicos desenvolvidos pela comunidade:	Sarau, oficina de jongo, samba de roda e capoeira.	Oficinas de danças afro, capoeira, jongo, horta orgânica e cursos de guia para o turismo local

Fonte: A autora, 2017.

REFERENCIAS

- ACUCA Camorim. Página do Facebook. Disponível em:
<<https://www.facebook.com/acuca.camorim>>. Acesso em: 15 dez. 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. – (Série Prática Pedagógica).
- Arquivo pessoal de Edna Andrade. Fotografia de 08 fev. 2014.
- Arquivo pessoal de Edna Andrade. Fotografia de 15 jan. 2015.
- ARRUTI, J. M. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru, SP: Edusc, 2006.
- AUREA Pires de todos nós. Blog da escola municipal Aurea Pires da Gama. Disponível em:
<<http://aureapiresdetodosnos.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 14 ago. 2016.
- “BRACUÍ: velhas lutas, jovens histórias” [Documentário]. Realizado pelo grupo de pesquisa Observatório Jovem do Rio de Janeiro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Disponível em:
<<http://ufftube.uff.br/video/S9HNA8MNBU6G/Bracu%C3%AD-velhas-lutas-jovens-hist%C3%B3rias>>. Acesso em: 31 jan. 2017.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação** São Paulo: Brasiliense, 2013, -- (Coleção Primeiros Passos; 20), 57ª reimpressão da 1ª ed. de 1981.
- BARTH, F. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1998. 185-228p.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federal de 1988**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 09 ago. 2015.
- _____. Lei 9.394/ 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2016.
- _____. Lei 10.639/03. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei10639.pdf>>. - Acesso em: 15 jul. 2016.
- _____. Ministério da Educação. **Quilombos**: espaço de resistência de homens e mulheres negros. Brasília: FNDE.SECAD/Ministério da Educação, Rio de Janeiro: REDEH. 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002193.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

_____. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas**, Programa Brasil Quilombola. SEPPIR. Brasília: 2013. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/guia-pbq>. Acesso em: 04 abr. 2015.

BREVES Café – História do Café no Brasil Imperial. O blog conta a história do ciclo cafeeiro no Brasil Imperial e junto dessas histórias apresenta algumas comunidades quilombolas. Para este estudo destacamos a comunidade quilombola Santa Rita do Bracuí – Disponível em: <<http://brevescafe.net/quilombodobracui.html>> . Acesso em: 14 ago. 2016.

CADERNOS PENESB – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF. (n.12) (2013). Rio de Janeiro; Niterói: Alternativa; Ed.UFF, 2013.

CAMACHO, M. M. **Ser jovem quilombola na comunidade Santa Rita do Bracuí** – Angra dos Reis. – 2010. 82 f. Orientador: Paulo Cesar Rodrigues Carrano. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/dissertacao_mariana_camacho.pdf> Acesso em: 10 abr. 2015.

CHARÃO, Cristina. **O longo combate às desigualdades raciais**. IPEA – Igualdade Racial.

Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=711>. Acesso em: 16 dez. 2016.

CARDOSO. F.H. Abertura do Seminário “Multiculturalismo e Racismo” In: SOUZA. J. (Org) et al. **Multiculturalismo e Racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos**. Paralelo 15.1997. p.13-17.

CANDAU, V. M. & MOREIRA, A.F. B. Educação escolar e cultura(s): Construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p 156-168, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>>. Acesso em: 05 ago.2016.

_____. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, Brasília. **Documento final**.

Disponível em:

<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>.

Acesso em 10 dez.2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012. Diretriz Curricular Nacional para a Educação Escolar quilombola. - Disponível em: _

<http://www.educacao.rs.gov.br/dados/dp_cga_diretrizes_quilombola.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

CORRÊA. M. **O Sertão Carioca**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional; Ed. Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1936. Disponível em:
<http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasgerais/drg3817/drg3817.pdf>
Acesso em: 25 jan 2016.

COSTA, C. S. da; SANTOS, Z. F.; DIAS, M. H. T. Educação escolar quilombola: experiência sobre formação de professores em Mato Grosso (Brasil). **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)** - ABPN, v. 8, p. 90-106-460, 2016. Disponível em:
<<http://www.abpn.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/44>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

DOMINGUES. P. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista: Tempo**, v.12, n.23, p.100-122, jul. 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>. Acesso em: 04 jan. 2017.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Pagina da instituição. Disponível em:
<http://www.palmares.gov.br/?page_id=88>. Acesso em: 07 jul. 2015.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 7 ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes sans solution? Sion: Institut International des droits de l'enfant, 2005. Disponível em:
<http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf> Acesso em: 13 nov.2016.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr.2009. Disponível em:
<<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

_____. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**. Investigar em Educação - II^a Série, n.1, 2014. Disponível em:
<<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4/4>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

GOOGLE maps. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf>>. Acesso em: 03 jul 2016.

GOMES, F. dos S. **Histórias de quilombolas**: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, N. L. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, Marise Nogueira, ADÃO, Jorge Manuel, BARROS, Graciete Maria Nascimento (Coord). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretária de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 67-76.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

GONÇALVES, M. A. R., RIBEIRO, A. P. A. **Diversidade e Sistema de Ensino Brasileiro**, Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

GRUPO de Estudos da Baixada de Jacarepaguá. Disponível em: <<https://ihja.files.wordpress.com/2010/06/mapajpa.jpg>>. Acesso em: 15 out. 2016

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed., 1. Reimp. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HENRIQUES, R. **Raça e Gênero nos sistemas de ensino**: os limites das políticas universalistas em educação. Brasília: UNESCO. 2002.

_____. Silêncio – O Canto da Desigualdade Racial (p. 13-17). In: RACISMOS Contemporâneos. Organização Ashoka Empreendedores Sociais e Takano Cidadania. Rio de Janeiro: Takano Ed., 2003. (Coleção Valores e Atitudes, Série Valores; n.1. Não discriminação).

INSTITUTO DO PATRIMONIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). Pagina do Insituto. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/59>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

JACCOUD, L. O combate ao racismo e a desigualdade: O desafio das políticas públicas de promoção a igualdade racial. In: THEODORO. M (Org). “**As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a Abolição**”. Brasília: IPEA. 2008.

LAGE, G. C. Revisitando o método etnográfico: contribuições para a narrativa antropológica. **Revista Espaço Acadêmico**, n 97, jun. 2009 - Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/index>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

LÁZARO, A. L. F. A diversidade, a diferença e a experiência da Secad. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n. 13, p.265-276, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/304/474>>. Acesso em:13 nov. 2016.

MELLO. M. M. **Reminiscência dos quilombos**: territórios da memória em uma comunidade negra rural. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

MIRANDA, S. A. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 17, p. 369-383, 2012.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a07.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

_____. Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola “que vi de perto”. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18, p.68-89, nov. 2015 – fev. 2016. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/43>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

MOREIRA, A. F. B., CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A.F. B. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011. 38-66p.

MOURA, G. Aprendizado nas comunidades quilombolas: Currículo invisível. In: BRAGA, M. L. S, SOUZA, E.P, PINTO, A. F. M. **Dimensões da inclusão no ensino médio: Mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 259-270 (Coleção Educação para todos, 9).

NASCIMENTO, Alexandre do. **Os Cursos Pré-Vestibulares Populares**. Disponível em <<http://www.alexandrenascimento.com>>. Acesso em: 09 set. 2016.

NUNES, G. H. L. Educação escolar quilombola: processos de constituição e algumas experiências. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18, , p. 107 – 131, nov. 2015 – fev. 2016. Acesso em: 05 ago. 2016.

O'DWYER, E. C (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. 296 p. Co-edição: Associação Brasileira de Antropologia. Disponível em: <<http://www.abant.org.br/conteudo/livros/Quilombos.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

PEREIRA, A. A. **O mundo negro** (As relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo). Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/stricto/td/1254.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2016.

QEDu. Dados sobre o censo escolar de 2014. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/171567-em-aurea-pires-da-gama/aprendizado>>. Acesso em 14 nov. 2016.

QUILOMBO do Camorim – Maciço da Pedra Branca. Página do Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Rosylane.Almeyda/>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

QUILOMBO Santa Rita do Bracuí. Página do Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/quilombobracui/>>. Acesso em: 29 set. 2016.

RUBIM, Maria. Moradores de antigas comunidades quilombolas ainda lutam por sua preservação. **O Globo.com**, 4 maio 2016. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/bairros/moradores-de-antigas-comunidades-quilombolas-ainda-lutam-por-sua-preservacao-16028345>>. Acesso em 15 jul. 2016

RUFINO, Alzira. Configurações em Preto e Branco. In: **RACISMOS Contemporâneos**. Organização Ashoka Empreendedores Sociais e Takano Cidadania. Rio de Janeiro: takano Ed., 2003. p. 29-38 (Coleção Valores e Atitudes, Série Valores; n.1. Não discriminação)

SANTOS, A. dos. **Os “de dentro” e os “de fora”**: identidade e agenciamento dos quilombolas de Tapera – Petrópolis/ RJ. 2016. 174 f. Orientadora: Myrian Sepúlveda dos Santos. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Programa de Pós - Graduação em Ciências Sociais, 2016.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud.** – **CEBRAP**, São Paulo, n.79, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004>. Acesso em: 05 ago. 2016.

SANTOS, C. B.; ARAGAO, R. M. R. Educação escolar quilombola: interfaces, travessias e fronteiras da prática da pedagógica. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) (ABPN)**, [s.l.], v. 8, p. 280-295, 2016. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/52>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed.; 7. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Tatiana D. Educação e População Negra: uma análise da última década (1999-2009). In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org). **Relações raciais no contexto social, na educação e na saúde**: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul. Rio de Janeiro: Quarter; Niterói: EdUFF. 2012. p. 133-152.

THEODORO. M (Org). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a Abolição**. Brasília: IPEA. 2008.

ANEXO - 1 Tabela das titulações emitidas pelo INCRA em 2012.



MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO
INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA

DIRETORIA DE ORDENAMENTO DA ESTRUTURA FUNDIÁRIA

COORDENAÇÃO GERAL DE REGULARIZAÇÃO DE TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS -
DFQ

TÍTULOS EXPEDIDOS ÀS COMUNIDADES QUILOMBOLAS									
Nº Ordem	Território Quilombola	Comunidade(s)	Nº de Comunidades	Nº de Famílias	Área (ha)	Município	UF	Órgão Expedidor	Data
1	Boa Vista	Boa Vista	1	112	1.125,0341	Oriximiná	PA	INCRA	20/11/95
2	Água Fria	Água Fria	1	15	557,1355	Oriximiná	PA	INCRA	20/11/96
3	Pacoval de Alenquer	Pacoval	1	115	7.472,8790	Alenquer	PA	INCRA	20/11/96
4	Trombetas (1º título)	Bacabal, Aracuan de Cima, Aracuan do Meio, Aracuan de Baixo, Serrinha, Terra Preta II e Jarauacá	7	138	57.024,6216	Oriximiná	PA	ITERPA ***	20/11/97
5	Trombetas (2º título)	Bacabal, Aracuan de Cima, Aracuan do Meio, Aracuan de Baixo, Serrinha, Terra Preta II e Jarauacá			23.862,4725	Oriximiná	PA	INCRA	20/11/97
6	Itamaoari	Itamaoari	1	33	5.377,6028	Cachoeira do Piriá	PA	INCRA	07/09/98
7	Erepecuru (1º título)	Pancada, Araçá, Espírito Santo, Jauari, Boa Vista do Cuminá, Varre Vento, Jarauacá e Acapú	7	154	57.584,8505	Oriximiná e Óbidos	PA	INCRA	08/12/98
8	Mangal e Barro Vermelho (1º título)	Mangal e Barro Vermelho	1	295	153,8043	Sítio do Mato	BA	INTERBA / FCP	30/01/99
9	Campinho da Independência	Campinho	1	59	287,9461	Paraty	RJ	SEHAF	19/03/99
10	Abacatal-Aurá (1º título)	Abacatal-Aurá	1	53	317,9366	Ananindeua	PA	ITERPA	13/05/99
11	Eira dos Coqueiros	Eira dos Coqueiros	1	35	1.011,8271	Codó	MA	ITERMA	20/08/99
12	Mocorongo	Mocorongo	1	24	162,6254	Codó	MA	ITERMA	20/08/99
13	Santo Antonio dos Pretos	Santo Antonio dos Pretos	1	102	2.139,5500	Codó	MA	ITERMA	20/08/99
14	Curiau	Curiau	1	108	3.321,8931	Macapá	AP	FCP	03/12/99
15	Barra do Brumado	Barra e Bananal	2	148	1.339,2768	Rio de Contas	BA	CDA / FCP	22/12/99
16	Cabeceiras	São José, Silêncio, Mata, Cueurê, Apui e Castanhaduba	6	445	17.189,6939	Óbidos	PA	FCP	08/05/00
17	Erepecuru (2º título)	Pancada, Araçá,			160.459,4072	Oriximiná e Óbidos	PA	ITERPA ***	12/05/00

		Espírito Santo, Jauari, Boa Vista do Cuminá, Varre Vento, Jarauacá e Acapú							
18	Castainho *	Castainho	1	206	183,6000	Garanhuns	PE	FCP	14/07/00
19	Conceição das Crioulas *	Conceição das Crioulas	1	750	16.865,0678	Salgueiro	PE	FCP	14/07/00
20	Furnas da Boa Sorte * (1º título)	Furnas da Boa Sorte	1	52	1.402,3927	Corguinho	MS	FCP	14/07/00
21	Furnas do Dionísio	Furnas do Dionísio	1	92	1.031,8905	Jaraguari	MS	FCP	14/07/00
22	Kalunga *	Kalunga	1	600	253.191,7200	Monte Alegre, Teresina e Cavalcante	GO	FCP	14/07/00
23	Mangal e Barro Vermelho (2º título)	Mangal e Barro Vermelho			7.615,1640	Sítio do Mato	BA	FCP	14/07/00
24	Mata Cavallo *	Mata Cavallo	1	418	11.722,4613	Nossa Senhora do Livramento	MT	FCP	14/07/00
25	Mocambo *	Mocambo	1	113	2.100,5400	Porto da Folha	SE	FCP	14/07/00
26	Porto Coris *	Porto Coris	1	21	199,3001	Leme do Prado	MG	FCP	14/07/00
27	Rio das Rãs	Rio das Rãs	1	300	2.100,5400	Bom Jesus da Lapa	BA	FCP	14/07/00
28	Santana *	Santana	1	28	828,1200	Quatis	RJ	FCP	14/07/00
29	Gurupá	Gurupá Mirin, Jocojó, Flexinha, Carrazedo, Camutá do Ipixuna, Bacá do Ipixuna, Alto Ipixuna e Alto Pucuruí	8	300	83.437,1287	Gurupá	PA	ITERPA	20/07/00
30	Maria Ribeira	Maria Ribeira	1	32	2.031,8727	Gurupá	PA	ITERPA	20/11/00
31	Porto dos Pilões **	Porto dos Pilões	1	51	5.908,6824	Iporanga	SP	ITESP	15/01/01
32	São Pedro **	São Pedro	1	39	4.558,1986	Eldorado e Iporanga	SP	ITESP	15/01/01
33	Maria Rosa **	Maria Rosa	1	20	3.375,6582	Iporanga	SP	ITESP	16/01/01
34	Laranjituba e África (1º título)	Laranjituba e África	2	48	118,0441	Maju	PA	ITERPA	04/12/01
35	Camiranga	Camiranga	1	39	320,6121	Cachoeira do Piriá	PA	ITERPA	16/01/02
36	Ilhas de Abaetuba	Bom Remédio	1	116	588,1670	Abaetetuba	PA	ITERPA	05/05/02
37	Ilhas de Abaetuba	Alto e Baixo Itacuruça, Campopema, Jenipaúba, Acaraqui, Igarapé São João, Arapapu e Rio Tauaré- Açu	8	701	9.076,1909	Abaetetuba	PA	ITERPA	05/06/02
38	Bailique	Bailique Beira, Bailique Centro, Poção e São Bernardo	4	112	7.297,6910	Oeiras do Pará e Baião	PA	ITERPA	19/07/02
39	Jurussaca	Jurussaca	1	45	200,9875	Traquateua	PA	ITERPA	14/09/02
40	Santa Rita de	Santa Rita de	1	35	371,3032	São Miguel do	PA	ITERPA	22/09/02

	Barreiras	Barreiras				Guamá			
41	Santa Fé e Santo Antônio	Santa Fé e Santo Antônio	2	28	830,8776	Baião	PA	ITERPA	29/09/02
42	Igarapé Preto	Igarapé Preto, Baixinha, Panpelônia, Teófilo, Varzinha, Campelo, Cupu, França, Araquembaua, Carará, Costeiro e Igarapezinho	12	565	17.357,0206	Oeiras do Pará, Baião, Mocajuba e Bagre	PA	ITERPA	29/09/02
43	Guajará Miri	Guarajá Miri	1	70	1.024,1954	Acará	PA	ITERPA	26/11/02
44	São José de Icatu	São José do Icatu	1	80	1.636,6122	Baião	PA	ITERPA	30/11/02
45	Jenipapo	Jenipapo	1	74	558,5242	Caxias	MA	ITERMA	01/11/02
46	Ivaporunduva ** (1º título)	Ivaporunduva	1	102	672,2844	Eldorado	SP	ITESP	20/03/03
47	Pedro Cubas **	Pedro Cubas	1	40	2.443,7210	Eldorado	SP	ITESP	20/03/03
48	Santa Maria de Mirindeua	Santa Maria de Mirindeua	1	85	1.763,0618	Moju	PA	ITERPA	23/08/03
49	Santo Cristo	Santo Cristo	1	52	1.767,0434	Moju	PA	ITERPA	23/08/03
50	Alto Trombetas	Abui, Paraná do Abui, Tapagem, Sagrado Coração e Mãe Cue	5	182	79.095,5912	Oriximiná	PA	ITERPA	20/11/03
51	Itacoã Miri **	Itacoã Miri	1	96	968,9932	Acará	PA	ITERPA	20/11/03
52	Bela Aurora	Bela Aurora	1	32	2.410,2754	Cachoeira do Piriá	PA	INCRA	14/12/04
53	Paca e Aningal	Paca e Aningal	2	22	1.284,2398	Viséu	PA	INCRA	14/12/04
54	Nossa Senhora da Conceição	Nossa Senhora da Conceição	1	54	2.393,0559	Moju	PA	ITERPA	20/11/05
55	Santa Maria do Traquateua	Santa Maria do Traquateua	1	27	833,3833	Moju	PA	ITERPA	20/11/05
56	São Manuel	São Manuel	1	68	1.163,6383	Moju	PA	ITERPA	20/11/05
57	Altamira	Altamira	1	68	1.220,9398	Pinheiro	MA	ITERMA ***	27/12/05
58	Jamary dos Pretos	Jamary dos Pretos	1	162	6.613,0630	Turiação	MA	ITERMA ***	27/12/05
59	Olho D'Água do Raposo	Olho D'Água do Raposo	1	72	187,3333	Caxias	MA	ITERMA ***	27/12/05
60	São Sebastião dos Pretos	São Sebastião dos Pretos	1	62	1.010,2186	Bacabal	MA	ITERMA ***	27/12/05
61	Conceição do Macacoari	Conceição do Macacoari	1	20	8.475,4710	Macapá	AP	INCRA	02/01/06
62	Queluz	Queluz	1	105	255,2392	Anajatuba	MA	ITERMA ***	31/07/06
63	Furnas da Boa Sorte (2º título)	Furnas da Boa Sorte			73,3177	Corguinho	MS	IDATERRA	02/08/06
64	Pau D'Arco e Parateca	Pau D'Arco e Parateca	2	500	7.801,4484	Malhada	BA	SPU	08/08/06
65	Santa Izabel	Santa Izabel	1	60	837,6155	Candido Mendes	MA	ITERMA ***	30/08/06
66	Cipó	Cipó	1	124	2.404,9567	São João do Soter	MA	ITERMA ***	01/09/06
67	Imbiral	Imbiral	1	44	46,4981	Pedro do Rosário	MA	ITERMA ***	01/09/06
68	Rio dos Peixes	Rio dos Peixes	1	47	54,2234	Pinheiro	MA	ITERMA ***	01/09/06
69	Santana	Santana	1	41	201,1171	Santa Rita	MA	ITERMA	01/09/06

70	Santo Inácio	Santo Inácio	1	79	1.363,4178	Pinheiro	MA	ITERMA ***	01/09/06
71	Uzina Vleha	Uzina Velha	1	76	1.160,9576	Caxias	MA	ITERMA ***	01/09/06
72	Bom Jesus	Bom Jesus	1	58	216,3937	Candido Mendes	MA	ITERMA ***	20/11/06
73	Lago Grande	Lago Grande	1	44	906,8315	Peritoró	MA	ITERMA ***	20/11/06
74	Juçaral/Santa Helena	Juçaral/Santa Helena	1	30	345,4331	Itapecuru-Mirim	MA	ITERMA ***	20/11/06
75	Olho D'Água dos Pires	Olho D'Água dos Pires	1	89	626,8390	Esperantina	PI	INTERPI / INCRA	20/11/06
76	Sítio Velho	Sítio Velho	1	92	847,8211	Assunção do Piauí	PI	INTERPI / INCRA	20/11/06
77	Caranduba	Caranduba	1	33	644,5477	Acará	PA	ITERPA	23/11/06
78	Centro Ouro	Centro Ouro, Nossa Senhora das Graças e São Bernardino	3	123	5.243,1409	Mojú	PA	ITERPA	23/11/06
79	Jacunday	Jacunday	1	60	1.701,5887	Mojú	PA	ITERPA	23/11/06
80	Galvão	Galvão	1	32	1.869,5711	Eldorado e Iporanga	SP	ITESP	18/01/07
81	Jatobá	Jatobá	1	69	1.778,8900	Muquém de São	BA	SPU	21/05/07
82	Mel da Pedreira	Mel da Pedreira	1	25	2.629,0532	MacapáFrancisco	AP	INCRA	21/03/07
83	Volta do Campo Grande	Volta do Campo Grande, Retiro, Ponta do Morro, Capitãozinho, Vaca Brava, Serrote, Boca da Baixa e Emparedado	8	129	10.897,5945	Campinas do Piauí	PI	INTERPI / INCRA	25/09/07
84	Porto Alegre	Porto Alegre	1	54	2.858,7114	Cametá	PA	ITERPA ***	20/11/07
85	Jacarequara	Jacarequara	1	55	1.236,9910	Santa Luzia do Pará	PA	ITERPA ***	13/05/08
86	Macapazinho	Macapazinho	1	33	91,1505	Santa Isabel do Pará	PA	ITERPA ***	13/05/08
87	Matias	Matias	1	45	1.424,6701	Cametá	PA	ITERPA ***	13/05/08
88	Menino Jesus	Menino Jesus	1	12	288,9449	São Miguel do Guamá	PA	ITERPA ***	13/05/08
89	Tipitinga	Tipitinga	1	27	633,4357	Santa Luzia do Pará	PA	ITERPA ***	13/05/08
90	Campo Redondo	Campo Redondo	1	38	1.521,1087	Bacabal	MA	ITERMA	14/11/08
91	Cotovelo	Cotovelo	1	55	1.220,3410	Pinheiro	MA	ITERMA	14/11/08
92	Pedrinhas	Pedrinhas	1	28	128,6363	Anajatuba	MA	ITERMA	14/11/08
93	Fazenda Nova	Fazenda Nova, Carreira da Vaca, Umburana e Santa Inês	4	168	5.592,5036	Isaías Coelho	PI	INTERPI / INCRA	20/11/08
94	Morrinhos	Morrinho, Sapé, Cipoal, Barreiras e Cabeça da Vaca	5	146	2.532,8489	Isaías Coelho	PI	INTERPI / INCRA	20/11/08
95	Abacatal-Aurá (2º título)	Abacatal-Aurá			265,3472	Ananindeua	PA	ITERPA ***	02/12/08
96	Laranjituba e África (2º título)	Laranjituba e África			1.108,1837	Moju	PA	ITERPA ***	02/12/08
97	Moju-Miri	Moju-Miri	1	28	878,6388	Moju	PA	ITERPA ***	02/12/08
98	Ribeira do	Ribeira do Jambu-Açu	1	62	1.303,5089	Moju	PA	ITERPA	02/12/08

	Jambu-Açu							***	
99	Samaúma	Samaúma	1	12	213,0550	Abaetetuba	PA	ITERPA ***	02/12/08
100	2º Distrito	Porto Grande, Mangabeira, São Benedito de Viseu, Santo Antônio de Viseu, Uxizal, Vizânia e Itabatinga	7	400	15.073,2371	Mocajuba	PA	ITERPA ***	02/12/08
101	Família Silva (1º título)	Família Silva	1	12	0,13207440	Porto Alegre	RS	INCRA	21/09/09
102	Família Silva (2º título)	Família Silva			0,05190880	Porto Alegre	RS	INCRA	21/09/09
103	Família Silva (3º título)	Família Silva			0,04625550	Porto Alegre	RS	INCRA	21/09/09
104	Chácara das Rosas	Chácara das Rosas	1	20	0,361944	Canoas	RS	INCRA	21/09/09
105	Santa Rita do Vale	Santa Rita do Vale	1	120	319,4535	Santa Rita	MA	ITERMA	14/10/09
106	Santa Luzia do Tracuateua	Santa Luzia do Tracuateua	1	32	342,3018	Moju	PA	ITERPA ***	30/11/09
107	Sanat Ana de Baixo	Sanat Ana de Baixo	1	34	1.551,1216	Moju	PA	ITERPA ***	30/11/09
108	São Sebastião	São Sebastião	1	39	962,0094	Moju	PA	ITERPA ***	30/11/09
109	Tambaí-Açú	Tambaí-Açú	1	66	1.824,7852	Mocajuba e Baião	PA	ITERPA ***	30/11/09
110	Nossa Senhora do Livramento	Nossa Senhora do Livramento	1	53	128,9332	Igarapé-Açu e Nova Timboteua	PA	ITERPA ***	06/05/10
111	Ivaporunduva (2º título)	Ivaporunduva			2.035,1200	Eldorado	SP	INCRA	20/05/10
112	Jesus	Jesus	1	12	5.627,3058	São Miguel do Guaporé e Seringueiras	RO	INCRA	25/08/10
113	ARQUINEC	Sto. Antonio, Ipanema, Igarapé Dona e Campo Verde	4	180	5.981,3412	Concórdia do Pará	PA	INCRA	25/08/10
114	Casca (1º título)	Casca	1	85	867,1367	Mostardas	RS	INCRA	20/10/10
115	Casca (2º título)	Casca			333,3071	Mostardas	RS	INCRA	20/11/10
116	Casca (3º título)	Casca			7,2976	Mostardas	RS	INCRA	20/11/10
117	Casca (4º título)	Casca			0,9616	Mostardas	RS	INCRA	20/11/10
118	Itaboca-Quatro Bocas e Cacoal	Itaboca-Quatro Bocas e Cacoal	2	84	446,6848	Inhangapi	PA	ITERPA	17/12/10
119	Ramal do Piratuba	Ramal do Piratuba	1	176	959,8167	Abaetetuba	PA	ITERPA	17/12/10
120	Santa Quitéria e Itacoãzinho	Santa Quitéria e Itacoãzinho	2	67	646,5774	Acará	PA	ITERPA	17/12/10
121	Colônia de São Miguel	São Miguel	1	28	333,0736	Maracajú	MS	INCRA	08/09/11
122	Preto Fôrro	Preto Fôrro	1	12	90,5403	Cabo Frio	RJ	ITERJ	04/11/11
123	Chácara Buriti	Chácara Buriti	1	19	12,1812	Campo Grande	MS	INCRA	27/04/12
TOTAIS	123 Títulos em 111 Territórios	192 Comunidades	192	11.977	988.371,7824				

OBSERVAÇÕES:

* Territórios titulados pela FCP sem a retirada ou indenização dos ocupantes não quilombolas (proprietários e/ou posseiros);

** Territórios cujos títulos contêm cláusulas suspensivas.

*** Territórios titulados por órgãos estaduais em parceria (técnica e/ou financeira) com o INCRA/MDA.

(1º/2º título) Territórios que receberam mais de um título e cujas áreas se somam e não se sobrepõe, expedidos por órgãos distintos ou não, em função ou das diferentes competências legais ou da necessidade de ampliação do território após a primeira titulação.

Jarauacá Comunidades/famílias já contabilizadas no primeiro título expedido para seu território e que se indica novamente, mas não são recontadas para não distorcer o resultado total.

ÁREAS QUE FORAM RETIFICADAS:

Ilhas de Abaetetuba, Alto Trombetas, Macapazinho e 2º Distrito, expedidos pelo ITERPA, tiveram suas áreas retificadas em 17/12/2010, respectivamente: de 11.458,5320 para 9.076,1909; de 61.211,9578 para 79.095,5912; de 68,7834 para 91,1505; e de 17.220,3792 para 15.073,2371.

TÍTULOS QUE FORAM RETIRADOS DA TABELA:

Santa Rita do Vale expedido pelo ITERMA, em 01/09/06, com área de 322,6823 ha. Motivo: foi anulado quando da entrega de novo título expedido pelo mesmo órgão, em 14/10/09, com área de 319,4535 ha.

Ivaporunduva expedido pela FCP, em 14/07/00, com área de 3.158,11 ha, que não foi registrado em cartório. Motivo: para evitar recontagem em dobro de área titulada, uma vez que as áreas do segundo e terceiro títulos, expedidos respectivamente pelo ITESP, em 20/03/03, com 672,2844 ha e INCRA, em 20/05/10, com 2.035,1200 ha, ambos registrados em cartório, se sobrepõe totalmente a área do primeiro.

SIGLAS:

INCRA: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária; ITERPA: Instituto de Terras do Pará; ITERBA: Instituto de Terras da Bahia; FCP: Fundação Cultural Palmares; SEHAF: Secretaria de Estado de Habilitação e Assuntos Fundiários-RJ; ITERMA: Instituto de Colonização e Terras do Maranhão; CDA: Coordenação de Desenvolvimento Agrário-BA; ITESP: Instituto de Terras do Estado de São Paulo; IDATERRA: Instituto de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural de Mato Grosso do Sul; SPU: Secretaria de Patrimônio da União; INTERPI: Instituto de Terras do Piauí; ITERJ: Instituto de Terras e Cartografia do Estado do Rio de Janeiro.

FONTES:

Cópias em papel dos títulos expedidos à excessão de Porto Coris, cujo órgão expedidor, FCP, ainda não encaminhou o documento ao INCRA, mas confirmou os dados constantes da tabela.

Apenas em relação ao nº de Famílias, dado que não consta em nenhum dos títulos, foram consultados os seguintes documentos: o quadro "Terras de Quilombo Tituladas 1995 a 2004" da Comissão Pró-Índio de São Paulo; o sitio eletrônico da Comissão Pró-Índio de São Paulo; a planilha "Títulos até 2006" - Girolamo Treccani; a planilha "Títulos 2003 a 2006" - Pasta Pública INCRA/DFQ; informação das equipes técnicas das Superintendências Regionais do INCRA.

Última atualização em: 05/06/2012