



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Jorlandro Augusto Louzada

Educação quilombola e leituras curriculares em São José da Serra.

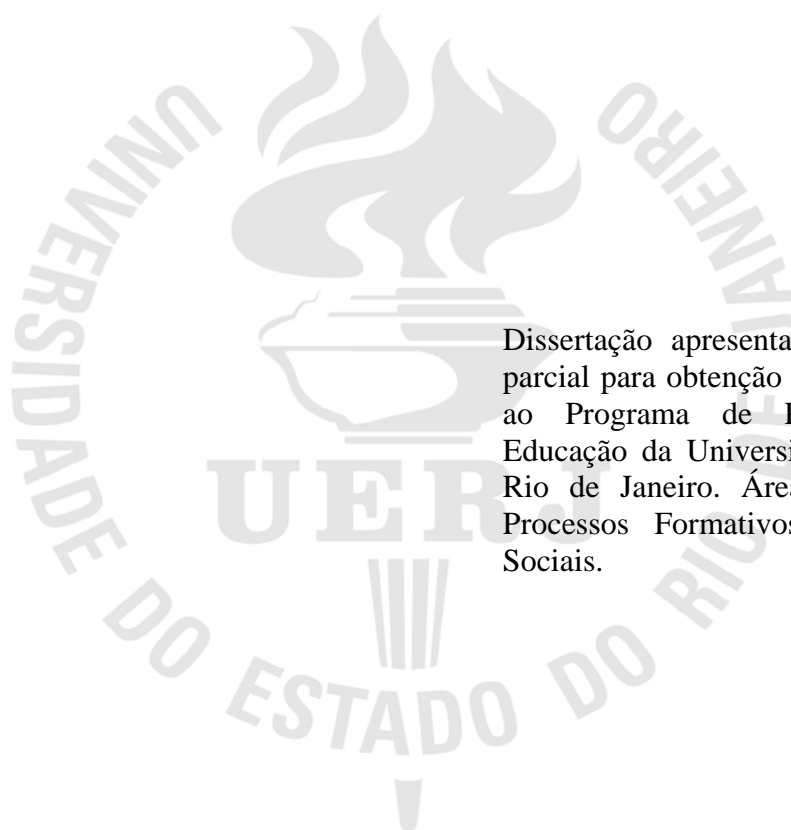
Identidades e políticas possíveis

São Gonçalo

2017

Jorlandro Augusto Louzada

Educação quilombola e leituras curriculares em São José da Serra. Identidades e políticas possíveis



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Renato Emerson Nascimento dos Santos.

São Gonçalo

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

L895 Louzada, Jorlandro Augusto.
TESE Educação quilombola e leituras curriculares em São José da Serra.
Identidades e políticas possíveis. / Jorlandro Augusto Louzada. – 2017.

188f. :il.

Orientador: Prof.º Dr.º Renato Emerson Nascimento dos Santos.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio
de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação – Teses. 2. Quilombos. 3. Escolas. 4. Currículos. I. Santos,
Renato Emerson Nascimento dos. III. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

CDU 371

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

Assinatura

Data

Jorlandro Augusto Louzada

Educação quilombola e leituras curriculares em São José da Serra. Identidades e políticas possíveis

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, direitos e desigualdades.

Aprovada em 31 de maio de 2017.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Renato Emerson Nascimento dos Santos (Orientador)
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof. Dr. Paulo Cesar Rodrigues Carrano
Universidade Federal Fluminense - UFF

Prof.^a. Dr.^a Maria Tereza Goudard Tavares
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof.. Dr. Paulo Roberto Raposo Alentejano
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

São Gonçalo

2017

AGRADECIMENTOS

À Comunidade Negra Remanescente de Quilombos São José da Serra, em especial às suas crianças.

À Escola Municipal Antônio Alves Moreira da Prefeitura Municipal de Valença, RJ, em especial à professora Josefa Louzada.

Em especial ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Relações Raciais e Movimentos Sociais (NEGRAM), ao Prof. Renato Emerson, Ronald, Dayana e Gabriel.

À Rebeca, com amor!

RESUMO

LOUZADA, Jorlandro Augusto. *Educação quilombola e leituras curriculares em São José da Serra*. Identidades e políticas possíveis, 2017. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

Na zona rural do município de Valença no sul do Estado do Rio de Janeiro, encontra-se a Comunidade Remanescente de Quilombos São José da Serra, com uma identidade própria fortalecida pelas disputas fundiárias e pela resistência à opressão histórica e ao racismo. No interior dos 476 hectares pertencentes ao quilombo se localiza a Escola Municipal Antônio Alves Moreira. Os processos históricos que deram origem ao quilombo e sua identidade formam uma complexa arena decolonialista (GROSGOUEL, 2008; QUIJANO, 2005) que se insere no cotidiano escolar e seu currículo, também possuidor de história e articulações próprias. A administração municipal por sua vez é a arena que administra e regimenta a educação no quilombo e estabelece um currículo tradicional semelhante para toda sua rede de ensino. Nas relações intra e extraescolares entre quilombo e município, se encontra o público alvo da escola, crianças quilombolas atendidas no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, e constituindo a partir de sua identidade em formação uma arena em diálogo com a escola que não percebem enquanto agência de organização externa e o quilombo a que pertencem e vivem cotidianamente. As arenas assim através da dinâmica sócio espacial vivenciada pelo público frequentador da escola se apresentam não em disputa, mas em diálogo, mensurando uma forma curricular ambígua (tradicional e praticada), hora equivalente, hora enaltecida de uma prática sobre a outra fazendo que haja a partir das relações de troca e relações espaciais no quilombo, uma nova forma de educação quilombola evidenciando assim uma nova forma de se identificarem como quilombolas.

Palavras-chave: Quilombo. Escola. Identidade. Currículos.

RESUMEN

LOUZADA, Jorlandro Augusto. *La educación quilombola y las lecturas curriculares en São José da Serra*. Identidades y política posibles, 2017. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

En la parte rural del municipio de Valencia en el sur del estado de Río de Janeiro, es la Comunidade Remanescente de Quilombos São José da Serra, con su propia identidad reforzada por disputas por la tierra y la resistencia a la opresión histórica y el racismo. Dentro de las 476 hectáreas que pertenecen al cimarrone se encuentra la Escuela Municipal Antônio Alves Moreira. Los procesos históricos que dieron lugar a la quilombo y la identidad forman una arena decolonialista (GROSFOGUEL, 2005; QUIJANO, 2008) complejo que forma parte de la escuela diariamente y su plan de estudios, también en posesión de la historia y las propias articulaciones. El gobierno local a su vez es la arena que gestiona y la educación en regimienta quilombo y establece un plan de estudios tradicional similar a la totalidad de su sistema escolar. En las relaciones escolares intra y extra entre quilombo y del condado, es el público objetivo de la escuela, los niños cimarrones asistieron al primer ciclo de la enseñanza primaria, y que constituye desde su identidad en la formación de un espacio en el diálogo con la escuela que no se dan cuenta como una agencia organización externa y el quilombo a la que pertenecen y viven al día. Las arenas de modo a través de dinámicas socio-espacial experimentadas por el aficionado al colegio público presente no está en discusión, pero en el diálogo, la medición de una ambigua (tradicional y practicada) base curricular, hora equivalente a tiempo edificante para una práctica en el otro, asegurando que hay de las relaciones de intercambio y las relaciones espaciales en el quilombo, una nueva forma de educación marrón demostrando así una nueva forma de identificarem como cimarrones.

Palabras-clave: Cimarrones. Escuela. Identidad. Los Planes de Estudio.

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 01: Localização geográfica do município de Valença no Estado do Rio de Janeiro	29
Figura 02: Localização geográfica do quilombo São José da Serra.....	31
Figura 03: Comunidades quilombolas do Estado do Rio de Janeiro.....	31
Imagem 01: Centro comercial de Santa Isabel do Rio Preto (Cooperativa e estação ferroviária)	33
Figura 04: Região da bacia hidrográfica do Rio Paraíba do Sul.....	36
Imagem 02 - Prédio da Escola Municipal Antônio Alves Moreira.....	45
Figura 05: Locais visitados no quilombo São José da Serra durante o trabalho de campo....	116
Quadro 01: Divisão dos componentes curriculares por ano/série.....	127
Figura 06: Planta baixa da Escola Municipal Pedro Carlos e seu entorno.....	131
Imagem 03: Vista para o quilombo do interior da sala de aula.....	133
Figura 07: Planta baixa da Escola Municipal Antônio Alves Moreira e seu entorno.....	137
Imagem 04: Parede lateral da capela (direita), pátio e sala de aula da escola (fundo).....	138
Imagem 05: Totem informativo na entrada do quilombo a cerca de 50m da escola.....	142
Imagem 06: Desenho/atividade confeccionada por estudante na aula de Artes.....	143
Imagem 07: Pátio da comunidade (escola e capela).....	145
Imagem 08: Espaço de festas: vista frontal de parte da comunidade, capela e escola ao fundo.....	147
Imagem 09: Plantação de milho, feijão, batata e mandioca próxima à escola.....	151
Imagem 10: Jongo dançado nas imediações da sede da Fazenda São José.....	153
Imagem 11: Crianças de São José da Serra se preparando para a roda de jongo.....	155
Imagem 12: Crianças de São José da Serra se preparando para a roda de jongo.....	156
Imagem 13: Porta de acesso à masmorra.....	186
Imagem 14: Interior da masmorra.....	186
Imagem 15: Troncos de tortura.....	187
Imagem 16: Tronco principal com grilhões.....	187
Imagem 17: Marcas de arranhões feitas por escravos sob tortura	188
Imagem 18: Marcas de arranhões feitas por escravos sob tortura.....	188

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACQUILERJ - Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Estado do Rio de Janeiro

ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

ADI 3239 - Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3239

AI-5 - Ato Institucional nº5

CF/88 - Constituição Federal de 1988

CONAQ - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas

CPISP – Comissão Pró-Índio de São Paulo

CRDU - Concessão de Direito Real de Uso

DEM – Democratas

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FCP - Fundação Cultural Palmares

FFP – Faculdade de Formação de Professores

FNB - Frente Negra Brasileira

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

MP 726 – Medida Provisória nº 726

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MINC - Ministério da Cultura

MNU – Movimento Negro Unificado

NEGRAM - Núcleo de Pesquisa e Estudos em Geografia, Relações Raciais e Movimentos Sociais

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC 215 - Proposta de Emenda à Constituição nº 215

PFL - Partido da Frente Liberal

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE - Plano Nacional da Educação

PT - Partido dos Trabalhadores

RJ – Rio de Janeiro

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

STF - Supremo Tribunal Federal

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCERJ – Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro

TEN - Teatro Experimental do Negro

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância e Juventude.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
01 – SÃO JOSÉ DA SERRA EM VALENÇA: HISTÓRIA CONCISA E A CRIAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO ALVES MOREIRA.	24
1.1 - O município e o quilombo.	29
1.2 - Município, municipalização e educação.	43
<u>1.2.1 – A origem da escola.</u>	44
<u>1.2.2 – Municipalização do ensino.</u>	51
02 – MOVIMENTO QUILOMBOLA E SUAS PAUTAS.	59
2.1 – Caminhos históricos e semânticas.	63
2.2 – Tipologias semânticas.	71
2.3 - Situações fundiárias e pautas jurídicas.	74
2.4 – Colonialidade do poder.	86
03 - CURRÍCULO E QUILOMBOS. PERSPECTIVAS POLÍTICAS.	93
3.1 – Currículos e quilombos.	101
3.2 – Infância/juventude escolar no quilombo.	106
<u>3.2.1 – A dimensão das trocas culturais simbólicas</u>	110
04 – O CAMPO DA PESQUISA.	112
4.1 – Vida escolar dos quilombolas de São José da Serra.	124
<u>4.1.1 - Escola Municipal Pedro Carlos.</u>	128
<u>4.1.2 – Escola Municipal Antônio Alves Moreira.</u>	132
4.2 – Características de São José da Serra. Alguns traços diacríticos que se inserem no cotidiano escolar.	146
<u>4.2.1 – Religião.</u>	147
<u>4.2.2 – Etnobotânica.</u>	151

4.2.3 – Jonggo.....	153
4.3– Sistema mundo local. A escola e seus acionamentos.....	156
4.4 – As confluências entre as arenas: identidade quilombola e o sistema a quem o currículo serve.....	159
05 - PARA NÃO CONCLUIR. COLONIALIDADE DO PODER E ESCOLA QUILOMBOLA.....	163
REFERÊNCIAS	168
ANEXOS	180
ANEXO A – Nações africanas matrizes da sociedade brasileira.....	180
ANEXO B – Origem geográfica das nações africanas matrizes da sociedade brasileira.....	181
ANEXO C – Demonstrativo: órgãos responsáveis por titulações de terras (atualizado até 2014).....	182
ANEXO D: Quadro geral por Estado de comunidades remanescentes de quilombos certificadas pela Fundação Cultural Palmares.....	183
ANEXO E: Informações sobre a Escola Municipal Antônio Alves Moreira referentes ao ano de 2015 - 2016.....	184
ANEXO F: Imagens da masmorra preservada, onde se torturavam escravos recapturados. Fazenda Santa Clara, Entre Valença, RJ e Santa Rita do Jacutinga, MG, a cerca de 24 km de São José da Serra.....	186

INTRODUÇÃO

As lutas e anseios quilombolas são cotidianos e locais no tocante às suas perspectivas de formação grupal. No entanto a produção de seus conhecimentos e suas interfaces culturais são transatlânticas, milenares e constituem base que fomenta as diferentes lutas pelo Brasil. O objetivo deste trabalho é compreender a dinâmica das arenas¹ que trabalham o currículo escolar em um espaço quilombola. Em outras palavras, busca a compreensão de como ocorre a educação na Comunidade Negra Remanescente de Quilombo de São José da Serra em Valença, RJ, e quais atores/segmentos são os construtores/articuladores desta educação. Ao tratar do termo “arenas”, não significa necessariamente que há impasses entre os diferentes atores presentes nas dinâmicas educacionais e locais. As arenas indicam de onde partem as articulações que trabalham educação e identidade quilombola em São José da Serra. Qual seria então a arena privilegiada para a educação no quilombo?

São José da Serra é reconhecido como quilombo pela Fundação Cultural Palmares (FCP) desde 1999 e em 20/11/2015 obteve a Concessão de Direito Real de Uso (CDRU) pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) mediante ato da presidente eleita Dilma Rousseff, com base no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e no Decreto nº 4887/03 (BRASIL, 2003). Seu processo de regularização fundiária no INCRA teve início em 2006. A desapropriação dos imóveis privados no território demarcado como propriedade do quilombo começou em 2012 após decisão judicial.

Esta pesquisa se divide em eixos temáticos conceituais autônomos que a partir da análise de campo, dialogarão para expressar o papel das arenas dentro da temática curricular no quilombo e como estão configuradas as táticas de negociação entre conceitos e conceitos, sujeitos e sujeitos, identidades e políticas.

O primeiro capítulo apresentará o caminho percorrido pelo pesquisador até à temática em questão, mensurando a história regional na formação do quilombo e seu entorno com o traçado do negro rural na região do Vale do Paraíba. Nesta perspectiva, há um interesse da pesquisa em demonstrar de forma simples como foi formada a visão do habitante rural sobre a

¹ A palavra “arena” neste trabalho tem por objetivo caracterizar as distintas posições que formam, se complementam ou atuam junto ao grupo estudado, sendo estas arenas presentes em distintas formas no espaço social do quilombo. De forma semelhante durante o trabalho, a palavra “agência” surge aleatoriamente para caracterizar a instituição escolar atuante dentro do quilombo. O uso e os sentidos destas palavras são preferenciais no decorrer do texto por descaracterizarem as leituras comuns sobre as perspectivas políticas que incidem nas dinâmicas e demandas sociais por direitos básicos como a educação e ocupação tradicional da terra. Tópicos estes estruturantes ao debate.

descendência do africano escravizado, no que culminou num processo de naturalização da diferença racial. Esta parte é importante por apresentar a história da formação do quilombo São José da Serra fora da visão hegemônica de fuga de pessoas escravizadas que se apresenta associada ao conceito. Também esboça dados sobre a escola Antônio Alves Moreira, desde sua estrutura física até sua origem histórica.

Esta primeira parte é introdutória ao segundo capítulo que visa debater o conceito de quilombos a partir dos distintos discursos sobre os processos semânticos conceituais a partir do artigo 68 do ADCT. Também insere na pesquisa um olhar sobre a discussão jurídica quilombola em diferentes instâncias legais e temas que acompanham este conceito, como terras tradicionalmente ocupadas, processos de territorialização e alcance efetivo do artigo 68.

Analisando a temática educativa curricular a partir das relações étnico-raciais, sobretudo com base no debate multiculturalista e nas teorias curriculares, o terceiro capítulo busca a compreensão da educação como dispositivo transformador. Dentre as muitas conceituações que podem emergir do sistema educacional, para a função política curricular, pode-se destacar três possíveis caminhos que formam uma base para as análises de campo. Encontrando no meio quilombola um espaço de constantes disputas, mediações e diálogos, estes três caminhos são tomados como arenas e se definem de acordo com os processos sociais que são desencadeados pela interseção entre escola e quilombo na mesma espacialidade.

A primeira arena refere-se ao sistema de educação oficial, ou seja, a administração da escola que parte das orientações municipais. É uma conjuntura de grande abrangência, tendo sob responsabilidade de uma matriz, a manutenção da oferta do ensino e conseqüentemente seu currículo.

A segunda arena é a dimensão do local (o quilombo) amparado por sua cultura e seus objetivos enquanto a escola representa a este um meio de sobrevivência e importante ferramenta de luta. Possui abrangência intermediária, sendo mantenedor e propagador de diálogos importantes para a questão identitária local, definindo os meios e as negociações possíveis para a existência de formas e maneiras da escola absorver a comunidade em um currículo praticado e eficiente.

A terceira arena parte do interior sistema escolar, sendo o público alvo da escola que se origina no quilombo. É o motivo da existência legal da instituição no espaço do quilombo e conseqüentemente possui na escola seu ponto de contato com o mundo externo. É quem, na prática vive o currículo em todas as formas que este é trabalhado nas dependências da escola.

Constitui uma arena por sua vez, por esboçar uma identidade que no interior do jogo da negociação entre identidades e multiculturalismo, absorve os sistemas mundo apresentados pela escola e as oportunidades educativas advindas desta.

Assim o entendimento da função escolar e sua possível estrutura curricular parte da mensuração das seguintes justificativas: seu caráter jurídico/político amparado pelo que dizem as diretrizes sobre educação no contexto das africanidades (PCN's, Lei 10.639, Resolução N° 8 de 2012 do Conselho Nacional de Educação e Parecer n° 3 de 2004 do Conselho Nacional de Educação); seu caráter formativo sobre as formas de aplicabilidade dos conteúdos referentes ao espaço social que a escola atende; e seu caráter intelectual como uma forma de superação do processo histórico que foi coproduzido a partir da ideia de raça como uma fonte de classificação hierárquica para classificar pessoas e subalterniza-las e as maneiras como a escola intelectualmente utiliza o cotidiano local como ferramenta de ensino.

Por fim, quarto capítulo o estudo se voltará para o campo a ser estudado, a fim de entender como são as lutas de São José da Serra, seu olhar sobre a educação, seu olhar sobre sua juventude local e como pode a educação para eles se tornar um diferencial em suas disputas sociais e construções identitárias.

As lutas quilombolas por acesso às terras que ocupam e contra as formas de racismo no Brasil podem se estabelecer em diferentes frentes, sendo interessantes para esta pesquisa, as dinâmicas contextuais onde o espaço de São José da Serra como exemplo, emerge como quilombo que possui em seu interior uma instituição escolar de educação básica municipalizada, oferecendo o Ensino Fundamental 1° ciclo à comunidade.

Três arenas se apresentam nesta comunidade no tocante à educação, sem, no entanto se definirem oficialmente como arenas, ou se apresentarem divididas formalmente em uma disputa, mas se complementando. Uma delas é a matriz administrativa da agência escolar representada no corpo docente e nas orientações vindas da Secretaria de Educação do município. Outra arena é a que diz respeito ao quilombo, suas práticas culturais e sociais, suas lutas, seus anseios e seu sistema mundo. A terceira é a infância/juventude em usufruto da agência escolar. Representam um modelo de construção de um currículo praticado, onde se percebe um multiculturalismo que engloba desde as dificuldades e precariedades da oferta do ensino até a constituição da escola como uma possível “janela” para o mundo em um contexto de vivência cotidiana em meios sociais junto ao apresentado pela escola.

Muitas relações empíricas se apresentam como embasamento epistêmico para este estudo. Há de um lado as posições de Bourdieu e Champagne (1997) que propõem uma

leitura da estrutura do sistema escolar onde há fatores que favorecem a formação de classes sociais e que exercem influência na eliminação de classes menos favorecidas pelo sistema social representado pela vida escolar. Em outro ponto de vista, sem no entanto, negar esta posição, Boaventura de Souza Santos (apud OLIVEIRA, 2008) propõe uma análise dos processos formativos enquanto firmamento das subjetividades emancipatórias em uma crítica realizada “por dentro” do sistema escolar. Este aspecto dá sentido a uma observação do sistema mundo local e qual matriz de saberes o meio social trabalha. É basicamente uma abordagem estrutural assim como Bourdieu, que complementa as bases empíricas cotidianistas observadas por Candau (2014).

Assim, mesmo possuindo como base empírica o entendimento da escola como agência propiciadora à eliminação branda (BOURDIEU e CHAMPAGNE,1997) e a existência de modelos de multiculturalismo assimilacionistas no currículo escolar (CANDAU,2014), perceber estas três arenas traz ao debate a necessidade de compreender o jogo da negociação, onde a escola pode assumir demasiadas posições curriculares na forma tradicional e praticada, sem no entanto representar equívocos para com os anseios locais. Cabe à pesquisa descobrir qual é a arena privilegiada desta dinâmica no contexto escolar.

Se a escola mantém hegemonicamente em seu cotidiano as orientações matrizes de sua administração, seu currículo aparentemente tende a ser tradicional – esta afirmação se baseia em uma não existência de menção à educação quilombola no Regimento Escolar Municipal sancionado em 2012. Se a dimensão do currículo praticado traz aos muros da escola as formas culturais matrizes da comunidade e sua identidade quilombola é levantada em sala de aula, mesmo sob orientação tradicional, o praticado permite a interlocução de um currículo crítico. No entanto, se o currículo praticado permite além deste debate, que o corpo discente tenha voz, mesmo se tratando de crianças e jovens, para questionar os caminhos de sua identidade e suas fronteiras e seus anseios pessoais próprios às suas faixa etárias, percebe-se uma dimensão pós-crítica onde aparece esta juventude como arena debatedora e não simplesmente como público alvo da escola.

Como não cabe à pesquisa dizer o que são as necessidades quilombolas, cabe então compreender os conceitos e testá-los. Assim duas questões têm merecido atenção especial dentro da temática racial: quilombismo² e a educação. As articulações presentes neste

² Cf. NASCIMENTO, 1980. O termo “quilombismo” aqui utilizado é oriundo das colocações e posições políticas de Abdias do Nascimento para se referir aos quilombos como um todo, no passado e no presente, possuidores de simbologias e práticas político-sociais de resistência, direitos e humanidades, por séculos negada aos povos africanos e seus descendentes formadores da sociedade atual (vide ANEXOS A e B). Em

trabalho dialogam com visões de mundo que tratam da decolonialidade³ do pensamento social para articular as conceituações dentro da temática do quilombismo com as vertentes da educação que se amparam em uma emancipação social e crítica. Indo além desta análise, pretende através da percepção de um currículo escolar praticado, entender como se dá o jogo da negociação, ou seja, como pode a escola dar voz, mesmo que subjetivamente, à todos os atores/arenas que estão inseridas em seu espaço

A primeira (quilombo) é a razão pelo que lutar, envolvendo novas convergências, como estrutura fundiária e identidade coletiva e étnico-racial. No Brasil, a situação que foi gerada com a abolição para grupos de escravos possuidores de terras nos moldes que a palavra quilombo assume para comunidades como São José da Serra, não reconheceu os ex-escravos como proprietários. A possibilidade deste reconhecimento veio a acontecer juridicamente 100 anos mais tarde com o artigo 68 do ADCT da CF/88.

Desde a chegada dos europeus no Brasil, a terra assumiu uma importância estrutural e mercantil que fez a busca por sua posse o principal objetivo da sociedade até os dias atuais. Este desejo de posse fundiária fez prevalecer o preconceito que não elevou o ex-escravo à condição de cidadão pleno, pois não lhe assegurou além da alforria, o direito, sobretudo coletivo, à propriedade que habitava⁴.

A segunda (educação) abrange uma gama de sustentações políticas que se baseiam e ao mesmo tempo interferem na forma como a escola trabalha o espaço social e seus efeitos sobre a o público que a pretende utilizar e a absorção das práticas cotidianas deste público no fazer pedagógico da escola.

Nestas dinâmicas, compreender a dimensão da agência escolar incide sobre variados contextos em constantes reformulações que realizam um percurso entre políticas sociais dentro da vertente racial, direitos de povos tradicionais, políticas de Estado e políticas de governo. Traçar um eixo entre estes dois últimos citados é uma das maiores dificuldades e

determinados momentos ao longo do texto, o termo pode dar lugar a “quilombagem”, possuindo este o mesmo sentido representativo neste trabalho.

³ A ideia de colonialidade se constrói com o colonialismo, no entanto supera-o em sua temporalidade. Quando o colonialismo se encerra a colonialidade permanece e forma subjetividades que reproduzem a hegemonia colonialista como a apartação, o racismo e a discriminação. Dada a lógica que estabeleceu a escravidão como parte do sistema econômico nas Américas, este trabalho entende que o racismo não é exclusivo do capital, porém é acionado de forma central no capitalismo e consequentemente na colonialidade do poder.

⁴ Cf. ALMEIDA, 2008. Como comparação, Almeida ressalta que, em sentido contrario ao ocorrido no Brasil, nos Estados Unidos, a abolição permitiu a emergência formal de uma camada de agricultores negros ou *black farmers*, onde o processo de formação da cidadania para ex-escravos, de acordo com a região, implicou em investir sobre eles a identidade de proprietários de terras. No entanto esta posição é contestada em diferentes segmentos. Embora tenha havido a ideia desta política, não houve sua execução objetivando garantir direitos básicos. Como exemplo tem-se a Lei dos Direitos Civis aprovada pelo presidente Johnson apenas em 1964 que acabava em instâncias jurídicas com a segregação racial.

requer certo cuidado epistêmico ao trazer para a análise as interseções possíveis entre raça, educação e territorializações.

O momento político brasileiro (a partir do segundo mandato da presidente Dilma Rousseff, 2014 – 2018, interrompido em 2016 pelo processo de impeachment) evidencia bem a necessidade deste cuidado. O direito ao reconhecimento, demarcação e titulação de territórios quilombolas está garantido no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e regulamentado pelo Decreto Federal 4887 de 2003. Na prática o processo é realizado pelo INCRA, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário que, com a Medida Provisória 726 (MP726/16) ⁵ de Michel Temer foi extinto, substituído pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário; e pela FCP vinculada ao Ministério da Cultura (MINC), também extinto/fundido ao Ministério da Educação (MEC) e em seguida recriado em 21/05/2016⁶.

Neste percurso, a estrutura ministerial do governo brasileiro estabelecida em maio de 2016 se coloca diante da sociedade com ações que tendem a favorecer uma construção social que é representada pelos interesses dominantes nas relações de poder. Superior a este entendimento, no entanto é a evidência de que a divisão social entre negros e brancos não foi superada com a abolição em 1888, demonstrando nas ações governistas recentes o quanto as premissas elitista acarretam consequências de ordem racial e direcionam a política e a vida das pessoas. Este é um processo contextualizador neste trabalho. As conquistas legais de direitos e reparações históricas ainda são questionadas por diferentes frentes na sociedade quanto à sua necessidade.

Com este embasamento, a construção do Brasil desde o ano de 1500 observa a exaltação de uma raça que se estabelece como padrão de dignidade e civilidade “feita à imagem de Deus”. A partir da presença europeia nas Américas, os africanos foram introduzidos no continente como escravos. O resultado deste processo é a origem contextual de diferentes conjunturas que envolvem os campos da história, geografia, sociologia, antropologia e educação. Aqui o estudo se voltará para um destes resultados, o quilombismo e suas interfaces, embora evidentemente para a ordem governista de teor ruralista a referência a seguir não menciona que os quilombos atuais são apresentados à sociedade geral de forma homogênea, como resquícios do período anterior a 1888.

⁵ Cf. BRASIL, 2016. Altera e revoga os dispositivos da Lei n° 10683 de 28/05/2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios.

⁶ Cf. ANEXO C. Há outros órgãos e instâncias do poder público com autonomia para titulação de terras desde que observado o artigo 68do ADCT da Constituição Federal de 1988 e o Decreto 4887/03.

“Um século de silêncio na legislação brasileira separa a Lei Áurea da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a existência de comunidades remanescentes de quilombos. No período republicano, o termo ‘quilombo’ desaparece da base legal brasileira. Reaparece na Constituição de 1988, como categoria de acesso a direitos”. (BRASIL, 2014, pág. 06).

É conhecido na historiografia nacional o caráter agroexportador que estabeleceu a escravidão. Para viabilizar este sistema de acumulação primitiva base do capitalismo moderno, fez-se necessário a dominação de certas populações, distintas entre si, mas possuindo em comum a cor da pele. Assim se estabeleceu um sistema ideológico de domínio, anteriormente amparado por um sistema de doutrinas e crenças religiosas de matrizes cristãs, e mais tarde, “justificadas” sobre as pseudo teorias que surgiam no campo da biologia e foram amparados pelas ciências jurídicas e por políticas com vias de espoliação e extermínio quando não houvesse a necessidade da dominação.

Com isso o racismo moderno se construiu sobre a alocação de seres humanos em raças. A raça e suas relações se definem como referências espaciais e sociais que incidem na forma como os agrupamentos humanos e suas práticas criaram, hierarquizaram e mobilizaram a constituição do comportamento e das relações sociais.

Assimila-se facilmente em uma abordagem de senso comum, cor da pele com o continente de onde se oriunda determinada população (brancos são da Europa, negros são da África, índios são da América, etc.) criando um estereótipo de humano que incide sobre outros subjugando-os a partir da diferença biológica visível (a cor) e sua prática cultural sobre o ambiente (conceito de civilidade). Assim a raça é o critério básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005). Um constructo social, princípio de classificação que ordena e regula comportamentos e relações sociais.

As relações de poder nos diferentes segmentos da sociedade brasileira, baseada por um regime de diferenciação entre as camadas sociais, fez persistir na conjuntura relacional um desinteresse sobre as implicações do mito da democracia racial estabelecida no país. Um ideário de nação que envolve a negação e a naturalização do racismo nas relações sociais.

Em linhas gerais, o processo desencadeado pela escravidão africana se inseriu de forma naturalizada sobre a descendência destes povos, agindo sobre as diferentes relações microfísicas da sociedade. Como objeto da luta dos segmentos do Movimento Negro brasileiro, a superação desta condição de desigualdade e desigualdade se estabeleceram em diferentes frentes. Agendas políticas foram abertas baseadas na questão racial a fim de expor uma realidade histórica brasileira antes ocultada (SANTOS, 2012).

Entre estas frentes, a categoria “quilombos” se articula a outras para formar uma base empírica de análise. Seguindo esta ideia, temos então o fenômeno do quilombismo como braço da luta racial, e sendo esta uma ordenação de preceitos étnicos possui relação direta com a educação, sendo a educação uma forma de propagação de resistência e sobrevivência cultural (BRANDÃO, 2005). Em consonância com esta afirmação e para a espacialidade deste trabalho, a agência “escola” aparece como orientação legal da aplicabilidade da educação nos espaços étnicos reconhecidos como quilombos.

Uma hipótese presente na educação brasileira é a que coloca a escola enquanto instituição ou agência, como espaço social onde o cotidiano se estrutura sobre práticas de produção e reprodução de uma desigualdade que fundamenta a apartação social e logo a subjetivação e subalternização do meio (comunidade, famílias, grupos) ao qual atende. Isso tende a enfatizar um modelo padrão dentro das relações raciais, que de acordo com a necessidade massificam interações sociais onde a raça é mobilizada (horizontalidade) em determinados momentos/espaços e não é (verticalidade) em outros.

Este modelo contextual das relações raciais faz perceber um entreposto conceitual que situa a questão quilombola nas dinâmicas que caminham entre territorialidades e situação racial. Isso incide em uma leitura sobre territorialidades e a função social da terra no Brasil, possuindo esta, signos de importante valor nas relações políticas desde o início da colonização portuguesa, e como estes signos se fundem e/ou dão forma à tradicionalidade de povos remanescentes e sua busca por direito a ela.

Assim como este discurso remete a uma função social da terra, a presença da escola de educação infantil, municipalizada dentro do quilombo também possui sua função social e seu contexto político para funcionar. Se para um quilombo, a legitimidade de sua luta se fundamenta entre a disputa por seu espaço fundiário e sua emancipação frente um racismo histórico, para a escola, seu funcionamento a partir de um contexto espacial de cultura e identidade afro-brasileira, acontece a partir de realidades com variadas implicações. Pode ser uma ferramenta de controle externo aos anseios comunitários, ou uma forma de lançar poder contra uma cultura hegemônica subalternizadora a fim de supera-la.

Devido a isso, alguns questionamentos surgem como formas de estrutura para esta pesquisa. De forma abrangente, há duas questões centrais: Primeira questão - qual o sentido de estudar um espaço quilombola a partir de uma unidade escolar? Algumas ideias surgem então como forma de estruturar uma possível resposta a esta pergunta: formas de combater o racismo naturalizado entre as relações sociais e de poder; construção de uma

infância/juventude política culturalmente orientada a partir da estrutura escolar com base em suas relações histórico/geográficas; conhecer, grafar e dar significado ao sistema mundo a partir do currículo escolar.

Mensurando estas implicações que respondem ou tentam responder esta pergunta, formula-se a segunda questão: A escola corresponde às lutas e anseios da comunidade? Para este questionamento cabe entender como o conceito de quilombos apresenta suas semânticas e seus signos sobre as conjunturas locais. À pesquisa cabe testar os conceitos com o propósito de, ao entender o que as arenas locais absorvem como quilombo em seu cotidiano, mensurar qual a prática curricular que está se voltando para os anseios locais, seja os anseios do grupo como um todo, seja os anseios do público escolar que, como arena, pode tentar deixar suas assinaturas na identidade do grupo.

Na denominação de “terras tradicionalmente ocupadas” pós 1988, muitas formas de organização político-coletivas vêm se estabelecendo como alternativas avessas a visões hegemônicas na história brasileira que por vezes tendenciaram grupos às periferias do direito e das relações sociais. Dentre estas muitas organizações, os quilombos e comunidades remanescentes figuram, de forma histórica e atual, como uma das principais formas de resistência contra diferentes regimes que tentaram impor sobre as pessoas de pele negra sua subalternização e naturalização da exploração, configurando um racismo impregnado nas relações de poder e visíveis no cotidiano das relações sociais. Nestas relações, uma temática tem absorvido significativa atenção: a educação quilombola.

Chegar a esta temática a partir da comunidade de São José da Serra, obrigatoriamente leva a pesquisa e o pesquisador a percorrer um caminho reivindicatório que apresenta diferentes semânticas. O diálogo sobre processos de territorialização, significado da terra para povos tradicionais, racismo e apartação social que incidem sobre a descendência africana no Brasil são algumas das problemáticas constituintes para uma releitura semântica, além dos dispositivos legais.

No contexto da escola, o traçado desta por diferentes conjunturas políticas no âmbito de sua presença em espaço rural e adiante, com as pautas do artigo 68 da CF/88, faz surgir questionamentos sobre as incumbências do regimento municipal para a educação na articulação e promoção de currículos emancipatórios ou que se baseiam na demanda que nasce com as necessidades locais advindas da temática étnico - racial.

A situação de São José da Serra apresenta complexidades onde se envolve a dinâmica do reconhecimento da comunidade como remanescentes, incidindo sobre disputas fundiárias,

com as dinâmicas de oferta da educação em nível de município, em um traçado histórico, no qual tanto o quilombo quanto a escola em seu interior expressam uma diversidade de transformações políticas segundo as mudanças ocorridas no Brasil a partir de 1988.

Na dimensão do quilombo e suas lutas, as mudanças vêm ocorrendo de maneira positiva para a comunidade, no entanto revelando um árduo caminho nesta empreitada. As pautas étnicas não são um assunto novo no cenário político, sobretudo no tocante aos conflitos emergentes nas espacialidades rurais. No entanto, é perceptível um deslocamento das disputas que margeiam as lutas fundiárias de alguns grupos, das categorias econômicas para as categorias socioculturais com ênfase na territorialização destes grupos. Isso não quer dizer que alguns grupos remanescentes quilombolas surgiram com o dispositivo constitucional. Eles sempre estiveram presentes no espaço que disputam.

O que chama a atenção e a isso se agrega à ressemantização do conceito de quilombo, é que o dispositivo legal que é acionado a partir do artigo 68 permitiu agregar valores na luta que antes eram agrupados sobre outros rótulos sociais. Este contexto justifica nesta pesquisa o motivo de buscar entender o sentido que a palavra quilombo assume na atualidade.

“O que está em disputa, portanto, não é a existência destas formações sociais, nem mesmo das suas justas demandas, mas a maior ou menor largueza pela qual o conceito as abarcará, ou excluirá completamente. Está em jogo o quanto de realidade social o conceito será capaz de fazer reconhecer. Qual parcela da realidade ganhará, por meio deste reconhecimento, uma nova realidade, jurídica, política, administrativa e mesmo social.” (ARRUTI, 2008, pág. 11).

Isso quer dizer que, para a situação escolar objeto desta pesquisa, as mudanças ocorridas até o momento podem ser insuficientes para a demanda que é acionada com o artigo 68. São José da Serra não é um quilombo formado sob a ótica do que se pode chamar de “quilombo palmarino”, cuja nomenclatura faz referência ao Quilombo dos Palmares em Alagoas formado em meados do século XVI⁷.

Quilombo, segundo sua designação histórica, é um termo associado à forma repressiva da lei para identificar negros em sua maioria e não negros em menor escala, fora do sistema escravocrata, porém não alforriados, permanecendo em situação ilegal. Designava agrupamentos de no mínimo três escravos fugidos até complexas organizações territoriais com relativa ou total organização política, podendo ser base de conflitos com fazendeiros ou comercializar com estes sem incidências de lutas, mas ainda assim, fora da lei.

⁷ Este foi o maior e mais famoso dos quilombos brasileiros, baseado no sentido de resistência à escravidão através de fugas de escravos das lavouras, engenhos ou qualquer atividade que se utilizasse de trabalho cativo. Assim como o próprio quilombo, a figura de seu líder mais famoso, Zumbi, é referência na luta antirracista e na busca por reconhecimento de diversas comunidades pelo Brasil.

Com efeito, a posse da terra e seu reconhecimento como comunidade remanescente quilombola não eliminam ou erradicam as lutas da comunidade. Em 2007 o Decreto 4887/03 foi questionado quanto a sua funcionalidade. Diferentes partidos políticos tentaram e ainda tentam suspender sua legalidade pelo Poder Legislativo, fazendo com que novos atores entrem na disputa pela questão quilombola, seja a favor (como a exemplo a Comissão de Direitos Humanos e Minorias), seja contra (a exemplo da Comissão de Agricultura, Pecuária, Abastecimento e Desenvolvimento Rural).

O processo de reconhecimento, titulação e aplicação de políticas públicas são ações contínuas que se complementam e evoluem. Por isso se fala em lutas quilombolas. Não cabe apenas à comunidade buscar sua emancipação dentro de uma temática étnico-racial em contextos imobiliários e culturais. O reconhecimento e titulação pelos órgãos competentes são ações regulatórias de garantias de direitos legais. Da mesma forma aconteceram as políticas abolicionistas no século XIX que propiciaram a liberdade aos negros. No entanto, a inserção do negro na sociedade não aconteceu nos mesmos parâmetros que os direitos dos brancos.

Assim a luta pela afirmação de uma identidade quilombola visa combater o não reconhecimento social, um paradigma sócio político que visa dar continuidade à subalternização de grupos étnicos. Esta é uma visão que esboça a lógica colonialista ainda em prática na atualidade. Os locais de periferia na ordem relacional existem segundo uma necessidade social de quem domina ou detém as relações de poder.

Neste pressuposto, a questão racial é um determinante na cultura brasileira com raízes patrimonialistas, propiciando a naturalização das diferenças que tornam um espaço quilombola como o objeto desta pesquisa, como um local próprio para subalternos e “inferiores” segundo a posição detentora das relações de poder.

O Movimento Negro brasileiro, desde seu início percebeu esta naturalização da subordinação pela sociedade dominante. Como forma de combate a esta lógica a educação surgiu no Movimento como uma importante ferramenta para ações mais importantes a partir da emancipação social. Ela tende a agir como uma ferramenta de igualdade combatendo a naturalização das diferenças, ou a *apartheid* social brasileiro (BUARQUE, 2003).

A educação dentro dos assuntos étnico-raciais vem encontrando espaço em diferentes segmentos no ensino regular brasileiro. Vários Municípios e Estados assumiram sua

importância em seus regimentos e tem dado significativa atenção ao tema. Isso vem acontecendo mesmo antes de sua obrigatoriedade mediante a Lei 10639/03⁸.

No entanto esta temática de forma geral ainda encontra em boa parte dos regimentos escolares sua base de aplicação a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2013) em forma de “orientação genérica” sem maiores consequências na produção de políticas educacionais pelas unidades de ensino.

Neste pressuposto São José da Serra encontra em sua escola uma forma de afirmação de sua luta principalmente por ter um público alvo específico que abrange uma temporalidade formativa específica. Devido a isso, sendo a escola Antônio Alves Moreira uma instituição de educação básica, novas possibilidades se agregam à temática racial.

As escolas de educação básica, em grande parte dos aspectos que as constituem, denotam uma concepção de infância/juventude única. A formação quilombola destes atores em si já se constitui como luta, por entender que sua formação não é desenvolvida nas relações homogêneas da sociedade. Ela é um desenvolvimento de sua cultura praticada que precisa da escola como porta de acesso ao desenvolvimento crítico de sua emancipação social. A necessidade escolar desponta como meio de contato com o mundo em um multiculturalismo crítico.

Assim como diferentes nações africanas formaram a sociedade brasileira, diferentes contextos permeiam os debates sobre os quilombos. A inserção educacional e os avanços das diretrizes educativas para as relações étnico-raciais enquanto novas esferas da abrangência legal da oferta de ensino no Brasil denotam multiculturalidades que se encontram entre os muros das escolas. O sentido político que a educação quilombola pode assumir neste aspecto faz referência a como crianças quilombolas percebem as questões sobre racialidades as quais estão sujeitas e como se formam seus sistemas mundos nesta abrangência. Também apresentam bases empíricas para entender que tipo de formação estas crianças estão trazendo para a escola e agregando à esta, numa conjuntura que cria um novo sujeito mais próximo dos diálogos entre as redes que compõem o fazer pedagógico ou o currículo praticado.

Por isso este estudo mensurando educação, currículo e relações étnico-raciais necessita como fundamento, o entendimento do conceito de quilombo. Para a composição de um currículo escolar, este fator é um diferencial, contextualizando uma luta que não se estabelece no conceito hegemônico de quilombo.

⁸ Cf. BRASIL, 2003. Lei 10639/03 altera a LDB 9394/96 art. 26-A, 79-A e 79-B Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Valença possui em sua gestão direta, segundo sua página oficial na internet⁹, cerca de 50 escolas e creches, municipalizadas com as prerrogativas da LDB 9394/96. Não havendo exigência legal ou uma estrutura de atuação proposta para o público escolar quilombola, o processo de municipalização não se assimilou às questões étnico-raciais em educação. O currículo escolar se construiu de forma homogênea a toda a rede mediante a Secretaria de Educação do município. Os processos que incidiram sobre as políticas municipalizantes da educação também são percorridos ao longo do trabalho.

Estas convergências delimitam a empiria do trabalho. Colocando em diálogo a ferramenta política (currículo escolar) estruturada a partir de um conceito de afirmação identitária (quilombo), definem um novo campo para observação: a educação quilombola enquanto possibilidade política. Educação não apenas na forma como ocorre ou pode ocorrer, mas como se constrói e com que finalidade dentro do quilombo que a utiliza. Educação emancipatória para as diferentes arenas.

⁹ Cf. www.valenca.rj.gov.br

01 – SÃO JOSÉ DA SERRA EM VALENÇA: HISTÓRIA CONCISA E A CRIAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO ALVES MOREIRA.

Este capítulo expõe de forma concisa a história do campo pesquisado e suas interseções possíveis com o objetivo de dar fundamento às análises presentes na pesquisa de campo. Por interseções, supõe-se a ideia que os reflexos sociais atuais, baseado em uma análise de conjuntura histórica, são ligações diretas do cotidiano (ideologia e sociedade) presente na formação político-econômica regional e na apartação advinda das espacialidades das relações raciais. Estas interseções também supõem algumas fronteiras para as arenas em debate no texto e alguns cuidados necessários para não rotular os conceitos trabalhados, mas compreende-los em sua formação.

Bourdieu (2015) ressalta que a sociologia sempre faz uso da palavra estrutura. A estrutura aparece como fonte nominal de amparo a uma relação que pode ir além da justaposição de partes, sendo uma possível relação onde a totalidade é dependente dos traços individuais das partes componentes. Esta definição apresenta para este trabalho um esboço de que a união de traçados historiográficos tomados como individuais despontam como partes indispensáveis na montagem do todo. E sobre esta montagem resultam as economias das trocas simbólicas (BOURDIEU, 2015) descritas por aquele autor. Este fundamento se faz necessário para abordar as partes contextuais que, possuindo traços historiográficos que podem ser lidos separadamente (município, quilombo e escola), conjugam espaço e tempo e constroem uma única estrutura.

A temática quilombola a qual me proponho a analisar nesta dissertação não nasceu como objeto empírico principal de minha incursão no Mestrado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Cheguei a ela como campo de análise através de outros trabalhos desenvolvidos por outros mestrados dos programas de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais e Pós-Graduação em Geografia, ambos da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ e de produtivos debates e diálogos, sendo membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia, Relações Raciais e Movimentos Sociais (NEGRAM), estando sob orientação do Prof. Dr. Renato Emerson Nascimento dos Santos.

Com formação em pedagogia (supervisão escolar), cursada na Fundação Educacional D. André Arcoverde em Valença, RJ, sendo este meu município de origem e onde vivi até 2009, entre 2007 e 2008, realizei pesquisas de campo em uma escola da rede municipal de Valença, situada em espaço rural (comunidade de Pedro Carlos, distrito de Conservatória), a

fim de observar a aplicabilidade do Plano Nacional da Educação (PNE) em vigência na ocasião para elaboração de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação.

Cursando entre 2013 e 2015 a especialização em Sociologia Urbana pela UERJ, todos os diálogos acadêmicos e pesquisas realizadas, sobretudo bibliográficas, voltaram-se para o entendimento de ações políticas e manifestações sociais segundo a vertente que observa a presença da violência política (WEBER, 1919) como característica das disputas de poder. Ao contrário da graduação, nestas pesquisas, o cenário era o espaço urbano.

No mestrado, a proposta inicial de pesquisa era dar continuidade a esta análise urbana a partir de uma vertente educacional. Em contato com o NEGRAM, foi possível perceber a amplitude dos estudos realizados no âmbito das relações raciais e dentro desta temática, os discursos oriundos das lutas quilombolas e sua importância contra uma hegemonia de discriminação racial.

Nas conjunturas que envolvem a temática étnico-racial e o campo da educação, a tentativa de superar os discursos hegemônicos tende a se tornar constantes. Desta forma, para esta dissertação ter-se voltado para a pesquisa em educação inserida na temática quilombola, parte de duas fontes de estímulo.

A primeira, como já mencionado, foi através do NEGRAM com sua profunda atuação acadêmica de análise nas relações raciais e relações de poder. A segunda parte de minha trajetória de vida. Fui residente dos 6 aos 13 anos idade (de 1992 a 1999) em uma fazenda histórica da zona rural de Valença, onde meu pai era empregado, colono, lavrador e pecuarista, e que faz divisa com o Quilombo São José da Serra, sem no entanto ter participado das disputas fundiárias oriundas do reconhecimento de São José como um quilombo.

Conforme a pesquisa de campo mostrou através de diálogos com os quilombolas mais velhos de São José da Serra, Antônio Alves Moreira que dá nome a escola do quilombo era um sitiante local, dono da Fazenda Morro Redondo e bisavô paterno de meu pai. O estabelecimento da escola para atender à comunidade partiu de iniciativas locais conforme descrito ainda neste capítulo, tendo como primeira professora da escola, a Sra. Maria José Louzada Moreira, irmã de meu pai e herdeira da Fazenda Morro Redondo.

Além disso e mais importante para o estudo, durante o ano letivo de 2015 e parte de 2016 (depois que esta pesquisa já havia se iniciado), minha irmã, contratada pela prefeitura de Valença e formada em pedagogia, foi uma das professoras atuantes na escola do quilombo, estreitando os laços do pesquisador com a comunidade, sem no entanto haver relações epistêmicas do momento desta dissertação e do pesquisador com o passado da escola.

Minha ligação com o campo da pesquisa, embora possua estes laços históricos, não se baseia sobre este contexto. O “conhecer o local geograficamente” e seus habitantes, em consonância com as linhas de pesquisa desenvolvidas no NEGRAM, se fundiram ao interesse anteriormente trabalhado em educação em áreas rurais, sabendo que no espaço reconhecido como quilombo São José da Serra há uma escola que atende a comunidade oferecendo o Ensino Fundamental 1º ciclo no âmbito das municipalidades. As ligações epistêmicas que se desenvolvem neste trabalho entre pesquisador e objeto empírico partem do interesse em pesquisas de combate ao racismo em todas as suas vertentes, advindas, sobretudo das produções desenvolvidas no NEGRAM, a qual pertence esta dissertação.

Os trabalhos em educação em áreas rurais no Brasil possuem diferentes conceituações e abordagens, da mesma forma que existem variadas realidades rurais. A fim de evitar conceituações que não representam a realidade desta pesquisa, este trabalho não trata de educação do campo enquanto conceito que emana de sentidos análogos às lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), possuidor de ideologia/filosofia e pedagogia própria.

“A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012. Pág. 259)

Nesta perspectiva uma educação do campo extensível a distintos grupos e organizações políticas camponesas, se relaciona à métodos e práticas sociais que apresentam reivindicações políticas vinculadas à práticas culturais de existência e subsistência no espaço que ocupam. Ainda que atendendo um grupo em zona rural com territorializações específicas e lutas baseadas no acesso a terra e combate ao racismo, a Escola Municipal Antônio Alves Moreira enquanto instituição de ensino segue orientações amparadas pelas categorias de educação dentro das relações regimentais do município a que pertence.

Para o debate sobre uma agência escolar municipalizada como esta em análise neste trabalho, o conceito de educação do campo pode ser insuficiente para uma categorização na medida em que a instituição escolar em debate se orienta a partir de propostas filosófico –

ideológicas e um currículo oficial organizado sob influências escalonadas por uma Secretaria de Educação, Câmara dos Vereadores e gabinete do Prefeito (de Valença) 10.

Os sistemas categóricos de oposição dualista, como aqueles empregados pela sociologia tradicional, como “urbano x rural” também não são aplicáveis à realidade observada neste estudo. Partindo de leituras de um sistema mundo contra a colonialidade do poder, o Movimento Negro de forma ampla e os movimentos quilombolas de forma mais presente vêm rompendo com a dualidade entre tradição e modernidade, como forma de superação da ideologia racial (democracia racial) presente no cotidiano social. O espaço rural campo desta pesquisa é aquele onde o que se pretende a partir das lutas quilombolas é romper com as narrativas da história que inviabilizam a presença de grupos que são subalternizados na sociedade.

O Movimento Negro no Brasil é composto por vários grupos, distintos e ramificados. Não necessariamente as disputas que emergem do campo e das dinâmicas quilombolas estão sob olhar direto e direção do Movimento – situação observada no campo desta pesquisa. Logicamente trata-se de um coletivo, uma organização que transcende articulações específicas, ou seja, não se limita a especificidades de grupos e organizações locais, mas engloba estes em um todo, não objetivando agir como uma frente única e/ou canônica. No entanto muitas são as contribuições do Movimento para as agendas que mobilizam ou acionam a situação racial brasileira, com atuação desde o final da escravidão e com maior ênfase após os anos 1930.

Destacam-se neste Movimento, a Frente Negra Brasileira (FNB), com forte atuação no século XX e a frente de lutas idealizada por Abdias do Nascimento, com o jornal “O Quilombo” e o Teatro Experimental do Negro (TEN). Entre as vitórias do Movimento de forma jurídica estão a Lei 10639/03, com reivindicações pautadas desde as décadas de 1940 e 1950, a criação e ampliação do sistema de cotas para afrodescendentes em diferentes segmentos do setor público, com destaque as universidades, e o reconhecimento de muitas comunidades pelo Brasil como remanescentes de quilombos. Para situações locais como o quilombo São José da Serra, a relação com o Movimento Negro se faz na medida em que o Movimento encabeça as disputas políticas para reparação histórica das populações negras do Brasil. Não há o direcionamento específico do Movimento Negro para as arenas locais elencadas e disputadas pela organização do quilombo.

¹⁰ Cf. VALENÇA, 2012.

As leituras e releituras sobre a quilombagem no Brasil são derivadas da organização de intelectuais e artistas ao longo do século XX que apresentaram uma nova interpretação da história oposta ao racismo presente na organização social. A isso se chamou de Pan-Africanismo, propondo visões sobre o sistema mundo divergentes da organização hegemônica de conceituação da civilidade baseada no eurocentramento como modelo a ser seguido (NASCIMENTO, 1981).

Dentro os pontos de vista e releituras da história africana presente no Brasil, Abdias do Nascimento como destaque, esboça o Quilombismo como movimento referencia ao nacionalismo negro, um olhar positivo sobre a não aceitação do lugar destinado ao negro na sociedade patriarcal. Este nacionalismo em si não propunha uma emancipação estatal independente, mas uma organização valorativa sobre a matriz africana na formação social, uma continuidade africana no contexto diaspórico com o intuito de suprimir os deslocamentos apartivos oriundos do racismo.

Visando suprimir a visão de democracia racial cujo pilar principal se baseia na obra de Gilberto Freyre¹¹, o quilombismo surge como proposta de dar visibilidade às formas de resistência à exclusão social e ao racismo a partir dos quilombos como referencia histórica de resistência à escravidão. Este processo permitiu as releituras sobre a existência e resistência das diferentes formas de quilombagem durante os mais de 100 anos após a abolição ganhando destaque maior na Nova República a partir de 1988.

É necessário ressaltar que as lutas quilombolas são cotidianas e locais. Por isso a necessidade de entender a educação escolar oferecida neste contexto. Este texto, a partir do esboço historiográfico colocado adiante, não pretende dizer qual ou quais reivindicações devem ser buscadas, trabalhadas ou ser objeto de ânsia dos quilombolas de São José da Serra. Esta é uma espacialidade e uma realidade que não pertence à pesquisa.

O contexto que o conceito de quilombos suporta é local, não havendo um projeto sobre identidades que seja pronto e invariável. Assim, conjunturas e sinais diacríticos que emanam das arenas em disputa não são fatores a serem somados à disputa, mas são fatores específicos e centrais para as disputas locais. Toda a contextualização histórica pretendida neste capítulo busca apenas situar os conceitos trabalhados nos capítulos 02 e 03 a fim de não homogeneizar as leituras curriculares e o cotidiano escolar local e as leituras sobre quilombos com outras realidades, mesmo com características comuns, que possam surgir ou que já foram verificadas em outras situações, influenciando as verificações do trabalho de campo.

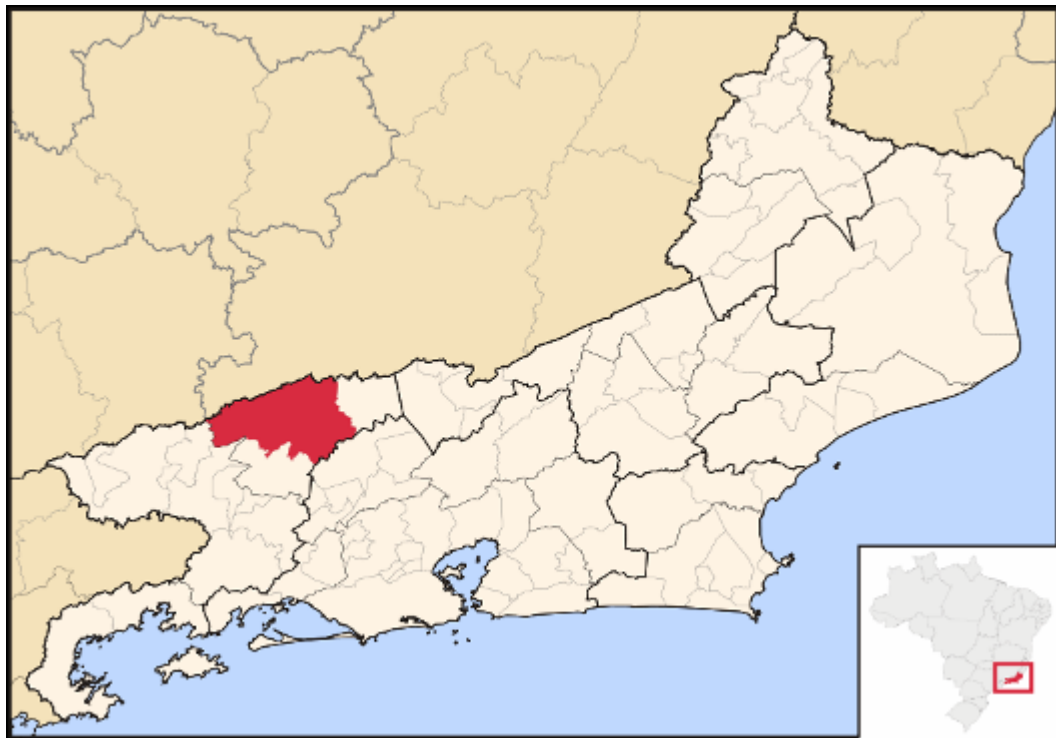
¹¹ Cf. FREYRE, 1995.

1.1 - O município e o quilombo.

Atualmente Valença é o segundo maior município em extensão territorial no Estado do Rio de Janeiro, sendo dividido em 6 distritos (Valença, Conservatória, Barão de Juparanã, Pentagna, Santa Isabel do Rio Preto, e Parapeúna), com população aproximada de 70.000 habitantes¹².

Possuindo uma estrutura urbana bem desenvolvida, o município entre atividades econômicas diversificadas como turismo, polo universitário e polo fabril, possui na produção rural (agricultura e pecuária de bovinos) sua fonte de receita característica embora não dominante. Atualmente o café não é cultivado em Valença, sendo a produção rural como já mencionado, voltada para a indústria de laticínios.

Figura 01: Localização geográfica do município de Valença no Estado do Rio de Janeiro.



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/ficheiro:RioDeJaneiro_Municip_Valenca.svg. Acesso em: 08/06/2015.

São José da Serra se constitui um quilombo em um conjunto de 35¹³ comunidades quilombolas no Estado do Rio de Janeiro entre rurais e urbanas, sendo 34 certificadas pela

¹² Cf. IBGE, 2010.

¹³ Cf. ANEXO D e <www.palmareis.gov.br>. Segundo a FCP são 34 comunidades certificadas nesta instituição no Estado do Rio de Janeiro, somando-se a estas a comunidade da Fazenda Espírito Santo no município de Cabo Frio, cujo processo para certificação foi aberto em 04/02/2016. Ao mesmo tempo existem até o ano de 2016 no mesmo Estado, 23 processos no INCRA entre terras já tituladas e com sua titulação em análise. Cf.

FCP e 1 reconhecida como comunidade quilombola, ainda não certificada, entre mais de 3000 em processos e trâmites políticos e jurídicos pelo Brasil¹⁴.

São José da Serra possui cerca de 200 quilombolas (INCRA, 2015) de origens na etnia banto, oriundos do Congo, Angola e Moçambique. O trabalho em conjunto na agricultura é de forma de subsistência, possuindo os remanescentes grandes laços com a terra e a natureza, representada no cotidiano e nas tradições populares do quilombo. Está localizado na zona rural do município de Valença, RJ. Seu território demarcado é de 476 hectares.

Através da história propagada entre gerações no quilombo, e sendo um aspecto comum (sinal diacrítico) em comunidades quilombolas no Brasil (QUEIROZ, 2006), sabe-se que a maior parte dos remanescentes possuem laços de parentesco entre si, sendo descendentes de Tertuliano e Miquelina, e Pedro Cabinda e Militana, casais de pessoas escravizadas ancestrais das lavouras de café.

“Na segunda metade do século 19, o casal Tertuliano e Miquelina, escravizados do português José Gonçalves Roxo, viu nascer cinco filhos nas terras da antiga fazenda cafeeira de São José da Serra, batizados como Dionísio, Geraldo, João, Maria e Vitalina.” (INCRA, 2015, p.02).

“A memória de um ancestral comum (matriarca, patriarca, uma família ou um conjunto pequeno de núcleos familiares originários, dimensão de origem que substitui o tempo histórico por um tempo mítico) é traço diacrítico demarcador de identidade que, na verdade, equilibra hierarquias entre indivíduos no presente e reforça a supremacia do coletivo sobre a individualidade.” (SANTOS, 2012, p. 656).

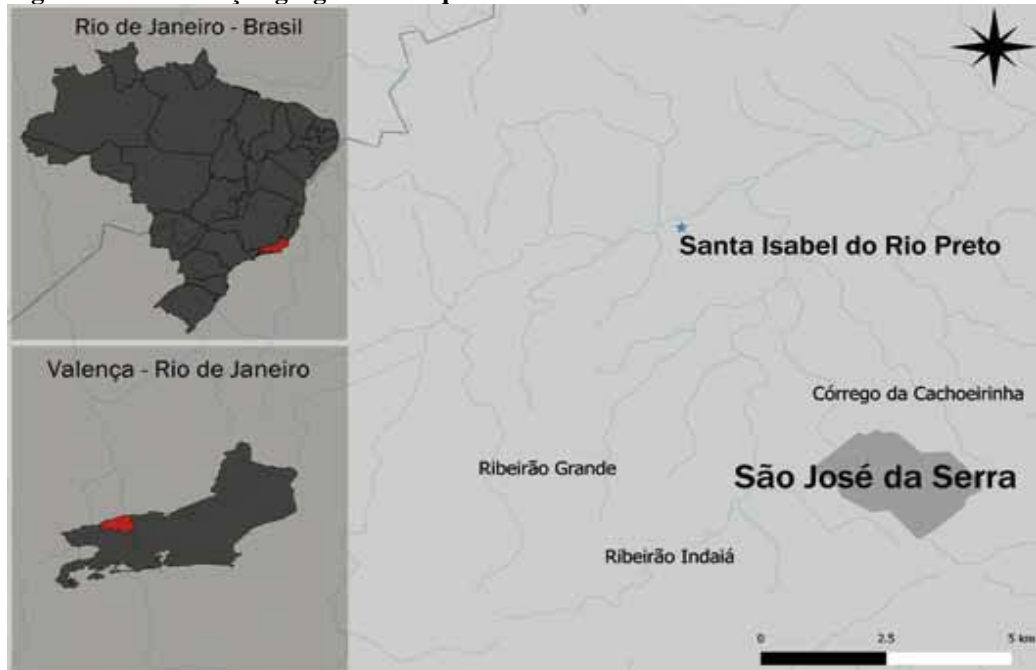
Valença se constituiu historicamente em 1807 uma freguesia, embora sua colonização por pessoas brancas date desde a segunda metade do século XVIII. Os índios que habitavam a região foram desaparecendo ao longo dos anos em face da concessão de sesmarias pelo vice-rei Luiz de Vasconcelos e Souza, iniciando o cultivo do café na região. Foi elevada à condição de vila em 1823.

No século XIX o ciclo econômico do café teve início e prosperou na região do Vale do Paraíba, banhada pela bacia do Rio Paraíba do Sul, com a formação de fazendas em toda a região. Desta forma o município de Valença é instalado em 1826. Este contexto teve como base fundamental o uso da mão de obra escrava africana (COSTA, 1998).

www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-processosabertos-quilombolas-v2.pdf. Fonte: INCRA-DFQ, atualizado em 05/02/2016. Pesquisa realizada em 25/10/2016.

¹⁴ Cf. www.cpis.org.br/comunidades/html/i_brasil_rj.html

Figura 02: Localização geográfica do quilombo São José da Serra.



Fonte: INCRA, 2015.

Figura 03: - Comunidades quilombolas do Estado do Rio de Janeiro.



Fonte: <http://rioonwatch.org.br/?p=12163>. Acesso em 25/10/2016.

As leituras socioculturais sobre o Vale do Paraíba permitem entender seu contexto como uma região historicamente construída a partir das diferentes conjunturas elencadas pelas diferentes dinâmicas econômicas. Esta região (Vale do Paraíba Sul Fluminense - Mesorregião do Sul Fluminense) foi historicamente a mais importante para as dinâmicas econômicas que

se desenvolveram em torno da produção do café como principal produto brasileiro de meados do século XIX ao início do século XX, cuja tentativa de resgate a este passado próspero viabilizou o surgimento de agendas locais sob o título regional de Vale do Café¹⁵.

Esta nomenclatura esboça muitas configurações, políticas sobretudo, objetivando estabelecer uma leitura de um passado local figurante entre as altas classes que articulavam as decisões que administravam o Império Português/Brasileiro. Este passado, no entanto esteve ligado a uma conjuntura não apenas política, mas cultural específica.

O título “Vale do Café”, por exemplo, não é original ao período a que faz referência. Com as mudanças políticas advindas do fim da escravidão e com inúmeros processos de mudança na administração política brasileira desde o final do século XIX, houve não apenas um declínio da economia cafeeira e do sistema de *plantation* na região, mas também um novo advento sobre as elites locais, oligarquias e nobres que ocupavam posições de destaque na Corte e posteriormente na República. Alguns autores indicam que a abolição, dentro do sistema cafeeiro foi a “gota d’água” para impor o fim de uma era de prosperidade e hegemonia de um segmento específico:

“Assim, o cultivo do café, que teve como área geográfica todo o Vale do rio Paraíba do Sul, ao longo dos seus quase cem anos de vida - do nascimento à derrocada com a “gota d’água” da Abolição – cristalizou uma cultura própria que, por sua vez, se sustentava em antigas variáveis culturais e sociológicas (...)” (LIMA, 2003, p. 13).

A nobreza brasileira que tinham nas casas grandes do café seu expoente de poder observou, após o declínio do café, seguido pelas crises internacionais, os processos de industrialização na Era Vargas, guerras mundiais e com o advento da pecuária de leite tão adaptável aos climas frios quanto a agricultura de grãos, surgir uma nova gama de sentidos e circunscrições para a região banhada pelo Paraíba do Sul.

Neste processo, sobretudo, a partir dos anos 1940, a região cujo foco era justamente as casas grandes como signos de poder, deu lugar à industrialização como nova fase expoente local. Novas agendas se apresentaram para localidades antes cafeeiras como Resende, Barra Mansa e Volta Redonda (anteriormente distrito de Barra Mansa), que se tornaram aglomerados urbanos por vezes sob proteção espacial das diferentes governanças. Este processo de industrialização ainda é presente e constante. Assim houve um processo de periferação das dinâmicas elitistas cafeeiras nas relações de poder.

¹⁵ Cf. ROCHA, 2014. COSTA 1998. Vale do Café é uma denominação de cunho turístico para um conjunto de 15 municípios do Vale do Paraíba Sul Fluminense, a cerca de 120 km da capital do Estado. Estes municípios na década de 1860 produziam aproximadamente 75% do café consumido no mundo. A mão de obra escravizada era responsável pelo cultivo de uma cifra superior a 99% deste total.

O processo de colonização do distrito valenciano de Santa Isabel do Rio Preto (observado a seguir neste capítulo) demonstra como se deu esta periferação pelo contexto industrializante. Durante o período da cafeicultura, o centro comercial do distrito se localizava nas imediações da estação ferroviária de onde se escoava para o porto do Rio de Janeiro, a produção sem nenhuma forma de processamento industrial. Com o advento da pecuária de bovinos, o centro comercial, geograficamente permaneceu onde estava, porém com sua espacialidade reordenada para a cooperativa dos produtores de leite locais (antiga fábrica de laticínios), ao lado da estação ferroviária, agora também rodoviária.

Imagem 01 - Centro comercial de Santa Isabel do Rio Preto (Cooperativa e estação ferroviária) S.D.



Forte: Arquivo pessoal.

O que se pretende contextualizar nesta observação é a dinâmica econômica que caminhou de um sistema comercial manufaturado para outro sistema em fase industrializada como evidência das mudanças socioculturais no Vale do Paraíba. As fazendas e seus proprietários migraram do café para o gado. A hegemonia patriarcal permaneceu em sua espacialidade e influência local. Mas o produto antes escoado nas estradas de ferro, agora outro, era processado na cooperativa local e escoado por caminhões nos gigantes laticínios dos centros urbanos industrializados de Barra Mansa e Volta Redonda.

O poder aquisitivo dos proprietários de fazendas teve um declínio neste processo. A industrialização e a nova atividade econômica geraram custos antes inexistentes, desde

impostos e maquinário até mão de obra. As influências locais na geopolítica regional declinaram no mesmo compasso.

Com isso, onde antes eram as fazendas de café, se estabeleceu uma tentativa a partir dos anos 1980, intensificado nos anos 1990 e 2000, de resgate ao esplendor da época dos barões e marqueses do Vale do Paraíba através de agendas culturais elencadas sob um prisma turístico. Diferentes grupos e entidades surgiram em parcerias público-privadas como promotoras desta nova abordagem de resgate histórico. Nesta fase surge a nomenclatura “Vale do Café” buscando lembrar um passado de hegemonia na dinâmica social e política brasileira.

Dentro deste espaço, mais precisamente na zona rural do distrito de Santa Isabel do Rio Preto, se constituiu a aproximadamente 150 anos a comunidade de São José da Serra (a cerca de 55 km do centro municipal e a 12 km do perímetro urbano de Santa Isabel), certificada como remanescente quilombola pela FCP em 1999 e tendo recebido do INCRA pelas mãos da Presidente da República eleita Dilma Rousseff a Concessão de Direito Real de Uso (CDRU) de seu território tradicional em 20 de novembro de 2015 (aproximadamente 1 ano e meio).

Com base nestas análises a história de Valença apresenta alguns pontos que permitem buscar a influência de São José da Serra na formação não apenas da mão de obra atuante nas fazendas da região pós 1888, mas na configuração do indivíduo rural que veio a caracterizar mais tarde o distrito de Santa Isabel do Rio Preto e as formas de cultura que são características do município.

Com população atual de 6000 habitantes, este distrito se formou nos moldes de uma comunidade a partir de 1849, como uma rota de descanso para tropeiros e, sobretudo devido às distancias entre Santo Antônio do Rio Bonito (atual distrito de Conservatória) e as fazendas próximas ao rio Preto na divisa com Minas Gerais. Foi fundada sobre o cultivo do café em Valença e posteriormente baseada na produção de laticínios (atual produto característico do distrito). O distrito fica localizado a 170 km da capital do Estado do Rio de Janeiro, 46 km de Volta Redonda, maior cidade do Vale do Paraíba Sul Fluminense.

Com o café o desenvolvimento chegou através da estrada Presidente Pedreira (RJ 137) e em seguida com a Estrada de Ferro Santa Isabel do Rio Preto que ligava a região ao principal tronco ferroviário da Província, a Estrada de Ferro Dom Pedro II na altura de Barra do Pirai. Com o advento da produção agropastoril pós-abolição, o centro comercial do distrito se estabeleceu no entorno da cooperativa Associação dos Produtores de Leite Independentes

de Santa Isabel do Rio Preto (antiga Fábrica de Laticínios), que fica ao lado da estação rodoviária (antes ferroviária), enquanto o centro social seguiu no entorno da Igreja Matriz de Santa Isabel erguida em 1852.

Esta estação, tombada pelo Patrimônio Histórico Municipal, foi inaugurada em 1893 no período pós-abolição e Republicano. No entanto a estrada de ferro já cortava o distrito em direção à divisa com Minas Gerais desde 1878, escoando o café no porto do Rio de Janeiro. O trabalho braçal de construção da estrada de ferro foi executado em sua totalidade por escravos.

O estabelecimento desta Igreja Matriz no centro do distrito denota mais tarde na historiografia local uma tradição presente na cultura da casa grande das fazendas que se estenderia com reflexos políticos para o interior das espacialidades do quilombo e consequentemente suas territorializações. Como de costume nas fazendas do Vale do Paraíba, junto à casa grande, aos espaços de secagem de café e à senzala era construída uma capela e dedicada a um santo padroeiro, geralmente aquele que batizava a fazenda com seu nome. As capelas nas fazendas comumente eram polos atrativos para fiéis não apenas do interior das próprias fazendas.

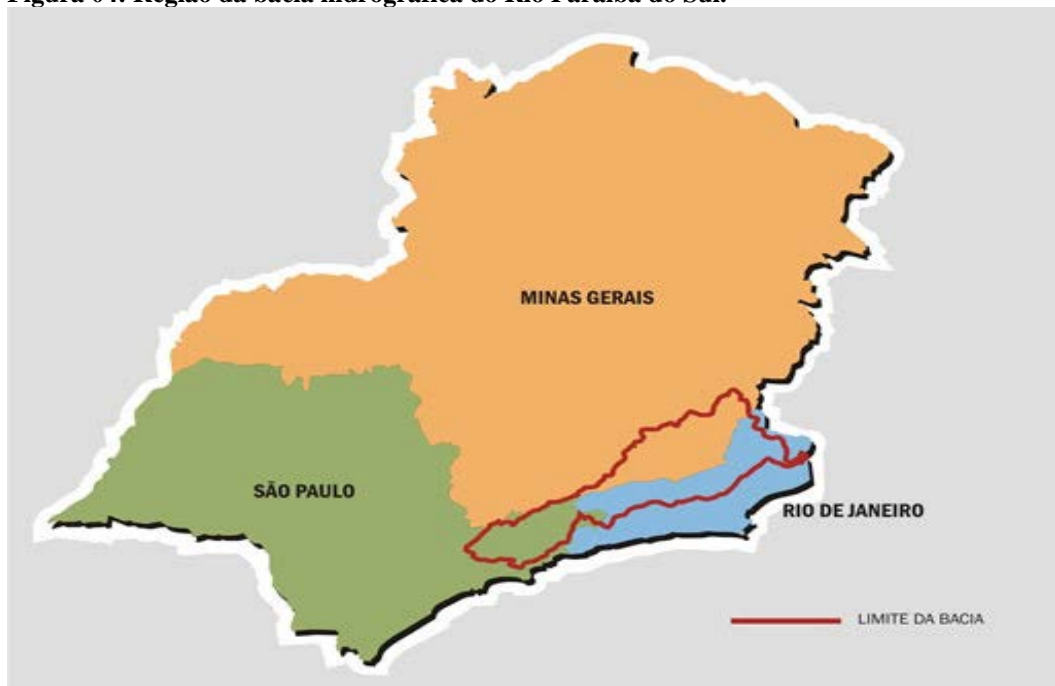
Assim com o povoado crescendo no entorno da igreja matriz do distrito, logo as capelas das fazendas foram erguidas. A capela da comunidade de São José da Serra foi construída sob reivindicação dos moradores já no período pós-abolição, mas ainda assim cumprindo prerrogativas clericais dentro das correntes hegemônicas locais. Antes de sua construção, missas e outras celebrações católicas eram realizadas às portas da casa grande. A existência de uma matriz clerical condicionava a região à presença de um pároco permanente, remunerado e mantido naquela época também pelos proprietários das lavouras, e que por sua vez, como de costume ainda nos dias atuais, celebrava missas nas fazendas em um sistema de rodízios semanais, além das celebrações de batismos (eucaristias e crismas) de filhos de fazendeiros e escravos forçados à conversão Católica ou nascidos nas fazendas. Esta presença e influência clerical na espacialidade das fazendas é evidenciada por distintos historiadores (AQUINO, 2000; COSTA, 1998; SOUZA, 2011).

O que chama a atenção neste ponto, no entanto não é o conhecido processo histórico (colonialista) das convergências religiosas de europeus/brasileiros sobre africanos. O que se ressalta são as possibilidades políticas advindas décadas mais tarde das espacialidades iniciadas com a formação da capela de São José Operário no espaço da fazenda que deu

origem ao Quilombo São José da Serra. Este contexto é observado no tópico a seguir (item 1.2.1).

Por todo este processo, Santa Isabel se constituiu uma comunidade cuja maior parcela da população é de pele negra. São José da Serra enquanto comunidade estabelecida dentro das áreas agropastoris das fazendas da região possui no distrito de Santa Isabel seu entreposto para trocas desde sua formação, sendo também origem das populações negras do distrito¹⁶.

Figura 04: Região da bacia hidrográfica do Rio Paraíba do Sul.



Fonte: <http://www.comiteps.sp.gov.br> Acesso em: 08/06/2015.

Como toda a produção de laticínios das fazendas era escoada na cooperativa citada, como trabalhadores destas fazendas, os atuais quilombolas sempre mantiveram suas raízes na terra que ocupavam. Após a abolição, o fluxo de imigrantes estrangeiros foi insignificante na região, contribuindo para, mesmo cultivando suas pequenas lavouras, o emprego assalariado dos remanescentes nas fazendas locais.

Como fundamento a este estudo, podem-se elencar quatro períodos históricos que se distinguem na formação do espaço valenciano no contexto do Vale do Paraíba e nas conjunturas de formação e afirmação do espaço quilombola objeto nesta dissertação. Estes períodos também se apresentam como contextualizadores para o entendimento de como se formaram algumas das dinâmicas econômicas locais.

¹⁶ Cf. www.palmareis.gov.br/?page_id=37551. Há um processo aberto na FCP para emissão de certidão e reconhecimento de Santa Isabel do Rio Preto como uma comunidade remanescente de quilombo, ainda em análise técnica, aguardando complementação de documentação. N° do processo 01420.000272/2010-10. Pesquisa realizada em 23/08/2015.

O primeiro período histórico é anterior aos anos 1800 – 1807, com os primeiros europeus chegando e suprimindo as populações indígenas locais. Dentro das perspectivas didáticas em que a história local é apresentada, a identidade valenciana surge neste período, desconsiderando traços da presença humana anteriores à chegada dos portugueses. Uma perspectiva de branqueamento do território¹⁷ (SANTOS, 2009). Havia em Valença na primeira década do século XIX cerca de 1400 índios pertencentes à tribo chamada de Coroados. Com os caminhos abertos nas serras e matas locais por tropeiros e a concessão de sesmarias, em 1820 a população da freguesia era de cerca de 10.000 portugueses ao passo que diminuía a população indígena até sua supressão no início do século XX.

O segundo período histórico é aquele que vai de 1807 à 1888/1900, com a introdução, ascensão, hegemonia e declínio da produção de café e do estabelecimento do Vale do Paraíba cafeeiro como um arcabouço da expansão da classe senhorial do Império Português/Brasileiro, tendo seu auge por volta dos anos 1870 e com Valença como um de seus maiores expoentes. Este período introduz a mão de obra escravizada africana na região (possuindo uma das maiores populações negras da Província do Rio de Janeiro, em 1888 ainda trabalhavam nas fazendas valencianas cerca de 25.000 escravos), cria um segundo contexto de massificação do branqueamento do território e estabelece as bases para a formação histórica do quilombo São José da Serra sob as perspectivas analíticas disputadas pelos processos de ressemantização do termo “quilombo”.

Nesta fase, encontram-se dois percursos de colonização para a região valenciana. Uma a partir de Minas Gerais (1º invasão de colonos mineiros) ainda no século XVIII, com pequenos grupos se estabelecendo entre as serras e o rio Preto que separa Valença de municípios do Estado de Minas Gerais. Estes grupos se estabeleceram como pequenos sítiantes agricultores após abandonarem as zonas de garimpo acima da zona da mata mineira. O outro fluxo se deu a partir da cidade do Rio de Janeiro, com portugueses se dirigindo à zona do Rio Paraíba do Sul para plantar café. Os grandes latifúndios se firmaram a partir deste segundo fluxo.

¹⁷ Cf. SANTOS, 2009. O branqueamento do território é um contexto de afirmação hegemônica onde as relações raciais são as bases ideológicas da ideia de nação. Ou seja, o fator racial aparece como aspecto central na afirmação de grupos brancos enquanto dominantes nas relações de poder que constituem a nação. Envolve três dimensões: i) Branqueamento da ocupação do território, tratando de incentivar a maciça ocupação dos espaços por pessoas brancas em um contexto de invisibilização e extirpação de grupos não brancos; ii) Branqueamento da imagem do território, onde há uma construção histórica contada a partir da ocupação por pessoas brancas, descaracterizando ou apagando outras historicidades anteriores, de outros grupos; iii) Branqueamento cultural do território, que trata da existência de signos, símbolos e sinais matrizes presentes como afirmação hegemônica de grupos brancos, invisibilizando/estigmatizando a presença de grupos não brancos no mesmo espaço. Por vezes condiciona formas culturais não brancas a leituras tidas como exóticas.

“Depois do café, as fazendas decadentes e/ou abandonadas do Vale e a paisagem característica dos “mares de morros”, agora desnudados de sua exuberante cobertura original de Mata Atlântica, viveram a “2a Invasão Mineira”, na qual eles desceram com suas boiadas e ocuparam as terras baratas, quase doadas, para produzir leite, derivados e alguma carne. Este “subciclo”, que ainda persiste em vários municípios do Vale do Paraíba, perdurou até meados do século XX, sendo depois substituído pela industrialização ou por outras atividades.” (LIMA, 2003, p. 17).

O terceiro período histórico se inicia neste contexto que estabeleceu a cultura leiteira principalmente em Valença, entre outras culturas (agriculturas e pecuárias diversas) pelo Estado, e como observado, permitiu, junto a fatores econômicos e políticos, internos e externos, o desenvolvimento industrial e urbano para além do passado rural e agrário. Mesmo em Valença, a indústria, sobretudo têxtil, se mostrou forte para a dinâmica comercial da cidade antes caracterizada por suas fazendas e marqueses.

O quarto período começa, sob o prisma do debate fundiário na constituinte de 1987 – 1988 sendo interessantes para este texto as interfaces que propiciam os debates sobre quilombos (não foram nem são os únicos grupos em destaque nos debates fundiários) como uma nova abordagem para lutas e disputas já existentes em tempos anteriores à Assembléia que deu origem à nova Constituição.

Como esboça Silva (2003), os congressistas constituintes, incumbidos de selar o regime militar em vias de tempos democráticos, tiveram o êxito de produzir a Constituição de forma analítica com 245 artigos e inúmeros parágrafos, alíneas etc., porém com poucas mudanças quanto à essência da Constituição anterior concebida em 1967 em pleno curso do regime autoritário e reformada em 1969, após Ato Institucional nº 5 (AI5). No entanto, os progressos visíveis desta nova Constituição permitem levantar a seguinte questão: Como em um regime político patriarcal e oligárquico altamente burocratizado, se permitiu a emergência de debates, políticas e ações que viabilizaram o acesso a terra para diferentes grupos campesinos atualmente reconhecidos como povos tradicionais?

A hipótese é de que não se esperava nos meandros da Constituinte de 1987 – 1988 que, além das disputas fundiárias mediadas pela FUNAI, as terras tradicionalmente ocupadas como quilombolas, quebradeiras-de-coco babaçu, ribeirinhos, seringueiros, fundos de pasto entre outros, aparecessem em grande número de comunidades como permitiu o texto da nova Constituição.

Aqueles movimentos sociais que anteriores a 1988 eram associados politicamente ao termo “camponês”, foram nominalmente politizados em instâncias locais, ou seja, as denominações que eram utilizadas localmente passam a representar em contexto político

aquilo que já eram no cotidiano de suas vidas. Se os grupos se reconheciam como quilombolas no interior de suas comunidades, passaram a ter esta denominação como conceito para abarcar suas causas. As realidades localizadas assumem a posição de agentes da ação política. Esta “convergência” possibilita juridicamente, no caso dos quilombolas, oficializar leituras semânticas que antes eram traços culturais interiores às fronteiras do grupo. Locais como São José da Serra trazem então para o debate da semântica sobre quilombos seu processo de formação histórica como realidade defendida pelo texto da Constituição e consequentemente publico alvo do contexto do art. 68 do ADCT.

Entende-se que o espaço onde se formou o quilombo era, no período anterior a 1888, dentro das imediações da atual Fazenda São José, um local destinado às socializações comuns entre os escravos, uma continuação da senzala, local de diálogos nos dias de trabalho de meio expediente ou folga e feriados sacros e propicio a prática do jongo¹⁸, dança característica da comunidade.

A territorialização que foi propiciada com esta dinâmica fortaleceu o sentido de pertencimento a terra que por sua vez incorporou o sentido semântico sobre quilombos distante daquele assimilado às fugas, mas igualmente caracterizado como uma forma de resistência, por representar uma sobrevivência de valores africanos. A existência destes espaços era comum nas fazendas, o que não abrandava o trabalho, mas permitiram no decorrer da história, a intensificação deste processo de territorialização por ex-escravos como uma forma de sobrevivência e resistência social e cultural no Brasil pós-abolição.

Costa (1998) salienta que muito distintas eram as condições de vida dos escravos rurais, sobretudo no Vale do Paraíba Sul Fluminense. Com a valorização do café, a manutenção de uma ordem de trabalho eficiente era ponto de fundamental atenção. Neste sentido, locais de socialização entre os negros dentro das imediações das fazendas, como o espaço de São José da Serra eram comuns e fundamentais de acordo com a preocupação dos senhores em manter o bom rendimento das lavouras. Também havia a doação de terras como recompensa ao escravo.

“Em certas fazendas, era costume dar a alguns escravos, a título de recompensa, um lote de terra, onde podiam cultivar gêneros de subsistência, cujo lucro lhes pertencia. Acreditavam os fazendeiros que isso suavizava o cativo e dava aos escravos certo senso de propriedade.” (COSTA, 1998, pág. 290).

Condições sanitárias razoáveis eram empregadas junto com certa atenção à saúde dos cativos. No entanto a crueldade possuía ampla oportunidade para ser aplicada. As reuniões e

¹⁸ Cf. Capítulo 04.

encontros de escravos de diferentes senhores pelas estradas, mercearias, terreiros e matas eram evitadas e por vezes proibidas e reprimidas, com o receio de insurgências e fugas, como o ocorrido em 1862 no que atualmente é o distrito de Conservatória:

“Muitas vezes, as autoridades viram nessas reuniões inofensivas uma séria ameaça à segurança pública e proibiram sua realização. Em 1862, na freguesia de Santo Antônio do Rio Bonito, município de Valença, ajuntaram-se alguns escravos de fazendas vizinhas em reuniões noturnas conhecidas pelo nome de Canjerês. Alguns espíritos timoratos enxergaram nesses ajuntamentos planos sinistros de insurreição e o alarme estendeu-se aos municípios vizinhos.” (COSTA, 1998, pág. 298).

Com a abolição, os escravos libertos permaneceram nas terras que ocupavam. Muitos são os motivos que justificam esta permanência. A ligação cultural com a terra baseada na ancestralidade africana foi um fator fundamental. Migrar do campo para a cidade não era uma alternativa melhor do que permanecer no cultivo da terra. No espaço na fazenda destinado ao negro, se sobressaíram diferentes culturas agrícolas, entre milho, feijão, banana, mamão, café e criações de porcos, galinhas e cabras entre outras formas pecuárias. Comum era também a existência de alambiques nas fazendas das serras do Vale do Paraíba, inserindo a bebida alcoólica na dieta do escravo nas épocas mais frias e tornando esta bebida uma característica cultural na vida campesina.

As condições de vida para o negro na cidade apresentavam de certa forma, relativa liberdade de locomoção, no entanto, após 1888 a condição de livre no meio urbano fez aumentar as ocupações e moradias precárias em áreas periféricas, culminando no processo de favelização. Trabalhavam em variados empregos, de ambulantes à carpinteiros e carregadores, mas a remuneração era baixa ao passo que a mendicância foi elevada, aumentando a repressão das autoridades no período que se iniciou com a modernidade nas principais capitais, conhecida como *Belle époque* (RODRIGUES, 2009). Ainda assim, muitos moradores deixaram as terras que viviam para tentar a sorte em outras cidades/regiões, retornando a São José da Serra mais tarde.

Com estas características ligando a vida humana ao solo, a permanência na região também foi alimentada pela possibilidade de, ainda que precária, uma vida assalariada no entorno do distrito de Santa Isabel após a abolição. A imigração estrangeira foi insignificante na região rural de Valença, sendo o baixo custo do salário destinado ao ex-escravizado condizente com a nova ordenança econômica das lavouras. As terras que ocupavam foram doadas ao agrupamento da comunidade, mas não houve nenhuma forma de reconhecimento legal para esta ação.

Com todo este processo histórico, o século XX como falado, foi de significativa mudança para as áreas antes cafeeiras da região. Na comunidade o cultivo aprimorado de frutas, legumes e do próprio café eram para uma base local, sem possuir o comércio como foco principal. Quem precisava trabalhar fora da comunidade, geralmente prestava serviços nas fazendas, na ordenha de vacas, no corte de cana e milho para alimentação bovina e na roça de pastos.

“Os períodos citados (1800 a 1840; 1840 a 1875; a partir de 1900) correspondem aos que alguns pesquisadores conceituam como: a geração dos “pais ricos”, os pioneiros, cuja preocupação era acumular riqueza, que empregavam em mais escravos, terras e cafezais; a dos “filhos nobres”, que usufruíram dessa riqueza consolidada e foram nobilitados e/ou condecorados, estudaram na Europa ou em escolas conceituadas como a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, em São Paulo, talvez a mais expressiva geradora de homens públicos do país à época; e, finalmente, a dos “netos pobres”, que viram a riqueza escoar por entre os dedos e conviveram com a derrocada do ciclo.” (LIMA, 2003, p. 17 – grifo meu).

O período pós-abolição trouxe novas conjunturas, sobretudo para o espaço de São José da Serra. Há indicações por parte dos griôs¹⁹ de São José, de que ainda no período próximo a 1888, a fazenda era conhecida como um quilombo abolicionista.

“Segundo o Sr. Manoel, o mais velho morador do quilombo, seu avô paterno veio da África no século 19 e era da nação Cabinda, originário de Angola. (...) Segundo o Sr. Manoel, seus avós paternos se casaram na Fazenda Boca do Túnel – **atualmente comunidade Leite de Souza, Santa Isabel do Rio Preto** – onde eram muito castigados e fugiram para a Fazenda São José, que chamavam de Quilombo do Ferraz.” (INCRA, 2015, p. 06. Grifo meu).

O nome “Ferraz” mencionado é referente ao proprietário da fazenda no período final da escravidão e do Império e início da República, conhecido também como Sr. Ferraz ou Dr. Ferraz. Localmente lembrado por aplicar um bom tratamento aos cativos, é também conhecido por ter doado as terras já culturalmente/tradicionalmente em uso aos negros libertos habitantes da fazenda.

Em meados da década de 1920 a fazenda era administrada por Armando, filho do Sr. Ferraz, (SILVA, 2016), quando foi herdada em seguida por Benedito Pinho, genro do Sr. Ferraz. Nesta época se iniciaram as ameaças, não a liberdade dos ex-escravos e seus descendentes, mas à condição de donos legítimos das terras que ocupavam. Assim o espaço dos quilombolas foi reduzido abruptamente à aproximadamente 85 hectares “(...) Armando frequentemente ameaçava incendiar as casas da comunidade quando os quilombolas não

¹⁹ Griô é um termo aporuguesado, diaspórico, variante do original africano *griot*. Os griôs nas comunidades tradicionais são pessoas respeitadas nos grupos, que possuem um arcabouço de conhecimentos (religiosos, etnobotânicos, históricos) e assim são detentores das tradições orais e das memórias, sendo também responsáveis pela difusão das tradições de seus grupos. Cf. MELO, 2009.

concordavam em prestar serviços abusivos nos cafezais ou batendo pastos.” (INCRA, 2015, p. 08).

A produção de leite permitiu a emergência de pequenos sitiantes advindos das repartições e vendas das terras das fazendas realizadas por algumas gerações descendentes dos produtores de café. Em meados de 1940 as terras pertencentes aos Ferraz foram repartidas e vendidas, dando segmento às dificuldades vividas no quilombo. Mais tarde, mas ainda nesta conjuntura, a fazenda São José foi adquirida por um novo proprietário a partir dos anos 1980.

As terras que ocupavam foram reivindicadas em sua maior parte pelo novo proprietário, impondo restrições à comunidade no cultivo de suas roças. Como alternativa, sobretudo, econômica, aumentou o número de moradores na procura de trabalho fora da área do quilombo neste período. Em certos casos, algumas culturas cultivadas para sustento próprio, um terço da produção era utilizada como pagamento pela utilização da terra à exigência do proprietário.

A situação de disputa vivenciada durante o século XX permaneceu após a certificação da comunidade pela FCP como remanescente de quilombos. No entanto quilombolas que trabalhavam na fazenda foram dispensados de seu trabalho. O livre trânsito pela área ficou restrito. Para crianças chegarem à escola deveriam contornar o território da fazenda, aumentando a distância percorrida em estrada de terra e lama em épocas de chuva.

No interior das disputas, em junho de 2000 (17 anos) foi fundada a Associação da Comunidade Negra Remanescente de Quilombo de São José da Serra com o intuito de representar fisicamente em instâncias legais a comunidade, além de zelar pela manutenção e divulgação de seus patrimônios culturais e lutar pela resolução da causa fundiária dos quilombolas e por uma reparação histórica aos remanescentes dos povos africanos.

Entre organizações locais e assessoramentos por instâncias maiores, as lutas quilombolas no Estado do Rio de Janeiro são amparadas pela Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Estado do Rio de Janeiro (ACQUILERJ), fundada em 2003, visando organizar e fortalecer as demandas em prol das comunidades quilombolas fluminenses. Em instâncias nacionais têm-se de forma organizada a direção da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) como órgão que se constitui das comunidades quilombolas brasileiras, estabelece diálogos e promove suas culturas e lutas, assim como a própria FCP e o MINC, a SEPPIR e outras organizações locais, estaduais e federais de promoção dos direitos humanos e acesso a terra.

Apesar de todo o avanço advindo com as políticas de reparação histórica para populações negras brasileiras e em especial para as demandas quilombolas, é necessário pensar após este trajeto histórico, nas perspectivas locais. O simples fato de se reivindicar a terra legalmente, para os quilombolas não significa somente buscar um reconhecimento histórico. Há aqui uma relação de “cuidado para com o conflito”. Disputar uma identidade em consonância com uma causa fundiária significa também findar a paz cotidiana, ainda que não eterna, abrindo espaço para o medo e o receio. Questionar quais realidades o termo “quilombo” abarca ao ser assumido por um grupo indica a existência de agravantes para a vida cotidiana de quem se autoproclama quilombola, andando em compasso com os direitos que procuram legalmente.

1.2 - Município, municipalização e educação.

Ter uma agência escolar dentro de seu espaço configura uma vitória. Disputar a arena da educação neste espaço pode elencar novamente a necessidade do cuidado para com o conflito. Muitos e distintos trabalhos, sobretudo acadêmicos vêm sendo desenvolvidos por diferentes instituições e órgãos, sobre São José da Serra e suas formas culturais matrizes. No entanto não se encontram dentre estes trabalhos, teses e dissertações, entre outras formas de artigos científicos das áreas de ciências humanas e sociais, que discorram sobre a dimensão da escola que atende a comunidade, no interior da luta quilombola. Mesmo no interior das legislações e regimentos municipais para a escola em questão, este dimensionamento não é citado.

No entanto o que chama a atenção nos processos que interligam a presença da agência escolar com o território reconhecidamente quilombola são as colocações encontradas em um documento intitulado “Educação Escolar Quilombola” da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). No documento de autoria do Ministério da Educação diz-se que “Escola quilombola é aquela localizada em comunidade remanescente de quilombos” (BRASIL, 2015, p. 07). Este é um dos pontos analisados neste trabalho a ser visto de forma mais incisiva nos capítulos 03 e 04. No entanto embasa a necessidade de vista sobre a organização do município de Valença sobre a regimentação escolar e as diretrizes gerais para a educação no âmbito dos discursos municipalistas.

Segundo dados da pesquisa para este trabalho e de outras recentes (ROCHA, 2014), aproximadamente 14% dos cerca de 200 habitantes do quilombo São José da serra estão na faixa etária de 0 a 9 anos sendo atendidas em sua totalidade na Escola Municipal Antônio

Alves Moreira que se situa dentro do espaço do quilombo. Isso significa que os dados mais recentes disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ²⁰ não estão atualizados no item referente às matrículas.

Atualmente a escola atende a 21 crianças²¹ quilombolas. As turmas são multi-seriadas, ou seja, divididas em séries/anos, há em cada turma mais de uma série/ano conjugando sala de aula e professora. Há duas profissionais docentes atuantes na escola que funciona apenas no turno da manhã. Uma concursada em regime estatutário, que também assume a função de diretora da unidade, e outra concursada em regime de contrato celetista. As professoras possuem licenciatura em pedagogia habilitadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de formação normalista e experiência média de pelo menos 11 anos de atuação docente cada uma, e receberam em sua formação universitária o conteúdo obrigatório exposto na Lei 10639/03 de forma básica, não sendo este um diferencial no currículo profissional de quem se forma docente na região e nem uma exigência para atuar como docente no quilombo de São José da Serra ou qualquer outra instituição escolar na região. As professoras são residentes no distrito de Santa Isabel do Rio Preto, necessitando de transporte escolar para chegar até a escola. Este transporte é de responsabilidade da Secretaria de Educação do município.

1.2.1 – A origem da escola.

Assim como há contextos temporais que constituem o processo de formação e ocupação das áreas cafeeiras valencianas por pessoas brancas, há também um contexto histórico singular para entender o processo de construção e efetivação da agência escolar que atende a comunidade São José da Serra.

A história da escola Antônio Alves Moreira remonta ao período inicial dos anos 1960, tendo sua estrutura efetivada como instituição estadual durante a Ditadura Militar (1964 – 1985). Seu intuito sempre foi atender segundo sua atribuição política, às populações rurais das fazendas locais. Neste contexto se insere a população da comunidade de São José da Serra, que neste período consistia além do cultivo de suas roças, em mão de obra rural das Fazendas Unidas São José e demais fazendas agropastoris do entorno.

²⁰ Estes dados correspondem à realidade local referente ao ano letivo de 2017 levantados por esta pesquisa. Referente ao ano de 2016, as informações oficiais são encontradas no endereço <http://academia.gedu.org.br/censo-escolar/notas-tecnicas/>. Todos estes dados são de domínio público disponibilizados pelo Ministério da Educação em: <http://portal.inep.gov.br>.

²¹ Cf. ANEXO E.

Dada a proximidade tanto territorial quanto histórica/geopolítica da formação dos quilombos do Estado do Rio de Janeiro, a presença das agências escolares em seu interior são oriundas em boa parte, de processos constitutivos semelhantes, mas não idênticos. É o que ressalta Mendonça (2016) em importante levantamento realizado em territórios quilombolas no Estado. Segundo este levantamento há três processos principais que deram origem às escolas dos quilombos fluminenses, alternadas entre construções realizadas pelos donos das fazendas, construídas pelas comunidades e construídas a partir de ações de cunho mais individual e interesse mais diretivo sobre as dinâmicas locais (MENDONÇA, 2016).

Localizada geograficamente em terras originalmente pertencentes à Fazenda São José e ao lado da estrada que liga a comunidade à rodovia RJ 137 entre Conservatória e Santa Isabel do Rio Preto, a atualmente denominada Escola Municipal Antônio Alves Moreira, para critérios postais consta nos registros da Secretaria Municipal de Educação²² de Valença como situada dentro da Fazenda São José, quando atualmente este espaço é pertencente à comunidade quilombola de São José da Serra. Seu processo de construção facilmente encontra paralelo na forma elencada como ação de cunho individual em conjunto com os interesses dos fazendeiros locais.

Imagem 02 – Prédio da Escola Municipal Antônio Alves Moreira.



Fonte: <http://quilombosaojosedaserra.blogspot.com.br>

Muitos fatores contribuem para o interesse local em estabelecer uma escola de ensino primário neste caso atendendo a descendentes diretos dos antigos escravos das fazendas.

²² Cf. www.valenca.rj.gov.br

Como fator primário tem-se a cultura educacional desenvolvida no cenário rural valenciano já no início da cultura cafeeira. A primeira das escolas atendendo filhos de escravos no Brasil foi construída na Fazenda Vista Alegre²³ em meados do século XIX, localizada nas imediações do município sede de Valença. Existia em seu interior a chamada “Escola de Ingênuos”, ensinando letras e música às crianças da fazenda.

Este modelo na verdade consistia em uma forma prática do branqueamento do território (SANTOS, 2009) ao apresentar cativos “cultos” em um local de grande circulação da elite social da época. Tinha como intuito, além do entretenimento dos senhores com as artes eurocêntricas ensinadas a negros, uma docilização dos corpos (FOUCAULT, 1987). Como as grandes fazendas possuíam grande circulação de autoridades e pessoas importantes da Corte, estabelecer esta docilização do corpo possuía entre variados motivos o receio das rebeliões e aquilombamentos de escravos por fugas. Em Vassouras no coração da economia cafeeira vizinha a Valença, em 1838 aproximadamente 500 escravos se rebelaram em duas fazendas do comendador Manoel Francisco Xavier (GOMES, 2015), matando feitores e fugindo para as matas. A maioria foi capturada ao longo de uma semana, no entanto o receio de rebeliões e as notícias de amotinados continuou presente nas zonas rurais. O intuito também buscava preservar a unidade do latifúndio, suprimindo a cultura dita pagã, banalizada como estética da feiura²⁴.

Apesar de toda esta historiografia da educação desenvolvida no período das relações escravistas, a escola objeto deste trabalho possui sua origem em tempos mais recentes. As atribuições para as escolas mais afastadas dos centros urbanos desenvolvido no Governo Goulart (1961 – 1964) permitiu a formação de um núcleo do que veio a se tornar já na Ditadura Militar (1964 – 1985) e com outras prerrogativas ideológicas, a junção de iniciativas locais para o estabelecimento da instituição de ensino nas imediações da sede da Fazenda São José da Serra a partir de 1967.

²³ Cf. Portal Vale do Café. Disponível em: www.portalvaledocafe.com.br/fazendavistaalegre/. A nomenclatura “Escola de Ingênuos” era a empregada oficialmente para se referir à escola que atendia filhos de escravos na fazenda.

²⁴ O combate ao proposto como “estética da feiura” oferecendo educação aos filhos de escravos tinha como princípio o branqueamento do território. Neste contexto este branqueamento fazia referencia ao modo de vida dos filhos de escravos e sua relativa “liberdade” em algumas fazendas (em parte devido as relações de compadrio de escravos e senhores, sobretudo após a Lei do Ventre Livre em 1871). Enquanto sem educação formal, podiam circular pelos cafezais e matas, entre brincadeiras e formas de conseguir benefícios maiores com pequenos furtos e trocas. Esta relação não era bem vista aos olhos dos proprietários, pois podiam exercer influencia sobre as crianças da casa grande em um paradoxo onde o filho do cativo teria mais “liberdade” que o filho do senhor. Esta é uma das perspectivas para a criação, entre outros (CASCUDO, 1984), do mito do Saci Pererê, objetivando hostilizar a ausência de “modos civilizados” nas crianças negras em comparação à educação aplicada às brancas.

Mesmo estando situada geograficamente em área rural, a escola está desde sua criação sujeita às jurisdições do distrito de Santa Isabel do Rio Preto. A breve historiografia de formação deste distrito já foi apresentada. Cabe ressaltar, entretanto, que a formação desta agência escolar em São José da Serra está diretamente ligada à abrangência territorial deste distrito. Sendo o 3º distrito de Valença, colocação relacionada à sua extensão territorial, com cerca de 400 km² desde o ano de 1930, além da vila principal, conta ainda com cinco comunidades rurais menores (São Bento, Fazenda Velha, Cabeleira, Leite de Souza e São José da Serra). As três primeiras ficam entre a vila principal do distrito e Volta Redonda que na época consistia em uma “área de proteção especial” do Governo Militar. As duas últimas entre a vila principal e o distrito de Conservatória, sendo Leite de Souza uma comunidade estabelecida na antiga estrada de ferro desativada.

O núcleo conjuntural que veio a formar estruturalmente a escola em São José da Serra e nas comunidades rurais citadas anos mais tarde, surge com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024 de 1961 (BRASIL, 1961). Na comunidade de Leite de Souza, onde havia uma estação ferroviária para escôo do café e do leite, havia também uma agência escolar primária desde 1890, chamada escola do Capoeirão, regimentada e mantida pelo governo do Estado do Rio de Janeiro a partir de 1961.

A partir de 1964, novos padrões de desenvolvimento foram absorvidos pelo governo que se estabelecia a partir do golpe de estado. Estes padrões visavam um mercado de alcance internacional a partir da visão de interdependência de mercado. Com todo o planejamento estrutural centralizado em um poder único, ou seja, a burocratização da administração política e seus braços desenvolvidos neste período, o Ministério da Educação implantou os Planos Setoriais da Educação (FARIA, 2003), que destinavam os recursos ainda que escassos, à educação para áreas rurais, com interesse na produção agrícola cada vez mais influente na economia. Na aplicabilidade destes Planos Setoriais subiram ao poder os defensores da educação com uma menor intervenção estatal, onde se justifica o poder exercido nas instituições escolares e espaços rurais por fazendeiros e personalidades locais influentes. Com o Movimento Popular de Alfabetização, a rede de ensino atendendo as áreas rurais de Valença foi estendida, sendo a escola do Capoeirão tomada como base para extensão da rede de educação primária no distrito de Santa Isabel.

A existência de focos de guerrilha contra o Regime Militar por todo o Brasil chamou a atenção das autoridades quanto aos segmentos sociais de atendimento às populações rurais. Com isso, a Lei de Segurança Nacional previa em suas entrelinhas, o amparo em comum

acordo com empresários proprietários de terras, para iniciativas da “ideologia desenvolvimentista”. Possuindo como docentes, professoras de formação secundária, esposas e/ou filhas de pequenos sítiantes residentes na região e com forte ligação clerical de ordem católica, este fator em si foi um facilitador para a construção da escola junto à capela de São José Operário.

Os preceitos para o estabelecimento da escola consistiam em observar os seguintes requisitos: população estável habitando área geográfica definida; população em idade escolar apropriada; espaço adequado para funcionamento da agência escolar; se localizar em zona rural com distância que impossibilite o deslocamento regular e cotidiano para as vilas urbanas mais próximas; existência de equipe docente, preferencialmente residente junto à comunidade ou escola.

Assim, inaugurou-se um núcleo escolar de alfabetização na Fazenda Morro Redondo, de propriedade dos descendentes de um antigo sítiante cafeicultor, Sr. Antônio Alves Moreira e que agora produziam leite. Sua primeira professora foi a Sra. Maria José Moreira, bisneta e herdeira de Antônio Alves Moreira e residente no local.

Este núcleo escolar nesta fazenda situada nas proximidades da estrada Presidente Pedreira (atual RJ 137) atendia um público diverso oriundo das fazendas locais (Fazenda Santa Rosa, Fazenda Casa Branca, Fazenda Santa Helena, Fazenda Segredo e São José da Serra). O núcleo escolar funcionava sob o nome de Escola Morro Redondo, sem possuir um prédio formal. Sua estrutura era feita de bambu, telhado simples, mesas e carteiras duplas de madeira e quadro negro. Atendia entre 20 e 30 crianças das fazendas citadas. O funcionamento da escola na Fazenda Morro Redondo aconteceu por cerca de três anos, quando foi descontinuada por iniciativa dos órgãos regulamentadores do Estado em meados de 1966 - 1967.

Dado o número de alunos nesta época, serem em sua maioria moradores das terras adjacentes à Fazenda São José, na comunidade de população negra chamada São José da Serra, como forma política adotada também para evitar fluxos migratórios e escassez de mão de obra barata nas roças e cuidados com os pastos, o Governo do Estado ergueu e regulamentou o prédio da escola a que chamou Escola Estadual Antônio Alves Moreira, funcionando até os dias atuais, sob regimento municipal de Valença após a LDB 9394/96 e as prerrogativas do antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF – atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, FUNDEB, englobando a educação infantil de 0 à 5 anos).

“Eu estudei lá no Morro Redondo (fazenda) quando era criança e aprendi a ler e escrever lá. Depois fui embora para o Rio de Janeiro e voltei e criei meus filhos aqui já estudando nessa escola aqui na comunidade. Todo mundo aqui da minha idade que estudou, estudou lá. Daqueles que não foram embora, os filhos já estudaram aqui, bem mais perto, pra depois ir estudar lá em Santa Isabel. Meu neto estuda aqui agora”. (Sr. J. F. Entrevista realizada em 27/03/2017).

De forma mais simplificada nesta conjuntura política, a normatização estatal da escola Antônio Alves Moreira, assim como as demais escolas rurais da região visavam expor a aplicabilidade de recursos na educação como forma de desenvolvimento, para investidores externos na economia brasileira. Ao mesmo tempo refletiam uma ação social, mesmo que precária, para estabilidade familiar do trabalhador rural na região, evitando pequenas migrações em busca de educação primária ou crescimento demográfico. Sua função curricular então se resumia em alfabetizar e lecionar operações simples. Nunca se evidenciou, destacou e/ou afirmou a situação étnico racial de seu público como um diferencial com traçado histórico específico ou como uma influência direta na estrutura curricular institucional.

O sistema educacional que se formava na conjuntura militar possuía um direcionamento onde as alianças privatistas pela escola subsidiada pelo Estado suprimiram aqueles que defendiam o ensino público com qualidade no que chamaram Cunha e Góes (1985) de “golpe na educação”.

Explicitamente nos textos legais a incorporação da educação básica nos debates sobre execução da oferta do ensino observava a existência de “problemas” para sua efetivação. A gestão pública militar estava mais empenhada em reprimir atividades julgadas subversivas, que através de seu AI-5, em um contexto político cada vez mais autocrático, proibia e inibia a ação de grupos e manifestações com teor de contestação à ordem hegemônica regulatória do Estado ditatorial. Por isso a educação era perigosa.

Em 1969 o Decreto-Lei 477 dizia que seriam infrações disciplinares, atos realizados por pessoas atuantes no ensino, público ou privado, docente, discente ou qualquer funcionário ligado à educação que aliciassem e incitassem a deflagração de manifestações e movimentos de paralização escolar, passeatas, desfiles, panfletagem ou qualquer atividade vista como subversiva por contestar a ordem estabelecida sobre a organização escolar.

O controle pedagógico e financeiro sobre as diretrizes da escola pelas lideranças latifundiárias locais cresceu de forma significativa com esta ideologia. A rede pública de ensino no Brasil foi neste período desencorajada no tocante à abertura de instituições

escolares dando lugar às instituições geridas pela iniciativa privada. Assim a regimentação de escolas como a Antônio Alves Moreira teve sua estrutura como instituição estadual efetivada.

O Plano Nacional de Educação de 1962 (BRASIL, 1962) que possuía entre suas metas originais, matricular 100% da população de 7 a 11 anos, foi reformulado em 1965, aumentando os recursos destinados ao setor privado como incentivo ao financiamento particular do ensino gratuito e estabelecendo o recolhimento tributário do Salário-Educação²⁵. “Salário-educação foi o nome que teve, no Brasil, a forma de contribuição das empresas para a escolarização de seus empregados e os filhos destes.” (CUNHA, GÓES, 1985). Assim se entidades privadas oferecessem ensino regular aos seus funcionários e seus filhos, estariam em consonância com a Constituição e os planos de desenvolvimento do país.

Com estas políticas o ensino público oferecido pelo Estado, sobretudo em zonas rurais menos desenvolvidas, só seria aplicado onde a demanda fosse grande e não houvesse interesse do setor privado. De acordo com a Lei 4440 de 1964, isentava-se do Salário-Educação qualquer empresa que instituisse sistema de bolsas de estudo ou mantivesse suas próprias escolas. Foi nesta conjuntura que escolas rurais de fazendas em muitos casos começaram a funcionar a partir dos anos 1960. Com a escola Antônio Alves Moreira não foi diferente. Em complemento a isso, ainda sobre os “problemas” elencados pelos textos legais sobre a oferta da educação, neste contexto destaca-se o Parecer nº 1600 de 09/05/1975 do Conselho Federal de Educação que afirmava:

“Conhecidas as vantagens e a orientação que deve ser seguida, restam os problemas. Que podem ser resumidos em três: local, recursos humano, custos. A rede oficial se vê a braços com a escolarização obrigatória de 8 anos. Mesmo consciente da necessidade da educação pré-escolar, muitas vezes – quase sempre – o problema é colocado à margem, por total incapacidade de solução. Quem sabe, se trata, justamente de ter esquecido que antigos problemas desaparecem com soluções que fujam ao convencional. Criatividade, aqui também serve. Prédios podem ser adaptados sem maiores problemas. Os próprios prédios que abrigam os alunos de 1º grau, podem ser utilizados, adaptando-se e equipando-se algumas salas para atender o pré-escolar. Pesquisas provam que muitas vezes o melhor prédio para o pré-escolar é aquele que se assemelha à sua casa. A comunidade poderia se unir às Secretarias de Educação para buscar soluções de local e instalações. Os professores especializados em um país que ainda possui um índice elevado de professorado leigo, poderiam ser reunidos em equipes de orientação e supervisão. Voluntários ou professores da rede, convenientemente orientados, em serviço, poderiam sanar esta parte do problema. Empresas privadas órgãos do Governo, num planejamento conjunto, poderiam traçar novos rumos para a educação pré-escolar. Acreditamos

²⁵ A ideia do Salário-Educação tem sua origem no Brasil nos anos 1930 quando a Constituição de 1934 dizia que empresas em espaços distantes das zonas de acesso às escolas do país deveriam oferecer ou proporcionar formas de acesso gratuito ao ensino, se possuíssem em seus quadros de funcionários um número superior a 50 trabalhadores e dentre estes e seus filhos houvesse uma cifra de no mínimo 10 analfabetos. Esta ideia foi suprimida com o golpe de 1937 e retornou após 1946 estipulando que empresas que possuíssem mais de 100 funcionários deveriam estabelecer formas de manutenção do ensino primário aos trabalhadores e seus filhos.

que seja fora das soluções convencionais que se encontre o caminho.” (BRASIL, 1975, p. 07).

Evidentemente a implantação de unidades escolares em zonas afastadas para critérios orçamentários eram colocadas como problemas ao passo que as várias soluções elencadas deveriam “surgir” do meio social. É válido ressaltar, no entanto, que a necessidade a agência escolar se agregou às necessidades da comunidade São José da Serra e a isso somou-se a “oportunidade” do surgimento destas ditas “soluções”. Neste período, quando houve a decisão de fechamento da escola Morro Redondo, não foi a responsabilidade com a educação edificante que instalou a escola no espaço do quilombo.

O que houve foi uma busca por soluções viáveis para incentivar a permanência na região de força de trabalho e mão de obra barata para o cultivo de roças e pecuária de bovinos na produção de laticínios que se tornava o novo expoente da economia valenciana. Havendo emprego, mesmo que mal remunerado, a possibilidade de continuar em suas roças particulares e com sua cultura matriz de origem africana e agora com uma escola atendendo dentro da comunidade, alguns fluxos migratórios entre membros da comunidade para a baixada fluminense se tornaram menos comuns frente às oportunidades encabeçadas pela dinâmica educativa formal.

1.2.2 – Municipalização do ensino.

Assim como a incorporação política de assuntos étnicos nas lutas de São José da Serra se iniciaram com a CF/88, os processos reestruturação da educação escolar na comunidade também tiveram suas mudanças baseadas na nova Constituição. Ainda que não seja uma escola quilombola olhando a partir da ausência de um currículo culturalmente orientado, a escola Antônio Alves Moreira passou por algumas reformulações estruturais nos anos 1990, sendo a principal mudança seu processo de municipalização no início década seguinte. Neste ponto se observa a educação como uma arena em disputa.

No âmbito das ações de afirmação de grupos e povos remanescentes quilombolas, é perceptível o aglomerado de impasses surgidos no contexto jurídico com as diferentes esferas administrativas dialogando e/ou burocratizando os processos das causas afro-brasileiras e a importância da inserção da educação neste contexto. Os processos de municipalização do ensino se apresentaram então como alternativa à construção curricular, porém com a necessidade de cuidados epistêmicos e políticos sobre aspectos administrativos.

A execução efetiva do processo de municipalização da educação é um contexto abrangente nas agendas políticas brasileiras. Embora em trâmite nas casas legislativas desde os anos 1970 (a primeira vez que o tema apareceu como tendência das políticas educacionais foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 5692 de 1971 como alternativa liberal de efetivação das terceirizações do setor público), sua efetivação em caráter nacional só ocorreu com a CF/88. A principal distinção entre este processo nos anos 1970 e atualmente são as personagens que se inserem na disputa pela descentralização. Enquanto se reivindicava uma descentralização do poder durante a Ditadura Militar por parte de setores de capital privado, atualmente este processo é exercido pelas administrações públicas da esfera, sobretudo municipal, mas com forte incentivo do participacionismo civil.

O que chama a atenção é o fato de que, com a municipalização, a eminência de temáticas emancipatórias para a educação praticada nas salas de aula em espaços quilombolas, entre outros, não se torna uma característica que deve ser tomada como isolada na história da educação brasileira, embora seja uma luta exclusiva dos setores periféricos da organização política.

Esta posição em si não afirma ou pretende afirmar que o passado regulatório da educação foi superado ou suprimido em função de novas abordagens que pensam o agente social como princípio básico para aplicação da educação. Ao contrário, a forma política de regulação da educação atual, embora longe do modelo centralizador e ditatorial, pode continuar mantendo certas prerrogativas que mesmo sob um modelo de descentralização do poder público, mantem certo domínio, sobretudo epistêmico, sobre a dimensão das agências escolares nos espaços que atende.

No entanto, é visível a presença de segmentos sociais na configuração das novas políticas de educação para as propostas políticas da atualidade. Destacando o já citado Movimento Negro como exemplo, muitas vitórias na esfera educativa se sobrevieram por entender que a participação civil organizada embora sob os efeitos do liberalismo político, permitiu contra a hegemonia neoliberal do participacionismo, o alargamento das chamadas comunidades epistêmicas (SANTOS, 2010).

Por comunidade epistêmica entende-se o conjunto de especialistas organizados que se mobilizam amparados por valores e filosofias em comum, com fundamentos para se inserir e interferir em políticas no interior das relações de poder. Esta dinâmica é importante para distinguir sua atuação frente às políticas neoliberais de participacionismo que incidem sobre os desafios da educação municipalizada.

A CF/88 propôs meios para a temática da descentralização atingir de forma efetiva a educação a partir do que se definiu na Nova República como federalismo cooperativo e não concorrente, sendo efetivada esta descentralização através da LDB 9394/96 e adiante com o FUNDEF – atual FUNDEB.

De forma prática, há discursos com múltiplas abordagens dentro desta temática. Embora o assunto já figurasse entre os debates legislativos desde os anos 1970, sua efetiva aplicação se submetia (e ainda se submete) à situação orçamentária para a educação. A Constituição Federal de 1967 elencava formas de aplicação da educação de maneira que restringia sua oferta gratuita em algumas instâncias, não propondo de forma explícita a obrigatoriedade do Estado em manter sua oferta, restringindo a gestão orçamentária às Unidades da Federação.

“(…) é somente ao final dos idos de 80, quando na promulgação da CF de 1988, em seu artigo 211, que a tese da descentralização da educação se torna efetivamente lei, através da qual se propugna por ineditismo na legislação brasileira, a organização dos sistemas de ensino entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, pela via do regime de colaboração, mais tarde reformulado pela EC 14/96, que viabilizou a implantação do Fundef, no ano seguinte. Naquele momento, marcado por fortes reações ao centralismo do regime autoritário e por uma grande revalorização da instância local, e apesar da pluralidade de interesses, definiu-se a tendência de atribuição de maior autonomia aos municípios, confirmada alguns anos após pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394, em 1996.” (SOUZA, FARIA, 2003, pág. 97).

Após a nova Constituição foi possível aos municípios criar seus próprios sistemas educacionais com autonomia de gestão regida pelas Leis Orgânicas, com priorização da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Este processo descentralizador elencou novos enfoques para a organização da educação de forma mais incisiva, ou seja, a partir das unidades escolares, onde se destaca o regime de colaboração com maior ênfase ao debate que se pretende neste texto. Não o sistema de colaboração entre os municípios, Estados e a União, mas aquilo que se conhece como gestão participativa do ensino, ou a participação da sociedade civil na estrutura organizacional das unidades escolares – e interessante à abordagem libertadora da educação, a construção curricular. No tocante a esta construção, ganha ênfase a luta contra hegemônica observada em dinâmicas como o Quilombismo citado anteriormente e as disputas que permitiram as vitórias da luta anti-racista na educação.

A visão aqui tida como “hegemônica” é ressaltada pela exclusão social/racial historicamente defendida pelo Estado Brasileiro, com manutenção de privilégios para as elites. Esta hegemonia ainda hoje se propaga mesmo dentro da esfera da atuação civil organizada. Não significa que em todos os momentos e espaços das relações sociais será

evidente esta hegemonia. No entanto, para a dinâmica que advém do processo de municipalização do ensino e participação civil organizada, ainda é possível, sobretudo nas formas de participacionismo geral presenciar com os eufemismos adequados, hora a verticalização, hora a horizontalização das relações, sobretudo raciais. Esta dinâmica será influente nas formas como se vê o participacionismo na conjuntura social.

Dagnino (2007) chama este processo de confluência perversa. Aparentemente os rumos dos debates sobre participação ativa da sociedade estão em convergência, mas, segundo a autora, os efeitos não são fáceis de evidenciar e acabam por se tornar antagônicos. As referências básicas que fundamentam o discurso do participacionismo são constituídas de significados que na lógica brasileira são distintos e tendem a justificar prerrogativas dominantes dentro de crises discursivas.

“(...) a linguagem corrente, na homogeneidade de seu vocabulário, obscurece diferenças, dilui nuances e reduz antagonismos. Nesse obscurecimento se constroem sub-repticiamente os canais por onde avançam as concepções neoliberais, que passam a ocupar terrenos insuspeitados.” (DAGNINO, 2007, pág. 46).

Esta lógica se multiplica pelos mecanismos sociais utilizados nos diferentes segmentos desde associações de moradores e núcleos comunitários, organizações partidárias, agremiações até escolas. Nesta última, as confluências são discursos por vezes antagônicos que caminham desde a exaltação de ideologias hegemônicas até contextos como a afirmação de micro-ações cotidianas tomadas como afirmativas (JESUS, 2011) para segmentos e grupos invisibilizados ou subordinados.

Sobre esta análise pode-se dizer que boa parte dos questionamentos para a aplicação da educação na esfera municipal decorre da dimensão daquilo que se entende como gestão participativa do ensino. Este processo exerce influência direta no currículo escolar, podendo condicioná-lo a uma aplicabilidade orientada pelas culturas locais de forma oficial (currículo culturalmente orientado) ou regimentada nos trâmites jurídicos das câmaras municipais, recebendo influência não oficial das culturas locais (currículo praticado).

Aqui se encaixam as possibilidades/desafios para a educação na perspectiva da cultura quilombola. De um lado há um temor referente a ampla participação da sociedade nas demandas políticas. De outro lado, há a própria função da educação libertadora que deve se estabelecer para e pelos atores e meio social que atende. O desafio é mesclar o currículo das unidades de ensino com o espaço social (práticas cotidianas), sem que configure uma ação de dominação, mas de emancipação crítica.

O participacionismo acionado pela temática da descentralização destacou uma nova problemática: o surgimento de novas formas de representação ligadas à sociedade. A democratização implicou em um aumento da representação através dos próprios atores sociais que se denominaram representantes de si mesmos de forma organizada, onde o Estado obrigatoriamente passou a lidar de forma institucional com estas representações. Presente nestas formas de representação ganhando mais espaço são aquelas instituições que se apresentam dentro da lógica neoliberal de menor intervencionismo Estatal.

Assim, a atenção que deve ser destinada a todo este contexto é que a representação realizada pelos atores da sociedade civil é diferente daquela exercida na instituição representativa por excelência (Estado). Dois aspectos são perceptíveis nos processos que diferenciam a representação nas instituições participativas daquela exercida pelo Estado: um deles é a não existência do requisito explícito da autorização. Enquanto, citando como exemplo as unidades de ensino municipais, a organização escolar como um todo funciona sob preceitos observados por diferentes instâncias (Conselhos Tutelares, Secretarias de Educação, Câmaras Municipais e Assembleias Legislativas, Ministério da Educação) e depende de leis sancionadas para simplesmente começar a funcionar, a atuação da sociedade civil independe de forma regimentada para se inserir no cotidiano político da comunidade atendida por estas unidades de ensino.

O segundo aspecto é que não há estrutura de monopólio territorial na representação realizada por atores da sociedade civil. A noção política do território é uma construção que envolve junto ao processo de homogeneização Estatal uma representação social que possui espaço geográfico demarcado para agir segundo sua orientação filosófica ideológica. Muitas correntes do pensamento político tem percebido nos processo de descentralização a ampla participação civil como advocacia de ideias em prol de grupos distintos sem ter que responder às limitações das políticas locais.

Entre posições otimistas, receosas ou mesmo extremamente críticas sobre o contexto, existe uma significativa dificuldade de situar a importância do processo de municipalização dentro dos objetivos da escola pública com um viés que observe e construa o currículo a partir das classes historicamente subalternizadas. Boa parte destas críticas é pelo fato da descentralização poder agir como alavanca de uma estrutura social neoliberal que neste caso propiciaria currículos escolares com o viés de mercado cultural.

Há em contrapartida posições que ressaltam os processos de municipalização do ensino de forma hegemônica pela ação do Estado. Isso tende a executar uma política de

divisão do trabalho social, bem direcionada e com pouca margem para as presenças sociais organizadas. Desta maneira, embora exista uma preocupação organizacional com a propagação da democracia, é ainda possível a presença de formas de poder que mantem formas excludentes de organização, sobretudo, da maneira que incide sobre as organizações escolares.

Importantes dentro de todo este processo são, no entanto as possibilidades que podem emergir para as classes e grupos historicamente subalternizados, que dentro do mesmo período aonde vêm se implementando o processo de descentralização política, estão sendo observados como seres humanos participantes não limitados às construções classificatórias raciais. Pateman (1990) ressalta que desde a década de 1960, a palavra "participação" tornou-se parte do vocabulário político popular. Isso aconteceu na onda reivindicações por parte de vários grupos que queriam na prática, a implementação dos direitos que eram seus na teoria.

O que deve ser exaltado é a carga de valores humanos que se pretende sobre a educação. Não se trata de uma forma de articular a educação na sociedade em prol de dinâmicas de mercado e trabalho, mas criar e desenvolver pensamentos no cerne social que se preocupem em suprimir toda a construção estabelecida na sociedade brasileira onde a posição social sofre influência da origem das pessoas ou grupos.

A conclusão que se tira deste processo é que para efetivar uma construção curricular autônoma e libertadora em consonância com as prerrogativas legais da administração pública é preciso reconhecer a perspectiva transdisciplinar que transforma a descentralização em uma absorção cultural das agências escolares pelo espaço social, pelas causas do grupo, por sua localização espacial, suas concepções acerca de mundo e pela margem legal que permite à comunidade que se reconhece como quilombo estabelecer formas de inserir dentro da organização estrutural escolar uma homogeneização, criando uma horizontalidade do espaço do quilombo (cultural) com o espaço da escola (institucional) territorializando as formas pedagógicas administradas pelo município naquele espaço. Homogeneização aqui é tomada como uma forma de fazer a agência escolar se auto atribuir como quilombola a partir de seu público.

É dentro das possibilidades de todo este processo que são enaltecidas as formas aplicadas da educação que observam as multiculturalidades (CANDAUI, 2014), temática esta estruturante para as construções curriculares. Enquanto permanece o debate brasileiro sobre quais as implicações nos processos descentralizadores da educação, ressalta-se, sobretudo,

que através do engajamento massivo de grupos e pessoas nas lutas por igualdade e equidade social/racial, foi possível a visualização e introdução das periferias das relações de poder na construção da educação com raízes na multiculturalidade.

Nesta perspectiva participacionistas, consonante com a linha de visão esboçada por Cirqueira (2014), a partir dos anos 1980 o Movimento Negro se reestabelece com presença política dentro das conjunturas por igualdade e equidade com destaque nas vitórias pós 1990 no campo da educação em diferentes instâncias.

Os processos políticos de municipalização do ensino com esta interface que abrange uma agência escolar dentro de espaço quilombola observa então, não o sentido que a participação civil organizada se apresenta dentro da estrutura neoliberal de menor intervencionismo Estatal nas relações sociais, mas de forma inversa, ressalta aspectos amplamente construtores de significados libertadores para uma sociedade desigual.

Assim observa-se a atuação do Movimento Negro de forma geral evidenciando o racismo estrutural que estabelece a aceitação das desigualdades sociais, buscando por vias da educação libertadora, inserir na esfera política o racismo e a apartação como problemática e desta forma interferir/influenciar nas políticas institucionais do Estado.

“Como assinala o historiador Eric Hobsbawm, ‘um projeto de desenvolvimento sustentável que se afaste do consenso neoliberal não pode funcionar por meio do mercado, mas operar contra ele’. Por isso, para este historiador a coordenação desse processo não pode ser sustentada ‘nem por ONGs, nem pela igreja, mas pelo Estado, ainda que não este Estado’” (FRIGOTTO, 2007, pág. 15).

Assim, diante das possibilidades atuais de participação civil em parceria com o Estado, “ainda que não este Estado” e ainda que não as formas hegemônicas de organização civil com forte presença do capital, “(...) a afirmação da existência de um racismo estrutural no Brasil previa justamente a elaboração de outras perspectivas para o entendimento do ‘corpo da nação’(...)” (CIRQUEIRA, 2014, pág. 06).

Exaltando a promulgação da Lei 10639/03 como vitória da atuação do Movimento Negro na conjuntura participacionista de caráter libertador, como conquista, citando Santos (2010, pág. 08) “(...) a Lei é transformada pelo movimento social em instrumento para fortalecimento da luta, (...)”. É nesta prerrogativa que o discurso acerca de currículo absorve a temática multiculturalista e o participacionismo tende a se caracterizar como fonte de uma pedagogia libertadora. Mas é válido buscar, sobretudo o participacionismo comunitário como fonte de emancipação. Participacionismo este que pode ser articulado simplesmente no “conhecer” o mundo através da “janela” que se abre com a escola.

Há detalhes empíricos que apenas a pesquisa de campo será capaz de demonstrar/evidenciar. Todo o contexto histórico apresentado neste primeiro capítulo buscou o entendimento de como o espaço e suas geopolíticas se transformaram no aglomerado de conjunturas econômicas, sociais, políticas e existenciais. Para uma efetiva aplicação da educação em espaços quilombolas, mesmo que distintos, as legislações em suas diferentes esferas propõem alguns preceitos. Em São José da Serra com suas especificidades, estes preceitos obrigatoriamente devem observar fatores que não são comuns a outras realidades, mesmo quilombolas.

O problema então é como podem os atores que disputam e até transitam entre as arenas perceber os processos que se executam ou são propiciados através da agência escolar e seu currículo. Aparentemente o problema é mais profundo, pois mesmo o cotidiano pode ser enaltecido de práticas excludentes. A exclusão aqui pode ser aquela que propaga o branqueamento do território através da cultura escolar ou culturas educativas adjacentes à escola, mas que não são originadas na comunidade. Estas culturas educativas adjacentes se apresentam dentro do teor das confluências no terreno do pedagógico.

É necessário transitar da dimensão da escola “no” quilombo para a escola “do” quilombo. A escola dentro de todo este processo analítico pode servir também para outro projeto de educação que vá além do cotidiano do currículo que é praticado e também além do projeto de eliminação social realizado pela estrutura educacional.

Com isso, sendo o debate teórico insuficiente, necessitando dos resultados conceituais testados em campo, uma alternativa que pode surgir sobre o olhar do fazer pedagógico local é entender a agência escolar como uma janela de interlocução da realidade local com o mundo externo.

02 – MOVIMENTO QUILOMBOLA E SUAS PAUTAS.

O que se entende quando se fala em conceito de quilombos na atualidade? Deleuze e Guattari (1992) colocam que os conceitos são multiplicidades. São definidos por componentes. Assim não existem conceitos que se estruturam em um único componente. Aqui não se pretende chegar a uma resposta concreta à pergunta, mas entender os processos conceituais.

Nos diferentes campos das ciências humanas, o fundamento de toda pesquisa não se firma sobre palavras, mas sobre o que seus conceitos acarretam. Um conceito remete a um conjunto de historicidades e apropriações para formar o sentido semântico de um termo sobre uma determinada realidade. Assim este capítulo busca o entendimento dos quilombos enquanto conceito e suas convergências na estrutura social e política.

Como já observado e com maior incidência nas zonas rurais, emergem de forma política as lutas por reconhecimento de determinadas comunidades como remanescentes de quilombos. Dentro destas lutas, para se chegar ao entendimento do que vem a ser uma educação quilombola e sua construção curricular, é necessário entender o que torna um grupo específico um quilombo. Em outras palavras, qual foi o processo que culminou na formação conceitual do termo que se acomete sobre o grupo específico? Quais são as fronteiras do grupo ao se auto proclamar quilombolas? São estas fronteiras apenas conceituais ou se apresentam como fronteiras as relações de poder?

Estas dinâmicas incidem sobre aspectos identitários que englobam territorializações, culturas matrizes que caminham desde fatores religiosos até conhecimentos etnobotânicos caracterizando o modo de viver, não apenas na sociedade, mas viver dentro daquilo que para os diferentes povos quilombolas é ter em África sua matriz heterogênea. Estas territorializações enraízam sua existência local como uma organização distinta no recorte referencial rural. Esta visão implica em entender um distanciamento das posições hegemônicas de eurocentramento na formulação das hierarquias sociais que se refletiram nas sociedades que escravizaram povos africanos e criaram um estigma sobre estes.

Conforme será visto adiante neste capítulo, quilombos ou kilombos, não é um conceito que surge a partir da escravidão africana nas Américas. Desde períodos anteriores à presença europeia em África, Kilombos já existiam com um sentido específico. Em 1988 o debate sobre o termo aparece na Carta Magna como forma de agregar direitos historicamente negados. O espaço reivindicado nestas relações são frutos diretos da atuação das forças representantes dos segmentos raciais. O que se analisa é como se dá a construção e percepção

do sistema mundo a partir das categorias acionadas como quilombolas. Esta possibilidade analítica permite contestar argumentações jurídicas fixas baseadas nas suposições – e posições colonialistas – onde quilombos seriam apenas aqueles com traçado histórico de fuga e resistência física às ordens dominantes de 1740 até 1888, deixando de existir após esta data.

Válido pensar que no interior das políticas estabelecidas e reivindicadas com a mudança de postura do Estado brasileiro em relação aos povos remanescentes, em diferentes momentos (CF/88, Decreto 4887/03 entre outras), as ações em benefício das mesmas aparecem em duas formas distintas, mas que se complementam, sendo uma como segmento subalternizado, excluído e violentado pela ação dominante e outra como segmento com organização social e cultural própria, particular ao ordenamento da sociedade ao seu entorno, apresentando uma resistência à sua invisibilização e supressão.

Não cabe assim, para este estudo, entender os trajetos dos processos de titulação de comunidades quilombolas específicas, mas sim entender as agendas acionadas e as demandas proporcionadas para a efetivação e defesa de identidades por vezes invisibilizadas pelas relações de poder.

Desta forma a ressemantização do conceito acompanha a formulação de contextos didáticos para superação de um racismo impregnado nas relações microfísicas da sociedade. Isso remete a uma aceitação de que há variadas formas de quilombagem que não se resumem unicamente no modelo de resistência e fuga do sistema escravocrata que vigorou do século XVI ao XIX. As formulações contextuais em si ultrapassam os limites desta didática social, assimilando os fatores importantes na conceituação baseada, sobretudo em seus agentes dentro do Movimento Negro e em maior escala, na sociedade. Isso denota entender o ser “negro” no contexto histórico sociológico como uma raça ao passo que dentro desta conjuntura o “negro quilombola” assume um papel étnico com suas fronteiras culturalmente definidas. Relacionado a isso, qualquer posicionamento deste agente social dentro de uma conjuntura situacional histórica colocará em evidência seu traçado étnico como uma característica dentro dos caminhos raciais em constante luta na sociedade apartiva.

Os dispositivos legais aplicados recentemente nesta temática abrem espaços para uma não aceitação da apartação social oriunda do sistema escravista impregnado pelo continente americano, que tem no caso brasileiro diferentes visões propagadas por diferentes políticas na tentativa de branqueamento da população e seus pseudo idealismos sobre uma democracia racial.

A possibilidade de reconhecimento legal das comunidades remanescentes de quilombos e as maneiras que se estabelecem este reconhecimento pelo Estado é uma expressão vitoriosa para os segmentos que disputam as pautas raciais em diferentes instâncias.

Assim, atores envolvidos em demandas fundiárias encontram na CF/88 um reordenamento de posições de maneira que conflitos que se arrastavam por décadas sobre acesso e posse de terras passaram a perceber (em muitos casos) e acionar o fator racial como característica fundamental. Não aparecendo de forma única, uma relação entre terra e raça se apresenta como base empírica de superação de uma ordem apartiva propiciando novas agendas emancipatórias dentro das agendas raciais.

Com este pressuposto a emergência da categoria “quilombola”, dentro das relações do capital, é uma ritualização de processos políticos sobre direito a terra em disputas já antigas em muitos casos, mas que assume a partir do posicionamento racial, uma renúncia ao alisamento analítico do território ocupado tradicionalmente, que subalterniza, discrimina e desvaloriza a presença da “cor” nas disputas coletivas dos grupos.

As ações políticas que se desenvolvem a partir das formas escritas da lei, apresentam espaço para novas disputas dentro das próprias relações étnico-raciais.

“Podemos ver, então, como este dispositivo provoca uma mudança não só no sentido de reivindicações, dos diversos grupos envolvidos, mas traz para a arena política outros atores que estavam fora e que, possivelmente, não entrariam sem esta mudança.” (STEIL, 1998, pág.108).

Partindo destes princípios cabe analisar a gama de significações emergentes do conceito com suas releituras e as demandas oriundas de sua problemática. Entre estas problemáticas estão o discurso sobre o que são comunidades quilombolas, auto atribuição quilombola, territórios étnicos (terras tradicionalmente ocupadas), pertencimento (territorialização) e o encontro do discurso de ressemantização do conceito de quilombo e suas lutas jurídicas com a superação do racismo e do estereótipo pejorativos reproduzidos sobre as populações de origem africana.

A dimensão analítica que configuram os quilombos como uma questão racial deve estar bem delimitada como forma de estudo epistemológico. O estudo sobre a racialidade observa a presença de fenômenos multidimensionais que se expressam de formas distintas, sendo a luta quilombola, segundo Santos (2012) uma interseção entre o combate ao racismo e a luta pela regularização fundiária que respeite a presença e o direito dos povos remanescentes.

Esta interseção requer atenção significativa sobre os contextos de território e territorialidades. Há um expressivo e crescente número de ações reivindicatórias formadoras de construções identitárias que se constituem a partir das relações desenvolvidas pela apropriação do espaço como local da cultura, que pode gerar uma nova historicidade ou reafirmar outras já existentes.

As formas, instituições e atores sociais sobre os territórios não se configuram territorializados pelos espaços definido geograficamente como território, mas englobando este, trata-se de reivindicar todo o conjunto de apropriações simbólicas que são representadas pelo espaço, ou seja, todo o conjunto de construções e relações sociais que emanam do território pelo qual se disputa ou se vive (SANTOS 2006) e estabelecem as rugosidades do espaço.

Para uma abordagem que evidencia a existência histórica de espaços quilombolas, as dinâmicas de territorialização tornam-se bases para uma conceituação semântica do que vem a ser um espaço quilombola a partir das multiplicidades das relações histórico-culturais brasileiras e suas lutas. O processo de territorialização ajuda a compreender então variedades de possíveis formas de quilombagem.

"Como procurar resquícios de construções materiais oriundos das terras de pretos e ou/ quilombolas se os negros foragidos construía seus abrigos com troncos de árvores, folhas de pindoba, de coqueiro, hastes de bambu e com amarras de cipó?! São materiais biodegradáveis... A comprovação da existência de remanescência negra nos territórios se dá pelo reconhecimento de árvores e plantas representativas para as etnias ali resguardadas e signos e símbolos desconhecidos ou métodos não aceitos pelas cátedras acadêmicas." (SOUZA, 2011, pág. 82).

Aquilo que se busca afirmar como quilombos no período presente, mensurando sua existência em diferentes formas semânticas também no passado, não se prende a resíduos arqueológicos de presença biológica sintetizando um amalgama entre o bioma e a forma cultural de matriz africana em uma temporalidade já finalizada. É junto ao que se pode mensurar entre o passado e o presente que se firmam caminhos para analisar o conceito de quilombos como ordem insurgente contra a dominação capitalista de desterritorialização.

Na prática cotidiana para emancipação de segmentos da sociedade como apropriados pelo território, ou constituídos como tais em função do território, a des-territorialização é a evidencia da dominação que visa separar o agente produtor e seu meio de produção. Aqui se lê produção e produto não apenas como um objeto do âmbito capitalista de mercadorias de consumo físico, mas um campo onde a ordem do capital coloca agentes e meios em espaços simbólicos onde a política de des-territorialização propicia a estigmatização dos indivíduos

que lutam pelo seu espaço de origem. Este é o entreposto entre o racismo e a situação fundiária.

A luta pelo território então emerge no âmbito do capital como uma luta contra a dominação e conseqüentemente contra a des-territorialização. Mas estas lutas em si apresentam alguns signos específicos característicos das categorias quilombolas e sua presença na história, onde se apresenta não um modelo singular, mas uma instituição transcultural (MUNANGA, 1996).

2.1 – Caminhos históricos e semânticas.

A pauta proposta pelo artigo 68 abarcou um emaranhado de realidades sociais onde a possibilidade de justiça e reparação histórica ganhou o peso de ação estatutária. Mas ainda assim de 1988 até o presente ano de 2016, apenas 16 mil famílias de um total de 214 mil possuem sua situação fundiária regularizada sobre sua identidade quilombola (WROBLESKI, 2016). Esta disparidade numérica acontece devido as formas semânticas que não são reconhecidas por todas as instâncias sociais e políticas como próprias ao quilombismo.

Como salienta Arruti (2008) o termo quilombo não desaparece com o fim da monarquia e com os movimentos que aboliram a escravidão, mas inverso a isso, sobretudo com a organização do Movimento Negro desde os finais do sistema escravista, o termo ganha novas semânticas nos diferentes períodos políticos que se alternam após a instauração da república, culminando nos debates/disputas atuais.

As leituras que se propõe atualmente não se limitam a um conceito que faz referência ao modelo de ocupação territorial oriunda da fuga de escravos. Nesta posição colonialista e hegemônica, os quilombos não estariam ligados ao processo de formação de laços entre o auto reconhecido quilombola (aquele que invoca uma identidade) e a terra que ocupa tradicionalmente, mas sim como um resquício da concepção de quilombo esboçada no Conselho Ultramarino de Portugal de 1740²⁶, onde nesta vertente seria necessária uma ocupação oriunda da fuga principalmente, para o artigo 68 do ADCT ser aplicado em sua totalidade. Segundo esta concepção os quilombos seriam caracterizados apenas por:

²⁶ Cf. VENÂNCIO, 2009. Entre os anos de 1642 e 1833, a administração e regulamentação jurídica do império português ficou sob responsabilidade do Conselho Ultramarino, com sede em Lisboa. A partir de 1808 a administração mudou-se para o Rio de Janeiro, retornando à Lisboa em 1821. O Conselho regulava todas as atividades nas colônias, desde a utilização de escravos até atividades clericais.

“1) a fuga; 2) uma quantidade mínima de fugidos; 3) o isolamento geográfico, em locais de difícil acesso e mais próximos de uma “natureza selvagem” que da chamada civilização; 4) moradia habitual, referida no termo “rancho”; 5) autoconsumo e capacidade de reprodução, simbolizados na imagem do pilão de arroz”. (ALMEIDA, 1999, pág. 14 - 15).

Observando o texto da CF/88, os segmentos ruralistas, com interesse direto no firmamento do conceito sobre a visão exposta nas referências acima, logo propuseram sua interpretação do teor constitucional. Diz a CF/88: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos, que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988).

Tão logo as políticas públicas acionadas com este texto foram aplicadas ou começaram a tramitar e serem debatidas apresentaram-se contra a possibilidade de reforma agrária para reparação histórica, as interpretações do artigo 68 a partir da visão criminalista do século XVIII como fonte primária do modelo de quilombos. Assim, diziam os setores ruralistas que o termo “remanescentes” alocava apenas aqueles descendentes dos antigos quilombos palmarinos.

Indo além desta análise, propunham que o legislador Constituinte visava beneficiar conforme o texto da CF/88 apenas àqueles sítios que teriam resistido até a data da abolição em 1888 (CNA BRASIL, 2007) e após esta data, seus descendentes que ainda estivessem vivendo nestas terras.

Tais características são limitadoras e insuficientes para englobar toda a realidade social na atualidade acerca do conceito. A concepção de sociedade por si apenas torna-se insuficiente e excludente ao limitar-se em um único modelo de leitura de seus grupos constituintes. Da forma como se tem absorvido o debate acerca dos quilombos como remanescentes destes modelos de fuga de escravos, acaba por impedir a enunciação e o entendimento de outros tipos de quilombos.

Isso porque a reprodução e manutenção deste modelo são propagadas pelo modelo de sociedade que abrange todos os grupos como uma cultura específica em seu interior, formando assim uma “cultura brasileira” ao passo que nas dinâmicas da colonialidade do poder, um grupo específico domina sobre todos os outros, afirmando assim seu interesse no não reconhecimento de outras formas e leituras de quilombos que são acionadas pelos grupos étnicos. Interesse este baseado na terra como fonte capital primária.

“Ao tentar oferecer um modelo típico-ideal de uma forma empírica encontrada recorrentemente, essa formulação traz implícita uma visão preconcebida de quais são os fatores significativos para a gênese, a estrutura e a função de tais grupos.” (BARTH, 2000, pág. 28).

Esta é uma construção de sistema mundo que subjuga outras leituras de mundo. Por quilombismo hoje se tem um contexto presente entre o antirracismo e as lutas por formas de acesso democrático a terra. Sua existência engloba uma série de conjunturas que são presentes nas distinções semânticas entre os tipos de quilombos, podendo-se ressaltar a existência dos sinais diacríticos. Uma série de elementos são visíveis nas lutas quilombolas como sinais que indicam sua existência em amalgama com o meio ambiente a exemplo de processos como a etnobotânica e religião, desconhecendo a terra em sua dimensão no capital, mas construindo um sistema-mundo divergente das posições subalternizadoras estabelecidas pela casa grande. Embora não sejam exclusivos para as leituras sobre quilombos, estes elementos são presentes em suas lutas e representam uma continuação da resistência à dominação por ordem racial.

Construindo esta leitura, uma vez que a cultura é uma forma de descrever o meio, a emergência de grupos distintos é delimitada pela existência de cada cultura. Enquanto muita atenção tem sido destinada a estas diferentes formas culturais, as matrizes constitucionais destes grupos não apresentam tanto aprofundamento no sentido que se apresentam também as fronteiras analíticas que expõem formas culturais muitas vezes como o exótico associado ao diferente, formando assim sinônimos invariáveis.

Estas percepções acabam por se condensar para firmar a absorção popular através de um senso comum científico, recorrendo a Bourdieu (1999), na crença de que todas as formas de quilombagem compartilham uma mesma cultura sendo esta um ponto central de análise. De fato as culturas quilombolas, em espaços geográficos e contextos geopolíticos distintos apresentam fatores em comum, ao passo que fazendo referência a Barth (2000), esta é uma consequência de sua formação histórico geográfica. O que importa analisar, no entanto nestas colocações são as composições construtoras da matriz identitária que firmam as fronteiras grupais.

O aprofundamento desta análise leva a perceber a identidade étnica como o diferencial. Um arcabouço que estrategicamente se constitui como mecanismo de diferenciação entre os grupos e outros grupos que acionam a mesma etnicidade (quilombolas), porém possuem métodos de se relacionar com a natureza e com seus sistemas sociais de forma distintas.

As diferenças entre os grupos são um conjunto de diferenças de inventários culturais (BARTH, 2000), como por exemplo, a presença do jongo entre quilombolas rurais do Vale do Paraíba e Vale do Ribeira e rodas de samba entre quilombolas urbanos do Rio de Janeiro. A matriz etnográfica os liga à africanidade presente na história brasileira enquanto seus

inventários culturais se distinguem pelas interações dos grupos com o espaço social. Caracterizam assim tipologias distintas, que também podem ser transitórias (observando HALL, 2005), de maneira que sua identidade matriz ressalta traços comuns que elencam certas rugosidades espaciais.

Este contexto em si é fundamental para definir as diretrizes conceituais que se acometem sobre o significado dos quilombos no advento das sociedades atuais. Assim, mesmo o conceito de “sociedade” tem sido usado de forma muito abrangente para absorver no seio dos diálogos que fazem a política construir o que se percebe como Estado Nação, grupos menores e distintos das demandas dominantes das políticas públicas. Estes debates acabam por apresentar caráter excludente e colonialista.

Estas diretrizes dizem respeito às fronteiras étnicas que endossam muitos processos empíricos para o entendimento da identidade formadora dos grupos ou o que propicia o grupo ou membro do grupo a posição identitária auto proclamada. Algumas características são propostas para esboçar a visão conceitual que margeia o debate sobre comunidades quilombolas atualmente.

Boa parte destas características são atualmente acionadas pelo Estado brasileiro como categorias jurídicas de modo a facilitar os processos em andamento primando o lado dos quilombolas. Este acionamento engloba outros tipos grupais que ora são também acionados como quilombolas possuindo suas territorializações específicas, ora como grupos territorializados etnicamente distintos, mas também envoltos na abrangência do artigo 68. São as Terras de Santo, Terras de pretos, Mocambos, etc.

Além destas territorializações possíveis, há o acionamento da auto atribuição e da existência de laços históricos entre sua existência atual e o período da escravidão. Os critérios de auto atribuição são relacionados no campo do direito com as normas internacionais propostas na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (BRASIL, 2015), considerando a consciência como fundamento inviolável. Esta convenção foi ratificada pelo governo brasileiro através de Decreto Presidencial em 2004 (Decreto 5051 de 19/04/2004), incidindo de forma positiva nas disputas por reconhecimento de quilombolas a partir de sua identidade cultural auto acionada, caracterizando assim aspectos tradicionais e territorializados.

As empirias que se encontram nestes contextos são fundamentos, embora existindo formas de quilombagem distintas, que demonstram o grau de vinculação do conceito com a vida de quem o aciona. Os signos advindos da identidade acionada deve possuir valor para

aqueles que se anunciam como quilombolas, enunciando também as próprias fronteiras do grupo e de membros e não membros que interagem com o grupo.

Esta abordagem mais tarde será necessária como fundamento para compreender o papel da escola e seu currículo no grupo em uma situação de entendimento do currículo escolar. A característica da auto atribuição vincula-se diretamente com o pertencimento ao território étnico. Diferente da noção de terra enquanto arcabouço base para utilização e reprodução do capital, território étnico denota uma concepção de terra de onde emanam as relações humanas. Não são as pessoas que se tornam donas da terra, como acontece segundo a lógica exposta por Marx (1980) cuja crítica faz referência aos modelos exploratórios como os defendidos pelos ruralistas que se opõe às pautas quilombolas.

O pertencimento é uma territorialização onde as pessoas enquanto grupo étnico são frutos da terra e dela emanam suas formas culturais matrizes, como a etnobotânica, suas relações religiosas e suas concepções acerca da vida. Suas identidades existem como emergências da reprodução física e social do grupo e da forma usual intensa e extensa da presença do território.

Qualquer forma de alisamento do território tende a fomentar o que Bourdieu (1989 e 1997) chama de violência simbólica que nesta temática trabalha pela supressão das rugosidades espaciais, um modelo de dominação que tenta desconectar as relações territorializantes para exercer seu domínio. Uma eliminação branda praticada através de variados arcabouços sociais que deveriam primar a defesa da igualdade e equidade, mas que inverso a isso, são fatores naturalizantes das desigualdades e violências que não suportadas apenas pela abrangência do simbólico, transformam-se em violência física.

Segundo Ferreira (2012) o termo quilombos vem de *Kilombo*, palavra de origem banto significando organização social composta por guerreiros masculinos baseados na África. A identificação nominal com os modelos de resistência surgidos no Brasil a partir do Século XVI tem sua base formada, sobretudo após as constantes resistências ao invasor/dominador português no continente africano por povos de língua banto.

Contemporâneo às resistências em terras banto, a partir deste século XVI no Brasil com os sequestros destes africanos e a escravidão instaurada, outro nome é aplicado pelos próprios negros aos agrupamentos resistentes ao sistema escravocrata: *Angola-Janga* (AQUINO [et ali], 1999) para se referir sobretudo ao agrupamento que se formou em Palmares na Capitania de Pernambuco, atual Estado de Alagoas até o ano de 1695.

Embora registros históricos apontem o agrupamento de Itapicuru (1575 – 1580) na Bahia como o primeiro quilombo de que se tem notícia nas Américas (AQUINO [et ali], 1999; GOMES, 2015), Palmares assumiu a forma de organização político militar, sendo suas lideranças hereditariamente vinculadas à governança real de seus grupos, ligados à linhagens reais de nações africanas anteriores à presença do europeu.

A própria nomenclatura *Angola-Janga* possui origem nas linhagens reais de grupos *mbundu*, do tronco linguístico banto, habitantes dos territórios que hoje compreendem Angola e Moçambique²⁷. Possui significado que realça a resistência à dominação em conjunto com o espaço ocupado. Nota-se que até então o fator de resistência ao sistema escravocrata apresentava ao termo quilombo um empoderamento e conseqüentemente massificava as ligações territorialistas de sua condição no quilombo com a origem natal dos povos africanos que o compunham. O sentido pejorativo sobre o termo e sua formação é aplicado a partir de 1740 pelas autoridades coloniais.

Evidentemente não há linearidade na formação dos quilombos desde o início da colonização e do tráfico de pessoas pelo Atlântico. Mas é evidente que a posição acionada com as definições do Império Português em 1740 e adotadas pelo Brasil após a independência insistem em persistir mesmo após a CF/88. Uma análise mais aprofundada sobre esta persistência esboça claramente o esforço colonialista em não apontar todas as tipologias possíveis como legítimas ao que acarreta o artigo 68. As releituras atuais sobre as realidades sociais são englobadas no que Hall (2000) chama de conceitos “sob rasura”.

Diferentemente daquelas formas de crítica que objetivam superar conceitos inadequados, substituindo-os por conceitos “mais verdadeiros” ou que aspiram à produção de um conhecimento positivo, a perspectiva desconstrutiva coloca certos conceitos-chave “sob rasura”. O sinal de Rasura (x) indica que eles não servem mais – não são mais “bons para pensar” – em sua forma original, não reconstruída. (HALL, 2000, pág. 104)

Durante os trâmites abolicionistas e sua execução em 1888, o fato de não se estabelecer prescrições jurídicas para a organização do trabalho assalariado que embora já iniciado em muitas regiões, se “oficializava” mediante a abolição, não inseriu no imaginário social qualquer nova abordagem sobre agrupamentos de negros que não fossem pejorativos.

O que se evidenciou como já mencionado anteriormente, foram as tentativas de branqueamento da população com vias de uma modernização erudita, dissociativa e excludente ao conceito de banalidade e estética da feiura associada ao que se originava ou se relacionava à África como matriz.

²⁷ Cf. ANEXO A.

Nesta banalização, os quilombos permaneceram como, quando não desconhecidos, ligados a uma forma de organização fora da lei e contra a ordem, sobretudo, a “ordem” criada aos moldes positivistas que dominavam²⁸ as diretrizes ideológicas nacionais. Esta associação era, no entanto e em grande parte, relacionada ao período findado em 1888, pois se imaginava que os quilombos não mais existiriam com a abolição realizada. Assim permaneceu o silêncio jurídico sobre a condição relacional do negro com a terra.

Uma vez que as abordagens conceituais encontram barreiras políticas para justificar as releituras semânticas, o silêncio jurídico até 1988 permitiu as bases para se continuar pensando sobre a forma matriz quilombola conforme linhas criminalísticas históricas. O que popularmente se prega então é a continuidade do pensamento social a partir do que já existia antes das releituras possíveis, sem, no entanto considerar o julgamento criminal no qual foram originalmente gerados estes conceitos de quilombos. Em resumo o que se faz diante da dificuldade de naturalizar as semânticas diversas sobre os quilombos é trabalhar o lado cultural dos modelos palmarinos – de onde se origina o conhecimento de senso comum na sociedade acerca deste tema – em detrimento de sua ilegalidade quando existentes. Um reconhecimento de sua existência e sua importância cultural desde que superior às novas emergências semânticas.

Este pensamento ajuda a manter muito do racismo subjetivo por não prever novas abordagens como importantes em um contexto de direitos sociais maiores na atualidade. Algo como se o exótico e cultural surgido em um sistema capitalista do passado não ajudasse a pensar o presente abarcado por distintas realidades sociais subalternizadas. Um não reconhecimento social sobre identidades fora do eixo surgido em um modelo determinado de quilombos.

É possível salientar três formas de semântica – não únicas - que possuem incidência sobre os quilombos (ARRUTI, 2008). Não são as únicas, pois mesmo anterior ao que foi estabelecido pelo Conselho Ultramarino de Portugal, como visto, existiam referências aos quilombos fora das posições estabelecidas a partir da dominação eurocêntrica na América e África. Não únicas também por ter em sua matriz analítica a identidade operando “sob

²⁸ “Dominavam” aqui é escrito no passado por fazer referência ao modelo de sociedade que não se reinventou (ou seja, não suprimiu o conjunto de arcabouços hierarquizantes entre as pessoas livres) a partir da Proclamação da República em 1889. Como mostra o hino da República em 1890, esboçava o período da escravidão como se fosse de fácil esquecimento (SCHWARCZ, 2012). O Positivismo como ciência do social que acabava de surgir e logo inspirou a sociedade brasileira possuía como lema “Ordem e Progresso” exposto na bandeira nacional. Este contexto excludente e enfático da colonialidade do poder é tão atual que foi utilizado como lema do Governo Interino de Michel Temer em 2016. Sobre as ordenanças deste Governo e as causas quilombolas são descritas no tópico seguinte deste capítulo.

rasura”. Suas formas podem ser acionadas sob o modelo antigo (palmarino) ou não, mas ainda assim necessitam de alguns fatores ligados àqueles contextos matrizes (os mesmos que geraram os quilombos palmarinos) para serem pensados enquanto quilombos.

Na primeira o quilombo seria uma resistência cultural atuante contra a dominação de diferentes ideologias epistêmicas e sociais que incidem sobre a população negra. Sendo assim um espaço em disputa, mas, sobretudo resistente a uma ordem hegemônica racista, de acordo com as verticalidades e horizontalidades apropriadas ao discurso e aos contextos do momento (SANTOS, 2012).

A segunda enfatiza o debate entre classes populares e ordem dominante. No bojo desta forma se intensificam as determinações de quem governa sob uma lógica de interesses latifundiários no discurso de invalidação de outros tipos de quilombos que não os caracterizados pelas fugas no período da escravidão. Nestes debates e contra esta concepção, para ressaltar a não uniformidade do conceito de quilombos, a resistência política é o diferencial. A referência à África é assimilada à resistência popular às formas de dominação política que enaltecem os interesses da sociedade dominante no interior das relações de poder. Fica em destaque neste modelo o racismo como processo constante e presente no interior das disputas do capital. O capitalismo não cria o racismo, mas o utiliza como forma de desacreditar a luta de grupos inferiorizados.

O terceiro remete ao Movimento Negro enquanto comunidade epistêmica, onde o quilombo é acionado como ícone e modelo de resistência nas diferentes frentes das lutas de ordem racial. Sua caracterização a partir de então não remete à forma hegemônica amplamente difundida pelos modelos escolares de currículos, baseado na fuga e sobrevivência à margem do sistema político legal. Indo além desta forma de quilombismo, sua aplicação enquanto conceito enaltece um ideal de sociedade justa e igualitária baseada na equidade de condições de vida. Um resgate das posições defendidas sobre o conceito anteriores ao Conselho Ultramarino. “Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial” (NASCIMENTO, 1980, pág. 06).

Estas três formas juntas originam diversas tipologias de aquilombamento que segundo Freitas (1982) e Gomes (2015) podem se resumir em sete: agrícolas, extrativistas, mercantis, mineradores, pastoris, predadoras²⁹ e de serviços. Percebe-se, sobretudo que ao tratar dos

²⁹ Cf. GOMES, 2015; FREITAS, 1982. Freitas coloca as tipologias para estudo dos quilombos enquanto processo econômico a fim de facilitar uma possível classificação dos grupos dentro das diferentes leituras semânticas. Segundo Gomes (pág. 74), quilombos classificados como predadores também são tidos como

quilombos como reais objetos de políticas públicas e reparação histórica pelo Estado, a primeira percepção é a prevalência de observação do sentido cultural de sua existência. A partir do Decreto 4887/03 que a situação fundiária absorve maior intensidade propiciando a temática um olhar de segmento da sociedade com historicidade diferenciada (ARRUTI, 2009).

Surge no interior deste debate, mediante senso comum social ou por interesse dominante, o estereótipo associativo entre quilombos e comunidades que apresentam uma africanidade intocada no sentido que estas comunidade permaneceram isoladas após a abolição formal da escravatura. No percurso dos debates sobre colonialidade e descolonialidade, esta africanidade utilizada neste estereótipo se apresenta como um sinônimo de atraso social, numa referência mais direta a apresentação do continente africano como regularmente ocorre, associada ao primitivo.

2.2 – Tipologias semânticas.

Retomando o objeto desta dissertação, como se define a relação entre escola e cultura nos parâmetros acionadores da identidade quilombola? Pode-se pensar em uma relação que encontra a colonialidade do poder como fonte influente segundo uma tradição cultural vista em Fanon (2008) e em práticas sociais de violência simbólica. Este autor coloca da seguinte forma: “O negro tem duas dimensões: uma com seu semelhante e outra com o branco” (FANON, 2008, pág. 33). Esta relação dual é semelhante à exposta no questionamento acima, podendo o “branco” de Fanon ser substituído pela “escola”.

A exposição do sistema educacional do tipo que não dialoga diretamente com o empoderamento da cultura local é, sobretudo uma exposição da cultura de branqueamento. Seria então a escola dentro do quilombo um reforço à identidade local? Os diálogos com Fanon permitem, se não uma resposta próxima da realidade, propor um meio de encontrar esta resposta. Todo grupo, povo, sociedade, através de suas agências possui meios de tomar posições diante de quem arbitra o poder e colonializa suas relações. Neste sentido, pode-se facilmente categorizar as imagens sobre os quilombos como produzidas nas racialidades que não se libertaram desta descolonialidade. Argumentos nesta posição, com frequência encontram autores, como Nina Rodrigues e Artur Ramos (GOMES, 2015; SCHWARCZ,

itinerantes sobressaindo entre estes a prática dos saques e do deslocamento, sendo formados por poucos membros. Neste aspecto a predação não se apresenta como prática de exploração e esgotamento de espaços onde emanam sinais diacríticos importantes na formação do grupo. O termo é relacionado pelo autor a práticas de uma economia quilombola representando uma maneira específica de resistência à escravidão.

2012) que entendem as formas de resistência de negros, escravos ou ex-escravos, demandando uma visão culturalista, romântica e homogênea sobre a matriz cultural africana.

Em conjunto, mas com sentido próprio, existem as posições que observam preponderantemente a resistência ao sistema, contrariando a visão de escravidão branda encontrada, sobretudo em Gilberto Freyre. Citando Marx, Fanon diz: “O problema não é mais conhecer o mundo, mas transforma-lo” (FANON, 2008). É com esta visão que o conceito trabalhado neste capítulo necessita ser observado em sua essência no interior da escola. Primordial então e baseado nas semânticas e trajetos percorridos sobre o conceito de quilombos, faz-se necessário também entender a partir de qual modelo de quilombos São José da Serra se auto proclama ou reivindica para si. Quais as suas fronteiras?

A delimitação correta das fronteiras é de grande dificuldade visto que aciona parâmetros de inter-relações sociais abrangentes. Algumas características matrizes são referência para determinar estas fronteiras, como a presença do ancestral comum (laços de parentesco e pertencimento) e a cultura (religiosa, etnobotânica, musical) oriunda do agrupamento de base rural. Estes são indicadores das fronteiras do grupo e as relações territorializantes são os processos fundamentais para transformar estas características em situações específicas da localidade. O trabalho em campo pretende esboçar melhor estas características locais.

O sistema produtivo adotado regionalmente e que preponderantemente fez uso de trabalho escravo é um fator que embora não determinante, pode ser visto como influente sobre a forma matriz que ajuntará características sobre a formação dos quilombos, principalmente naqueles autoproclamados sob busca de direitos pós artigo 68 . Baseado nisso, a identidade do grupo é algo em processo não completado, mas constante, necessitando de uma reconceptualização do sujeito que se auto proclama quilombola. Este sujeito deve se pensar em uma posição deslocada do paradigma dominante no senso comum.

Cada tipologia específica se estabeleceu a partir das estruturas do sistema de produção em seu entorno, mas este fator é apenas propiciador ao modelo de agrupamento. Como observa Hall (2005), a identidade pode sofrer alterações de acordo como o sujeito é interpelado. A identidade não é um fator automático, fato que permite o reconhecimento de quilombos nos modelos surgidos no interior dos sistemas de *plantation* na região Sudeste do Brasil, sem incidência característica de aquilombamentos por fugas e rebeliões. Esta identidade pode ser acionada/sustentada ou abandonada conforme força e disposição de quem atua em sentido contrario ao direito identitário. Assim também é possível compreender a

tramitação entre uma tipologia de quilombos para outra, sem, no entanto o grupo sofrer a perda de sua autoproclamada matriz quilombola.

Segundo pesquisas sobre o traçado histórico conceitual dos quilombos (GOMES, 2015; FREITAS, 1982) e outras sobre as historiografias regionais brasileiras (QUEIROZ, 2004; COSTA, 1998; REIS & GOMES, 1996) as tipologias dos quilombos são observadas sobre aspectos econômicos, não de ordem capitalista, mas territorializantes. Os modelos de formação quilombola por fuga de escravos se condensam nestas tipologias com os modelos de doação de terras, heranças e permanência/resistência cultural de africanidades matrizes.

Os principais modelos seriam aqueles existentes sobre bases agrícolas, principalmente nas áreas de cultivo de cana de açúcar, café e algodão. Tipos extrativistas seriam predominantes nas regiões amazônicas em compasso com modelos mercantis. Em regiões do Centro Oeste até Minas Gerais são presentes os tipos oriundos da mineração e no Sul tipos pastoris, semelhantes aos de base agrícola, mas predominando a pecuária como característica. Os tipos urbanos aparecem, sobretudo nos anos finais da escravidão e se proliferam nos grandes centros após 1888, com trabalhos nas áreas de serviços gerais, mas também incidiram sobre comunidades interioranas com pequenas aglomerações urbanas. (GOMES, 2015).

Estes modelos de aquilombamentos em alguns casos como o documentado por Queiroz (2004) sobre estudos econômicos no quilombo de Ivaporunduva no município de Eldorado, Estado de São Paulo, tiveram uma “migração” quanto à sua prática econômica matriz. Quilombos formados, por exemplo, sobre aspecto minerador, passaram a ter como base principal de subsistência a agricultura.

“Embora sejam bem poucos os negros na região, é necessário destacar a sua significativa presença nos municípios de Iporanga e Eldorado, o que talvez se possa atribuir ao trabalho na mineração que antigamente era realizado por escravos. Após a Abolição, teriam os escravos e seus descendentes permanecido na área, transformados em roceiros, ocupando as terras desvalorizadas com o declínio da mineração” (QUEIROZ, 2004, pág. 31).

Esta transição também pode ser presente na forma que a história se desenvolveu no distrito de Santa Isabel do Rio Preto em Valença (ver capítulo 01). Como observado no percurso histórico local, com o declínio do café e início da pecuária de gado leiteiro, o desenvolvimento do mercado local permitiu aos negros da região, indo de roceiros a urbanos, formar uma base para, como demonstra processo aberto na FCP sobre este distrito, pelo menos para uma parcela dos habitantes virem a questionar sobre sua condição identitária com base em sua ascendência africana que migrou da roça para o pequeno espaço urbano.

A formação de São José da Serra foi em si um processo que se originou na senzala, indo para o cultivo da terra dada aos escravos no interior da fazenda, passando depois para a posse da terra, cedida pelos proprietários. Visivelmente não há histórico de fugas para o local como aconteceu em outras regiões de maneira que venha a dar significado a este quilombo como palmarino.

Talvez a grande dificuldade de se trabalhar contra as colonialidades do poder sobre os aspectos até aqui esboçados sejam frutos da insistência em se manter a “identidade mestra” (HALL, 2005). Muito do que se identifica como obstáculos para titulações de diferentes comunidades são oriundas do que não se deseja que sejam os quilombos: um local de direito à vida segundo crenças e atribuições próprias. Para tanto se estabelece como “identidade mestra” aquela surgida em 1740 de vertente criminal.

Esta por sua vez não pode alinhar as diferentes tipologias em uma estrutura que emane políticas de direitos e reparação histórica. Assim, as semânticas alinham resistência à situação social e fundiária definindo os quilombos como aglomerado de realidades identitárias que podem ser acionadas e sustentadas, avessas à concepção de identidade unificada e integral.

2.3 - Situações fundiárias e pautas jurídicas.

É necessário para o estudo do conceito, pensar em sujeitos coletivos de direitos. O contexto que incide sobre os territórios quilombolas como visto é margeado por debates onde se percebem interesses advindos das partes que propõem a política de titulação de terras de quilombos como ações que segundo sua visão, desprezita a ordem nacional construída sobre a égide da casa grande.

Evidencia-se, sobretudo após o ano de 2003 com o Decreto 4887 uma aproximação de segmentos do Estado com os grupos que apresentam traçado histórico específico de ligação com o período escravocrata, onde aparece significativamente a emergência dos critérios de auto atribuição sobre a identidade quilombola. As principais divergências nas casas legislativas sobre a semântica do termo “quilombos” são anteriores a esta data, mas não significa que o dispositivo legal sancionado naquele ano findou estes debates.

No percurso destes debates, a estrutura ministerial estabelecida em maio de 2016 se coloca diante da sociedade com ações microfísicas em conjunto que tendem a favorecer a construção social apartiva que é representada pela casa grande no interior das relações de poder.

“A questão é que há mais de 1.500 processos abertos no Incra, mas o órgão não tem capacidade de encaminhá-los”, afirma Otávio Penteado, assessor da Comissão Pró-Índio de São Paulo, organização que também lida com a questão quilombola. Para Otávio, a falta de titulação das terras ocorre por “desinteresse político”, o que se traduz em cortes orçamentários na área. A mudança na composição dos ministérios que o presidente interino Michel Temer (PMDB) realizou assim que Dilma Rousseff foi afastada pelo Senado, na semana passada, agravou as preocupações das entidades ligadas à questão quilombola. Na última quinta-feira (12/05), o deputado federal ligado à bancada ruralista Osmar Terra (PMDB-RS) foi nomeado para a pasta de Desenvolvimento Social e Agrário, que é responsável pelo Incra. Também foi extinto o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, que coordenava o Programa Brasil Quilombola e executava políticas voltadas às comunidades negras tradicionais. O governo interino de Michel Temer ainda não detalhou as medidas que vai tomar com relação à titulação de territórios quilombolas. Porém, Fernando Prioste, assessor jurídico da organização Terra de Direitos, acredita que a legislação atual pode ser substituída por uma que atenda pleitos da bancada ruralista, “como não fazer desapropriações e reverter a questão da auto-definição”. (WROBLESKI, 2016, pág. 03)

Apresenta-se assim, a governabilidade brasileira um jogo de interesses em disputa pelo Estado suprimindo ações epistêmicas de grupos atuantes nas esferas periféricas das relações de poder – Movimento Negro, entre outros - que visam não a superação do modelo Estatal, mas a construção social de um Estado superior à forma existente incapaz de manter garantias e direitos a grupos historicamente subalternizados por sua ação regulatória e patriarcal apresentando nesta esfera o fator racial.

Muitas interpretações do artigo 68 acompanharam a leitura dos termos legais para reconhecimento e titulação de diferentes comunidades. A primeira iniciativa de normatização dos procedimentos de regulamentação de terras de quilombo aconteceu em 1995 com a Portaria 307 do INCRA. Esta regulamentação vigorou até 1999 quando a competência de reconhecimento de terras de quilombos passou para o MINC mediante a atuação da FCP.

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) o artigo 68 e consequentemente a atuação da FCP foram limitadas através do Decreto 3912 de 10/9/2001, que fazia uma leitura uniforme sobre os quilombos, restringindo o direito à posse de terras historicamente/tradicionalmente ocupadas ao modelo e leitura de quilombos baseado na visão colocada pelo Conselho Ultramarino de Portugal. O Decreto 3912/01, regulamentava todo o processo desde o reconhecimento pela FCP até a titulação e as demandas de demarcação e desapropriação de territórios destinados às comunidades.

Como evidenciava logo em seu artigo 1º, sua inconstitucionalidade era evidente por limitar a ação Constitucional estabelecendo, sobretudo um marco temporal ao texto da CF/88 sem conformidade com a historicidade e realidade social brasileira. Dizia: “somente pode ser reconhecida a propriedade sobre terras que: I – eram ocupadas por quilombos em 1988; II –

estavam ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos em 5 de outubro de 1988.”(BRASIL, 2001, pág 04).

O erro material do Decreto em si consistia em um estabelecimento temporal para a existência de quilombos no ano de 1988 com base em uma lei criminal do Império Português de 1740. Evidentemente em prol de setores específicos da economia brasileira, desconsiderava todo o aparato que foi acionado pelo texto da CF/88 que passou a incidir sobre o acesso a direitos sociais, tentando ao mesmo tempo ser uma ação de governo maior que a diretriz Constitucional.

Esta decisão era uma medida do governo FHC para assegurar que o reconhecimento de territórios quilombolas não se vinculasse à desapropriação de terras e consequentemente mais indenizações da União a entidades privadas. Em outras palavras, prevalecia a vontade do latifundiário. Assim para os grupos quilombolas o acesso livre a terra e aos recursos naturais tornavam-se restritos em alguns casos, com imposições feitas pelos proprietários dos imóveis/latifúndios.

A partir de 2003 com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao Governo Federal, o governo do presidente Lula sanciona o Decreto 4887 neste mesmo ano, regularizando o processo de demarcação e titulação de terras de quilombos a partir das reivindicações do movimento quilombola, tendo o INCRA a incumbência de realizar o processo após laudos da FCP. O Decreto se mostrou um avanço nas políticas de reparação histórica, ao passo que ainda assim, poucas titulações foram efetivadas após sua sanção.

Com base em interesses voltados para a presença do latifúndio na organização administrativa brasileira, o Decreto 4887/03 foi contestado pelo partido Democratas (DEM), na época Partido da Frente Liberal (PFL), que entrou com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 3239) no Supremo Tribunal Federal (STF) em 2004.

Em tal ação, o motivo elencado para justificar a inconstitucionalidade do Decreto exaltava uma leitura única de quilombos, questionando os critérios adotados no processo de reconhecimento de quilombolas, como fatores de auto atribuição e discordando do uso das desapropriações. Em resumo, o Decreto foi considerado muito permissivo por considerar formas políticas de acesso a direitos fundamentais aos quilombolas baseados em critérios antropológicos³⁰. A ação do DEM interrompeu as demarcações dos territórios.

Junto a isso, em 2007 o deputado federal Valdir Colatto (PMDB – SC) apresentou projeto que visava sustar o Decreto 4887/03 através do que seria o Decreto Legislativo

³⁰ Tais critérios são utilizados pela Convenção 169 sobre povos indígenas e tribais da OIT, sendo o Brasil signatário.

44/2007, alegando que a normatização advinda com o Decreto 4887/03 pretendia regulamentar direta e imediatamente um preceito Constitucional, sendo desta forma inconstitucional por “pular” etapas do processo, ocasionando prejuízos às entidades envolvidas nos tramites fundiário com as comunidades quilombolas. O argumento foi refutado pelo Ministério Público Federal que alegou entre outros argumentos que “há diversas leis preexistentes que dão sustentação ao Decreto 4887/03” (ROTHENBURG,2007).

Em 2016 em face da MP726/16, a FCP subordinada ao MINC, a partir da junção deste como MEC, vê sua gestão ministerial entregue por Michel Temer ao DEM. Esta ação de junção dos Ministérios, a partir de protestos de diferentes entidades e atores, logo foi desfeita. No entanto o DEM continua até o presente ano de 2017 em posse da pasta ministerial da educação, sendo esta responsável também por políticas afirmativas para grupos quilombolas. A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) com força de Ministério, cuja atribuição entre outras é cuidar do Programa Brasil Quilombola agindo como ponte entre as demandas dos povos quilombolas e os Governos Federal, Estaduais e Municipais, é alocada como simples pasta no Ministério da Justiça e Cidadania da gestão presidencial de Michel Temer.

Entre os segmentos quilombolas organizados, muitas críticas foram expostas contra o governo onde mais uma iniciativa de supressão das variadas vertentes do quilombismo tomou forma, pois a ação suprime diretamente o órgão de diálogo e promoção da cultura quilombola.

A exaltação do modelo colonial de leitura sobre quilombos expõe o caráter regulador da governabilidade com interesses no controle fundiário. A ação do DEM em buscar a inconstitucionalidade do Decreto 4887 não deve ser tomada como ação isolada do legislativo pensando no interesse geral da sociedade em detrimento de um grupo específico. O que se percebe é a situação fundiária brasileira como um importante foco político regulador do capital e suas relações.

“É lembrar que desde 2004 o DEM trava uma batalha judicial no Supremo Tribunal Federal para golpear o Decreto 4887/2003. Na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3239, o partido questiona a constitucionalidade da definição contemporânea de quilombos e de territorialidade partindo de uma mentalidade proprietária do século XIX. Almejam que os efeitos dos direitos constitucionais quilombolas de 1988 alcancem somente as comunidades que comprovem cientificamente a sua existência em data anterior à data da abolição legal da escravatura, desconsiderando a espoliação histórica das identidades subalternizadas.” (DIAMANTINO,2016, pág. 04).

Sabe-se que o capitalismo em execução é acionador do racismo como meio para estabelecer as relações de poder. No entanto a construção destes impasses de ordem jurídica se interpõe também na questão fundiária. As riquezas do Brasil sempre tiveram como grande referencial a terra como primeiro objeto de especulação e anseio.

O modelo adotado em diferentes períodos pela Corte Portuguesa, sempre permitiu, com interesses determinados, a posse da terra por pessoas livres, com condições para fazê-las produzir. Com o Império, vendas de terras foram incentivadas e aumentou o sistema latifundiário e os interesses econômicos advindos deste modelo.

Independente do traçado histórico, a posse de terras sempre foi destaque entre diferentes períodos políticos, numa conjuntura que por séculos permaneceu exploradora e, sobretudo racista. Os discursos contra a hegemonia do modelo latifundiário se construíram como uma das formas de luta que enalteceu a presença de povos ocupando tradicionalmente as terras de maneira que não representam uma continuação do modelo exploratório de teor capitalista. A ocupação de terras de forma tradicional representa uma sobrevivência de laços culturais e formas de vida em sociedade fora do modelo hegemônico que entende a produção de capitais como progresso.

Mas dentro dos caminhos percorridos entre o quilombismo e suas pautas, qual é o sentido que a terra assume então? O que caracteriza sua ocupação como tradicional e o que faz da quilombagem um processo de territorialização?

Os quilombos aparecem, sobretudo como categoria jurídica que objetiva assegurar direitos de propriedade, não apenas fundiária, mas de manutenção e propagação de cultura matriz e territorialização específica. Os processos de territorialização quilombolas em suas trajetórias históricas individuais envolvem um conjunto de ancestralidades interligando a matriz africana com o período escravista. No entanto são superiores a esta historicidade subalternizante. Há na formação quilombola relações que são verificadas de forma comum independente do fator histórico que propiciou a formação específica de cada quilombo. A terra neste ponto se apresenta como um fator primordial.

Existem variadas formas de controle e utilização da terra no Brasil, sendo a formação da propriedade privada para fins, sobretudo comerciais, o modelo mais visado pelas lideranças que se opõem à regularização fundiária de diferentes segmentos como os povos tradicionais. Esta posição encontra como exemplo mais recente a fala do Deputado Federal do Rio de Janeiro pelo Partido Social Cristão (PSC) Jair Bolsonaro. Em uma palestra conferida no clube Hebraica na zona sul do Rio de Janeiro em 03/04/2017, Bolsonaro disse: “Onde tem

uma terra indígena, tem uma riqueza embaixo dela. Temos que mudar isso aí”. Na mesma fala disse: “Se depender de mim (...) não vai ter um centímetro demarcado para reserva indígena ou para quilombola” (DE OLHO NOS RURALISTAS, 2017. Publicação *On Line*).

Segundo Galeano (2006) o modelo fundiário latino americano se estabeleceu sobre uma corrente exploratória que desconsiderou a necessidade que ia além dos interesses próprios das burguesias dominantes. Isso propiciou o surgimento de diferentes sistemas de aquisição de terras, sempre por seu valor ou objetivo comercial. Este mesmo sistema, já nos séculos XX e XXI ainda é determinante nas políticas que incidem sobre o acesso e a legitimidade da posse de terras.

“As burguesias destas terras nasceram como simples instrumentos do capitalismo internacional, prosperas peças da engrenagem mundial que sangrava as colônias e semicolônias. Os donos das terras, não estavam, por sua vez, interessados em resolver “a questão agrária”, senão na medida de suas próprias conveniências.” (GALEANO, 2006, pág. 82).

Enquanto objeto de especulação e valor, a terra como base capitalista foi estudada historicamente por economistas clássicos (GALVAN, 1978), propondo uma relação técnica entre terra e preço. A corrente marxista, propõe as questões fundiárias como uma relação social oriunda de uma sociedade desigual, onde há um monopólio que não permite conceber a terra como uma propriedade com fins coletivos fora das relações de mercado, no sentido de geração de capital.

Esta concepção faz emergir a ideia de que as diferentes formas de ocupação dos espaços fundiários são direcionadas pela função social que a propriedade assume frente às causas político-sociais. Para uma realidade economicamente rural em sua maior parte, os trâmites para legislar sobre o sentido que a terra deve assumir são influenciados pelas lógicas relacionais do capital. Assim, argumentos contra desapropriações fundiárias em prol de comunidades territorializadas, tradicionais são desvalorizados em face do interesse latifundiário.

Entre as formas de acesso a terra, as ocupações tradicionais são a base democrática para uma existência coletiva na medida em que a emancipação de segmentos da sociedade acontecem contra ações que transformam a terra disputada em um latifúndio de base exploratória e posse individual ou simplesmente uma grilagem de terras ocupadas tradicionalmente.

Seguindo a estrutura mercantil, a Lei de Terras de 1850 buscou estabelecer uma ordem na situação fundiária no Brasil, ao passo que proibiu a aquisição de terras por meios distintos

à compra e venda. Eventualmente, por entrar em vigência em período de escravidão, desconsiderou a iminência de populações dependentes das relações com a terra em seu modo de vida e sua coletividade, o que acarreta ainda na atualidade um emaranhado de debates para conceituar o que significa “terras tradicionalmente ocupadas”.

Neste contexto populações que se estabeleciam sobre uma economia fundiária tradicional foram suprimidas e absorvidas como assalariados nos latifúndios. Escravos possuidores de terras permaneceram nas dependências da casa grande até 1888 quando seus espaços deram lugar às pastagens e plantações diversas e o processo de desterritorialização fez surgir em regiões como o Vale do Paraíba um novo signo sobre a formação quilombola a partir de resistências ao sistema político.

A riqueza conceitual da terra nas disputas políticas estabelece o conceito de tradicional como um elo entre a terra (imóvel fundiário) e a territorialidade. A inserção da distinção racial para o desenvolvimento da matriz fundiária base da riqueza no Brasil foi enaltecida pela condição que incompatibilizava nas relações sociais a condição de “negro” com a de “dono de terras”.

Esta posição ficou evidente naquilo que ficou conhecido como “Repartição Geral das Terras Públicas”³¹, que propunha: “Os produtos da venda das terras públicas e das taxas de registro das propriedades seriam empregados exclusivamente para a demarcação das terras públicas e para a ‘importação de colonos livres’.” (COSTA, 1998).

Mesmo sendo anterior à abolição, este texto com força de lei explicitava um racismo social em favor de uma nova forma de colonização que desconsiderava a presença do negro ocupante de terras. Isso interfere diretamente na categoria de entreposto conceitual que o quilombo na atualidade assume dentro dos processos territorializantes, estando negado desde aquela época o acesso à terra de forma tradicional para submetê-la a um processo de colonização livre de teor profundamente capitalista e de branqueamento.

Todo o debate sobre a semântica aplicada sobre o conceito em questão é demasiado recente em uma estrutura de mais de 300 anos de escravidão na sociedade. Importante para o processo então é superar as distinções rituais do discurso sobre terra e território e evidenciar todo o processo de territorialização como uma empiria estrutural para a evocação de uma existência coletiva para agentes sociais até então periféricos.

Se os quilombos estiverem vinculados somente ao passado de resistência pela luta física ou fuga e isolamento, o que pode ocorrer é uma exaltação da individualidade do negro

³¹ Cf. BRASIL, 1854 e BRASIL, 1850. Decreto nº 1318 de 30/01/1854 que manda executar a Lei nº 601 de 18/09/1850. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decretos/Historicos/DIM/DIM1318.htm.

subalternizado frente ao sistema explorador. Embora formado em um sistema social, esta visão de quilombos acarreta uma vivência individualizada do negro que procurava na fuga, não um sistema social estruturado, mas uma alternativa à sua “coisificação” pelo branco.

A nova formação conceitual sobre a quilombagem, embora debatida desde o dispositivo constitucional atual, possui no formato da territorialização que se evidenciou nas grandes propriedades uma fundamentação que pode ser tomada como estrutura para o termo sem associa-lo ao modelo palmarino.

No sentido que a escravidão entrava em debate quanto à sua necessidade durante o século XIX, aquele processo descrito como doação de terras ao escravo (COSTA, 1998), pode ser tomado como uma desagregação da casa grande. Esta ação culminou na forma territorializada de resistência negra após a abolição, justamente por, a partir deste período, uma nova forma de resistência e disputa começar, salientando dois contextos como exemplo.

Primeiro, pelo fato de não ter havido junto ao processo abolicionista uma transição da propriedade doada pelo senhor ao escravo (agora ex-escravo) de maneira que fosse reconhecida legalmente. Ou seja, não houve em nenhum momento a transição na forma da lei, de terras, seja para indenização (que não era previsto em lei também), seja para simplesmente regularizar possíveis sistemas de “meia” na produção advinda destas terras, entre proprietário branco e ex-escravo. A permanência nas terras das fazendas, neste contexto encontrou também naqueles fazendeiros agora ex-donos de escravos, um fluxo de mão de obra abundante e barata, intensificando a relação entre comunidades que nasciam e a terra que ocupavam.

Em segundo, este processo culminou em uma forma de campesinato dentro da grande lavoura, mas distinta à forma capitalista, intensificando a ligação do negro com a terra. Logicamente, uma ligação enaltecida de valores culturais, que massificaram conjunturas que são atualmente utilizadas como critérios para reconhecimento de comunidades remanescentes de quilombos.

Entende-se a partir destas posições, então que para as formas de quilombagem surgidas nas conjunturas rurais, os meios de acesso a terra dentre os diferentes setores e segmentos sociais passando pela Lei de Terras de 1850 e chegando finalmente até os debates Constituintes de 1988, não consideraram as possibilidades que se estendiam aos negros como proprietários das terras que habitavam, seja através do quilombo de fuga de escravos, como modalidade de acesso a terra, seja através do quilombo como “campesinato escravo” surgido

no interior da senzala e que assumiu um teor de resistência à desocupação fundiária em benefício do latifúndio pós 1888.

As mobilizações dos traços diacríticos que vão sendo englobados pelas leituras semânticas assumem suas funções como raízes do processo de conceituação e por fim de reconhecimento dos quilombos e das identidades quilombolas. Assim, como visto até o momento, muitas são as posições que tentam subjugar, desvalorizar e invisibilizar os quilombos por seus traçados constitutivos na história.

Todo o aglomerado de posições acerca da constituição dos quilombos se define como uma quebra da visão monopolista (SANTOS, 2012), e desta maneira submete a história do Brasil a uma nova leitura colocando em evidência e de forma acessível o que antes era invisibilizado e negado.

É evidente que a formação quilombola que se discute na atualidade teve sua origem epistemológica em dinâmicas que enaltecem a terra como fundamento à tradicionalidade. Desta forma a luta pela terra tradicionalmente ocupada é uma contraposição ao monopólio que transforma a terra em capital de uso privado.

Conforme Lopes (2014), dois polos temáticos direcionavam os debates na Assembleia Constituinte de 1987/1988 acerca da presença da escravidão africana na história do Brasil e da possibilidade de reparação histórica aos seus descendentes quilombolas. Um discorria sobre o campo da cultura e o outro sobre a concessão de terras.

Sobre os processos de concessão ou comercialização de terras Almeida (2002) ressalta que há duas classificações gerais para o uso da terra. A primeira exalta o teor censitário da terra como utilitariedade para um estabelecimento e a segunda para fins tributários como imóvel rural. O estabelecimento agruparia a forma de unidades de exploração da terra sem exaltar uma dominialidade específica. O imóvel rural agruparia formas de apropriação dos recursos naturais de forma individual. Em ambos os casos a ação de exploração com bases em relações capitais são evidenciadas, seja para fins coletivos regionais ou para finalidades privadas.

Marginais a esta dinâmica as terras tradicionalmente ocupadas foram categorizadas como ocupações especiais, ressaltando nas disputas de poder e domínio, uma classificação situacional crítica com fortes tensionamentos e conflitos de diferentes magnitudes. Nesta perspectiva, o MINC (em muitos casos em parcerias com outros Ministérios) alocou sobre suas incumbências boa parte desta problemática, sobretudo pela atuação da FCP na

observação e execução dos processos de reconhecimento de terras quilombolas e atribuições gerais de valorização das culturas afro brasileiras e africanas.

Com a MP726/16 o governo incluiu entre as atribuições do novo Ministério da Educação e Cultura a regularização de terras quilombolas, agora como pasta política sob gestão do DEM. Com isso este novo Ministério obteve as seguintes atribuições entre outras: proteção do patrimônio histórico e cultural e delimitação das terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos, bem como determinação de suas demarcações com homologações mediante decreto.

Com a reorganização ministerial pela MP726 surgiu o entendimento de que o Decreto 4887/03 seria revogado logo em seguida. A bancada ruralista na Câmara dos Deputados criou e obteve controle da Comissão Parlamentar de Inquérito que investiga o INCRA e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 2016. No bojo destas ações a Frente Parlamentar Agropecuária e o Instituto Pensar Agropecuária apresentaram a Temer ainda vice-presidente na época, entre outras temáticas de ordem ruralista a situação da Proposta de Emenda à Constituição nº 215 (PEC 215) que transfere para o Legislativo a competência de regularização das terras indígenas e quilombolas. Em resumo o Poder Legislativo obtém o domínio sobre as incumbências do Poder Executivo.

Este processo político abre precedentes para o exercício da exceção sobre diretrizes sociais conquistadas por povos marginais às relações de poder. Todo este contexto de mudança administrativa compromete diretamente as competências políticas dos órgãos responsáveis pelas regularizações fundiárias, refletindo assim um retrocesso social no reconhecimento de direitos de povos tradicionais.

Mas o que se observa é uma aclamação de atuações governistas onde as políticas de Estado no momento oportuno são vorazmente colocadas em debate a fim de serem suprimidas pelas ações de governo. E é neste campo das interfaces entre as políticas de Estado e de governo que a subalternização de grupos, o colonialismo, as dinâmicas do capital, e mais importante para este estudo, a hierarquização da senzala pela casa grande são naturalizadas como próprias e permanentes na sociedade.

Dentro das dinâmicas que possibilitaram amplas vitórias para os segmentos do Movimento Negro na luta contra a mensuração do preconceito, do racismo e da discriminação tomando o debate quilombola como referência, o jogo de interfaces entre ações de Estado e governo por vezes tem se restringido às demandas das pautas adversas aos debates raciais como centrais.

Diferente de outras demandas enunciadas por segmentos da sociedade civil organizada, políticas públicas com teor de políticas de Estado elencadas por comunidades epistêmicas aparecem como objetivas na superação de uma desigualdade histórico social se impondo fora do eixo de interesses do capital hierarquizante. “(...) a Lei é transformada pelo movimento social em *instrumento* para fortalecimento da luta, (...)” (SANTOS, 2010, pág. 08).

Assim observa-se a atuação dos grupos quilombolas de forma geral evidenciando o racismo estrutural que estabelece a aceitação das desigualdades sociais, buscando por vias da atuação presente nas agendas abertas pelas demandas raciais e fundiárias, inserir na esfera política o racismo e a apatidão como problemática e desta forma interferir/influenciar nas políticas institucionais do Estado.

Isso significa que as ações dos quilombolas enquanto comunidade epistêmica vem rompendo com a lógica participacionista amplamente debatida no período da Nova República, propondo políticas públicas com teor de ações de Estado sem apresentar os interesses do sistema capitalista de dominação e hierarquização de camadas sociais. Neste sentido propostas como as prerrogativas do debate racial e fundiário são elencadas como políticas superiores às mudanças governamentais, enaltecendo uma busca por emancipação social atuante no interior do Estado sem a tentativa de suprimir o modelo estatal, mas sim sua forma patriarcal em exercício.

Como fazer isso? Ou como se faz isso? Santos (2005) ressalta que o Movimento Negro assumiu esta vertente desde sua formação quando elencou a educação, entre outras ações, como métodos eficazes de inserção do indivíduo negro na sociedade plena de direitos.

No contexto destas ações, o que se observa em constante propagação pela sociedade de forma generalizada é a invisibilização das lutas na tentativa de suprimir ações de Estado já sancionadas a fim de transformá-las em ação de governo, podendo suprimi-las sob a proteção da mudança de gestão política. Esta conjuntura no caso quilombola faz vista grossa para os interesses latifundiários.

Mensurar todos estes eixos temáticos possui como objetivo final perceber onde se apresentam as dificuldades, sobretudo sociais para efetivação de uma educação quilombola, ou ainda, de forma mais complexa e presente, como a educação escolar esta se articulando com a identidade local e se apresentando diante do meio quilombola.

Até aqui tudo que se abordou foram caminhos para o entendimento atual de uma situação histórica. As comunidades desenvolvidas no espaço rural foram se formando com

suas características raciais assumindo a matriz de sua presença enquanto roceiros e quilombolas a partir de um desenvolvimento diferenciado do campesinato tradicional (com vias de desenvolvimento mercantil). O que a educação visa dar conta por sua vez é no agente como fonte de questionamentos sobre a realidade espacial que se desenvolve sobre as territorializações que o formam.

Desta forma abrangendo a semântica que se anunciam como locais para a situação escolar quilombola, quanto mais praticado seu currículo sobre sua identidade, mais emancipado será o grupo que aciona uma condição étnica no interior dos ditames elencados neste capítulo. De forma contrária, será permitido o sepultamento de sua originalidade cultural e homogeneização de sua matriz africana.

Conforme será visto nos capítulos adiante, a dimensão de uma escola em espaço quilombola engloba múltiplas características.

Dentre estas está a demanda local. Como atender as lutas da comunidade? A comunidade de São José da Serra foi titulada e obteve decisão favorável na justiça, sendo a posse entregue pela Presidente da República em 2015. Mas a agência escolar possui sua temporalidade assimilada aos processos do quilombo?

No âmbito das municipalidades para a educação, a semântica sobre o processo que reconheceu a comunidade como um quilombo é válida, mas as lutas da comunidade permanecem sob o olhar que distancia a educação crítica da realidade política brasileira. As últimas conjunturas estabelecidas pela MP726/16 são mostras claras das ações de quem possui interesse nas agendas fundiárias em todo o território nacional no mesmo tempo em que as agendas da educação podem funcionar como ações direcionadas pelo interesse de quem governa.

As interfaces que surgem entre quilombos e educação são produtos dos processos sociais construtores de modelos de interações trabalhados no espaço, que por sua vez são desvinculados do tempo. Exemplo: o quilombo estudado neste trabalho se originou da doação de terras da fazenda, sendo sua identidade acionada juridicamente, sobretudo, após 1988. A escola em seu meio tem sua fundação devido a demandas políticas e conjunturas divergentes às demandas raciais acionadas pela comunidade. No interior de todo este contexto, sua existência como quilombo e as refuncionalizações dos processos espaciais criam novas agendas para o espaço e proporcionam novas abordagens para as agências em seu meio.

Almeida (2002) considera mais importante para a situação política sobre os quilombos, o conceito trabalhado sobre o que ele é no presente. Esta posição é diferencial

para as abordagens sobre educação. Isso significa que há a necessidade do deslocamento deixando de abordar a caracterização criminal de 1740 para estruturar as semânticas que como visto, são amplamente combatidas nas instâncias legais.

Todo o cuidado epistêmico entre as disputas quilombolas e a função da escola é observado a partir de então. A escola como agência pode se tornar um difusor e ao mesmo tempo representante da luta pelo território oferecendo novas dimensões que não se simplificam na luta pela terra.

Uma territorialização propondo a dimensão territorial como parte da dimensão humana. Esta afirmação permite entender novas abordagens mais abrangentes para a ressemantização do conceito em análise, demonstrando com isso que as diferentes formações quilombolas são historicamente constantes – sem uma temporalidade que a extingue ou finalize – e vivas.

2.4 – Colonialidade do poder.

O Quilombismo como movimento que engloba a luta anti-racista resistente no passado e no presente, obrigatoriamente da forma que expõe a necessidade da educação e dos currículos culturalmente orientados indica uma colonialidade presente nas relações de poder que possuem sua origem no sistema escravocrata.

Debater escola e comunidades quilombolas pressupõe uma análise de interseção na luta pela superação do racismo. Ainda que possuindo características distintas devido às diferentes origens e nações dos negros africanos, o processo que culminou na sociedade contemporânea, fez persistir a subalternização do escravo e sua descendência como um todo e conseqüentemente distintas formas de racismo e apartação social. A este contexto é somado o debate a respeito da qualidade da educação pública tanto no que diz respeito ao desempenho da presença da população negra quanto ao funcionamento dos sistemas de ensino que como é sabido (TRINDADE, 1994), são propagadores do sistema de segregação, discriminação e racismo institucional.

A dinâmica social que teve sua origem no patrimonialismo, na apartação entre a casa grande e a senzala se faz presente como uma empiria que margeia ou fundamenta o entendimento da dimensão do racismo nas disputas sociais de grupos historicamente territorializados.

“Muito diversas parecem ser as condições de vida nas zonas rurais. (...) Apesar disso, as convicções profundamente arraigadas, os preconceitos de todo tipo impediam que encarassem o preto como ser humano igual ao branco e de

necessidades idênticas às deste. (...) Talvez a mais importante de todas as influências e a menos estudada seja a que derivou não propriamente da tradição africana, mas das condições sociais criadas com o sistema escravista.” (COSTA, 1998, pág. 14 - 15).

A passagem da condição de escravo para a condição de liberto não estabeleceu meios para uma melhoria do modo de vida do trabalhador negro. A permanência nas terras de origem no campo eliminou o castigo e as imposições sobre vestimentas e hábitos alimentares dos negros, mas não tratou de constituir direitos sobre as identidades trazidas da África por diferentes gerações, permitindo então uma naturalização política da condição de vida do negro como uma vida destinada à periferia das relações sociais.

As dificuldades no caminho de reconhecimento e os processos decorrentes das causas quilombolas que se arrastam por anos entre os órgãos competentes e as instâncias jurídicas cabíveis são as formas aplicáveis na atualidade, entre outras, do distanciamento que foi naturalizado entre brancos e negros pela história patrimonialista brasileira, que deixa suas marcas mais profundas no indivíduo negro. Wacquant (2005) citando como exemplo o sistema carcerário aponta que processos de segregação espaço-social na atualidade são implicações do sistema escravocrata. “Da mesma maneira que a escravatura resultou na ‘morte social’ dos cativos africanos importados e dos seus descendentes, o encarceramento massivo (...) induz a morte cívica daqueles que enreda através da sua exclusão do contrato social.” (WACQUANT, 2005).

A vida social que se organizou no Brasil a partir do estabelecimento dos engenhos no século XVI, seria um ponto norteador para as dinâmicas comerciais e culturais que estruturaram a prática social refletida nos rituais políticos em constantes discursos no século XX e XXI. As dinâmicas que se firmaram durante a vigência da escravidão, no cerne social e no interior de diferentes sistemas governistas, após 1888 continuaram com a apartação entre a “casa grande” e a “senzala”.

A estrutura do engenho colonial foi assimilada à estrutura social dos diferentes processos políticos no decorrer dos séculos para naturalizar o afastamento do escravo e sua descendência das relações sociais. O engenho foi o primeiro esboço de um modelo de sociedade estruturado nas espacialidades da casa-grande e da senzala. Um engenho era um complexo de construções diversas em um espaço, onde a casa-grande, residência sede e lar dos proprietários e senhores assumia em seu aparato físico/arquitetônico/representativo o papel de domínio e força, enquanto a senzala, local de morada de escravos, assumia a função de referencial de más condições de vida, falta de higiene e dominação.

Após o engenho outras formas de produção de riquezas se estabeleceram na colônia, transcendendo esta e se firmando pelo Império e República com seus reflexos visíveis nos dias atuais. Do engenho produtor de açúcar do século XVI em diante até os grandes cafezais do Vale do Paraíba, sobretudo a partir de 1830, os processos econômicos aplicado nos moldes exploratórios e de dominação empurraram os pequenos sitiantes ao avanço das grandes propriedades rurais. Com todo este processo sobrevieram as mazelas estigmatizantes que se assimilaram aos escravos e após a abolição, aos povos remanescentes de origens africanas.

“Regra de ouro sintetizada na corriqueira expressão popular dos chamados três ‘pês’: ‘Cadeia no Brasil só para **pobre, preto e prostituta** (...). Lembrei-me de outros três ‘pês’ comuns em 1711. Como informa Antonil (1997), dizia esse autor: ‘No Brasil, costuma-se dizer que para o escravo. são necessários três PPP, a saber, pau, pão e pano’.” (SILVA, 2003, pág. 145. Grifo do autor).

O modelo preconceituoso que superestima a territorialização da “casa grande simbólica” como centro das tomadas de decisões no âmbito da sociedade moderna deslocando para as periferias das relações de poder àqueles oriundos da simbologia representada pela “senzala”, é um modelo que pressupõe uma naturalização das diferenças entre seres humanos de acordo, entre distintos fatores, com a questão racial. A isso se chama apartação.

Na análise de Freyre (1995), a distancia social entre os indivíduos na sociedade brasileira é derivada do processo de divisão de classes como fator determinante. Sua análise se mostrou em parte, comparativa com o processo escravocrata na sociedade estadunidense, para ressaltar que no Brasil a situação racial caminhava para um “branqueamento natural” da sociedade, onde não se apontava de forma enfática como ocorreu nos Estados Unidos, a raça como determinante subalternizador do local do negro nas relações sociais e de poder. Esta posição enalteceu a visão de que o processo de miscigenação não condicionava ou tinha interferência nas posições nas classes sociais.

A aceitação de que o Brasil havia se tornado uma democracia racial, foi questionada academicamente por diferentes áreas, desde as ciências sociais, campo de Gilberto Freyre, até a história. Nesta conjuntura, muito do que se colocou em evidencia para justificar a ampla aceitação da ideia de democracia racial parte da hipótese de que o mito da ideologia racial foi uma alternativa de acomodar pensamentos racistas oriundos da Europa em finais do século XIX e início do século XX, disformes quanto à realidade brasileira.

Com as leis de incentivo à imigração europeia visando um clareamento populacional, a solução comum à visão de atraso sobre uma nação de mestiços e negros em sua maioria, foi colocar a miscigenação como preponderante na formação de um individuo moderno que se

estabelecia em uma sociedade onde ninguém de fato (sobretudo as elites) possuía certeza sobre a origem étnica de sua ascendência. Assim, o que se fortaleceu foi um preconceito de cor. A cor que era evidente aos olhos era determinante das relações apartivas, ao passo que se evidenciava um branqueamento através da mestiçagem, onde quanto mais próximo do branco, mais bem visto e associado ao modelo de progresso.

O sentido da palavra *apartação* (BUARQUE, 2003) denota a naturalização do afastamento dos segmentos sociais oriundos da subalternização do negro pelo branco. Este conceito é mais conhecido quando referido ao sistema altamente segregacionista praticado na África do Sul durante a maior parte do século XX, conhecido como *Apartheid*.

Não se reconhece a origem deste sistema como natural daquele país africano, mas as dinâmicas sociais aplicadas explicitamente e defendidas por lei possuem uma estrutura a qual se pode comparar com a trajetória histórica do negro africano no Brasil. Evitando a distribuição da renda entre as camadas pobres o sistema de *apartação* permitiu a formação de uma base mercantil de alta circulação de capitais. Quem estava à margem desta relação foi assimilado como próprio da periferia relacional. A *apartação* não é a origem da desigualdade, mas sua afirmação. Uma justificação elitista da diferença que permitiu no caso brasileiro uma isenção de responsabilidade e aceitação da desigualdade racial sem constrangimentos.

Há que se perceber que os princípios apartivos que operam sobre o espaço não são hegemônicos acontecendo de maneira absoluta. Estes princípios em si são definidores de experiências complexas na sociedade. Como propõe Santos (2012):

“Essa leitura padrão (brasileiro) de relações raciais nos conduz a pensar não apenas a realidade (e a complexidade) das classificações raciais, mas também, uma classificação de contextos onde este princípio de hierarquização social (a raça) é mobilizado ou não é. Sansone fala em “espaços”, e fazer uma leitura das relações raciais a partir da sua espacialidade implica admitir que esses “espaços” são, na verdade, “contextos de interação”. Há na nossa sociedade um complexo padrão de relações raciais que mistura, no cotidiano das relações sociais, momentos onde há interações marcadas por horizontalidade, integração e igualdade entre brancos e negros e, ao mesmo tempo, outros momentos onde há verticalidades, hierarquias e diferenças que são transformadas em desvantagens, ou vantagens desiguais entre esses grupos. Esta mistura entre momentos de horizontalidade e momentos de verticalidade é que permitirá que, a um só tempo, convivam na sociedade (i) uma representação de si própria como sendo uma “democracia racial” e (ii) a reprodução e a consolidação de desigualdades sociais baseadas na raça, o que deveria ser extirpado caso horizontalidade, integração e igualdade fossem princípios ordenadores das relações raciais vigorando em todos os momentos da construção do tecido social.” (SANTOS, 2012, pág. 44).

O ato da abolição não foi seguido no interior da sociedade com o objetivo de suplantar quase quatro séculos de escravidão. Ao contrário, logo em seguida foram adotadas políticas de branqueamento da população como o Decreto n° 528 de 28/06/1890 que regularizava a

entrada de imigrantes no Brasil. Nesta legislação a entrada de africanos e asiáticos (com exceção de japoneses) era condicionada à autorização especial do Congresso Nacional, ao passo que era livre a entrada de Europeus.

Em 1945 surgiu o Decreto-Lei nº 7967 que dizia que a política de imigração deveria entre outras instâncias, atender a necessidade de desenvolver as características europeias na composição étnica da população. Este decreto não fazia referência aos povos remanescentes, ex-escravos e povos indígenas. Foi revogado apenas em 1980.

De forma mais recente os traçados histórico, sociológicos e geográficos que se formam nas dinâmicas raciais possuem a formação dos quilombos uma continuidade do processo que se originou na apartação entre a “casa grande” e a “senzala”. As discussões jurídicas que se formaram nas instâncias governamentais sobre a validade dos dispositivos legais para reconhecimento, titulação e demarcação de terras de quilombos são mostras claras do sentido que a apartação enquanto conceito foi naturalizado no cerne social.

Atualmente 243 comunidades quilombolas possuem seu processo encerrado na FCP e no INCRA³² com parecer favorável à sua identidade e título fundiário, ao passo que existem cerca de aproximadamente 3000 comunidades em trâmites legais nos termos do artigo 68 do ADCT. Toda a dificuldade em estabelecer um ponto norteador para a resolução das causas quilombolas se baseia na burocratização dos processos que possuem variados órgãos mediadores e diferentes interesses nas casas legislativas. Nos diálogos e impasses entre estes órgãos se encontra a naturalização das verticalidades e da hierarquização na maneira como se tratam os quilombos juridicamente. No tocante à absorção cultural dos quilombos propiciada pelas agendas regionais e, sobretudo quando seu teor é economicamente turístico, presencia-se uma horizontalidade nas relações raciais que ao mesmo tempo não são naturalizadas e integradas nas demais relações cotidianas³³.

Há desta forma uma problematização das culturas africanas como “manifestações folclóricas” identificadas por adjetivos como atraso, curioso, exótico, de menos valor. Mesmo

³² Dados da Comissão Pró-Índio de São Paulo. Disponível em: www.cpisp.org.br.

³³ Como exemplo, há vários eventos na agenda cultural da região sul fluminense que enaltecem a posição vertical da historiografia do Vale do Paraíba. Em um referencial impresso de autoria e produção Estatal, no tocante a um destes eventos, o “Café, Cachaça e Chorinho” que ocorre anualmente, na segunda quinzena de abril, nas cidades do Vale do Café, há uma referência ao “(...) festejado desfile de carruagens e cavalheiros usando trajes da época”. (TCERJ, 2014). No tocante ao referencial de cultura Afro-brasileira, no mesmo capítulo, a menção ao Quilombo de São José da Serra trata de assuntos de festas e comemorações religiosas com um breve esboço de sua questão histórica, sem tratar, no entanto de sua territorialidade enquanto história remanescente de fundamento à Lei 10639/03. No mesmo capítulo entre outras festas regionais, diz: “(...) As festas religiosas e **pagãs**, são variadas: a celebração do dia 13 de maio no quilombo São José em Valença, (...)”. (TCERJ, 2014, grifo meu). Trabalhos como este ainda tratam referenciais culturais/religiosos africanos de forma hierarquizante.

se tratando de uma absorção cultural sob critérios de horizontalidade, quem enuncia esta horizontalidade se localiza de forma particular nas relações de poder, assumindo assim uma posição importante para a hegemonia de quem domina.

Por meio do encobrimento da localização particular do sujeito de enunciação, foi possível para a expansão e a dominação coloniais europeias/euro-norte-americanas e para o poder das elites euro-latino-americanas construir uma hierarquia do conhecimento superior versus conhecimento inferior e, portanto, de seres superiores versus seres inferiores no mundo. (...) Todos esses discursos fazem parte dos desenhos globais imperiais articulados à simultânea produção e reprodução da divisão internacional do trabalho entre centros e periferias que superpõem de maneira complexa entrelaçados às hierarquias etnoraciais globais entre europeus e não europeus, entre euro-brasileiros e o povo. (FIGUEIREDO, GROSFUGUEL, 2009, pág. 228).

A primeira referência legal aos povos remanescentes de quilombos fora do contexto da perseguição e inflação à lei surgiu com a Constituição em 1988. Ainda assim muitas disputas se aglomeraram no entorno desta nova Constituição e da abrangência do artigo 68 do ADCT. Esta perspectiva propõe um olhar sobre o processo civilizatório que permite observar a África fora de um contexto eurocentrizado na formação de determinados grupos, como sustentação para o rompimento com a ideia de democracia racial. Isso faz perceber o quilombo, nas formas que se conhecem na América (*mocambos, cimarrones, marrons, palenques*) como uma África territorializada, porém não isolada das lógicas sociais dominantes, desde sua formação até a atualidade.

Para efeitos epistemológicos, “África” e “negro” são construções conceituais que tem sua origem a partir do século XV, onde a partir de então “(...) ninguém – nem aqueles que inventaram nem os que foram englobados neste nome – desejaria ser um negro ou, na prática, ser tratado como tal” (MBEMBE, 2014, pág. 10). Até meados da década de 1970 a aceção criminal sobre os quilombos ainda prevalecia demonstrando um desinteresse sobre as demandas relacionadas à racialidade.

Ainda assim, no período pós 1988 até o momento que se faz presente é dominante a aglomeração de posições colonialistas nas relações sociais e, sobretudo de poder. O mito da democracia racial ainda que ultrapassado determina nas microações políticas, para não dizer macroações como a Reforma Ministerial de 2016 (discorrida no capítulo seguinte), a localização política particular de grupos cujo atributo racial é o diferencial. Surge assim uma ação negativa generalizada entre as camadas sociais e, sobretudo entre intelectuais de diferentes campos e correntes políticas, que demonstram certa preocupação em desmistificar o debate sobre a mestiçagem, alegando a criação de um Brasil racializado mediante políticas de reparação histórica e ações cotidianas de afirmação.

A esta colonialidade do poder se assimila a tentativa de estabelecer um ponto de enunciação, uma localização política do poder, onde quem discursa tenta ao mesmo tempo se desvincular das demandas do discurso, ou generalizar a posição de quem é destino do discurso.

Este processo de localização política pode ser enunciado como um encobrimento, da mesma maneira que permitiu desde o século XV a dominação, sobretudo de um conhecimento que nos faz atualmente tramitar em distintos debates pelo terreno do eurocentramento, estabelecendo hierarquias epistêmicas, hierarquias do conhecimento e conseqüentemente hierarquias entre seres humanos. Isso tem seus reflexos no inconsciente social, de maneira que o Brasil real acaba por não ser aquele que se afirma ser: um país que facilmente se mostra como africano a partir sua origem, mas que se vê como europeu partir dos conceitos tidos como modernidade, civilidade e superioridade.

A perspectiva que surge neste eurocentramento ideológico se aponta como normatização universal epistêmica, criando formas de quantificar e classificar outras formas e modelos de vida em sociedade, desqualificando-as como civilização, sendo no debate sobre quilombos uma desqualificação enquanto “civilizados”. No interior de toda esta complexidade colonialista, quando se discute a naturalização do racismo que se acomete sobre pessoas e grupos específicos, a prática da lei e o ordenamento legal que propõe igualdade e direitos a todas as pessoas estabelece o lugar da enunciação, ou seja, quem domina, como um ponto de julgamento sobre quem é destinatário da lei, direito ou proposta. Assim que detém o poder majoritariamente não necessariamente pertence ao contexto que se deve submeter ao ordenamento jurídico estabelecido, mas emprega o discurso universalista para justificar as pautas dominantes. Como exemplo, este foi o contexto empregado para justificar a tentativa de redução do conceito de quilombos a um modelo específico de leitura histórica.

03 - CURRÍCULO E QUILOMBOS. PERSPECTIVAS POLÍTICAS.

Este capítulo pretende propor as bases conceituais que dão fundamento às problemáticas curriculares. Com base em conceitos amplos das teorias curriculares desenvolvidos por nomes como ALVES e OLIVEIRA (2001), busca entender as estruturas que dão visibilidade à prática escolar especificada no capítulo 04 a partir de novos enfoques discutidos por outros autores. Estas problemáticas são fundamentais para delimitar o papel das arenas existentes na disputa quilombola por educação. As análises de campo demonstraram que as arenas existem, sobretudo no que diz respeito às agendas escolares, recursos didáticos e espacialidade da escola (prédio do município) conjugada com o espaço de uso festivo, pátio da escola e museus (palhoças e áreas do quilombo tombadas pelo IPHAN) do quilombo. No entanto, conforme o capítulo 4 pretende expor, é evidente que as arenas não se mantêm distintas, ou em conflito por autonomia da instituição, sendo o jogo da negociação um método de manutenção e recurso constante na aplicação da educação no quilombo. Este capítulo, no entanto visam rever as arenas existentes, suas bases constituintes e epistêmicas. Possui sobretudo, a hipótese que o currículo praticado advindo da negociação entre arenas é uma forma viável de educação quilombola em andamento.

Dentre as principais arenas disputadas no contexto escolar em São José da Serra, a principal para efeito de análise curricular é a que possui a juventude/infância escolar como um dos protagonistas dessa disputa. Este protagonismo não necessariamente se caracteriza como parte dos anseios jurídicos da comunidade, mas como uma alternativa de crescimento crítico e saudável para a identidade local a partir da própria percepção de seus agentes.

Entender o currículo escolar consiste em traçar formas de saber a dimensão das arenas existentes nos contextos locais, suas disputas e quem as disputam. Muito se fala sobre o tema curricular e todo o contexto que abarca. Assim como o conceito de quilombos exalta formas diversificadas de interpretar a história e o presente, os currículos podem também servir de arcabouço para diferentes discursos. De maneira generalista, o currículo abrange todas as experiências escolares. No entanto esta concepção é insuficiente. Os currículos vão além da escola.

Então a pergunta que se apresenta é: como o currículo escolar em São José da Serra é articulador do jogo da negociação entre as arenas locais e desta maneira, compõe um currículo praticado de uma educação quilombola? Para tanto há algumas fronteiras que necessitam serem mais bem compreendidas. Há contextualizações que são muito debatidas nas pesquisas

curriculares, mas que ainda assim denotam a necessidade de atenção quando se tratando de experiências mais locais. Denotam por vezes a existência do jogo da negociação, por se tratar de uma agenda em disputa/debate se formando a partir de uma conjuntura singular.

Este jogo da negociação e a dinâmica curricular partindo do olhar sobre o local são os dinamizadores dessa agenda. Há evidentemente fronteiras que perpassam por todas as estruturas da comunidade. As fronteiras podem ser aquelas apresentadas por Barth (2000), delimitando aspectos culturais, sinais diacríticos e acionamentos identitários do grupo, ou se apresentarem junto a estes num contexto de separação cultural entre o meio rural em que vivem e o espaço urbano onde se encontra a administração política do município a que pertencem. Podem ainda, conforme analisa Carrano (2007), as fronteiras se condensarem em uma reivindicação da juventude quilombola a partir da escola, pois permite ao público escolar um contato com a cultura “de fora”, uma prática de ampliação das redes de sociabilidade e conseqüentemente, um multiculturalismo³⁴.

Logicamente todo município no Brasil possui hegemonicamente sua administração em espaço urbano. Mas no contexto da escola no quilombo em espaço rural, o currículo se apresenta como mais uma interseção entre rural e urbano, constituindo uma possível “janela para o mundo”, propondo a escola como fonte de atenção das arenas que disputam/produzem o currículo e seus acionamentos no quilombo, assim como uma visão de mundo com novas oportunidades educativas, sejam negativas ou positivas.

Na pedagogia como um todo se percebe uma exaustiva preocupação em fomentar maneiras de praticar o currículo, sem, no entanto exercer antes de tudo a mesma preocupação com sua elaboração e conseqüentemente com seu público constituente. Esta elaboração não significa apenas observar a diretriz de uma unidade de ensino, de um município, Estado ou Nação para cumprir suas prerrogativas legais na oferta da educação. O currículo é transformador, político, cultural e intercultural. Ele aciona práticas que nascem desde as rugosidades no espaço e ultrapassam as fronteiras epistêmicas fundamentais às relações de poder.

Muitas correntes pedagógicas têm utilizado os debates sobre currículos para se estabelecerem como fontes primárias e em muitos casos, dogmáticas sobre a aplicabilidade da educação. Assim é passível de que no objeto deste estudo seja evidente a existência de um sistema escolar excludente. Mas não cabe à pesquisa julgar a realidade sem testá-la. Cabe

³⁴ Cf. CANDAU, 2014. O termo multiculturalismo utilizado neste texto tem por base as análises e pesquisas desenvolvidas por Candau entre outros autores, a partir de obra organizada por esta autora (2014), mesmo sendo o estudo sobre as interseções culturais e suas perspectivas atualmente trabalharem sobre o prisma das interculturalidades, sobretudo em educação.

entender como a escola no quilombo pode se apresentar como uma janela aberta para a comunidade conhecer o sistema mundo de fora, ou de forma contra hegemônica, fazer o mundo de fora conhecer o sistema mundo local. Cabe entender se a escola se apresenta como área de livre trânsito entre as fronteiras do grupo e se permite a emancipação cultural do segmento que a constitui.

Nos regimes escolares locais, as práticas curriculares possuem como ponto norteador a organização pedagógica estabelecida por diretrizes governistas enaltecidas e mantenedoras dos sistemas estruturais com vistas a um propósito cívico de ordem Estatal (vide colocações sobre municipalização do ensino e políticas educacionais durante a Ditadura Militar). Este propósito se encontra descrito em várias diretrizes (econômicas, políticas, fundiárias ou também emancipatórias, críticas, libertadoras). Mais importante, no entanto é como e qual sistema mundo estes propósitos comprometem ou evidenciam.

Além do sistema de apartação e reprodução da desigualdade a escola tem servido como um método de eliminação branda (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1997) onde o currículo caracteriza seu sistema motor. Há duas variantes desta eliminação sendo uma complementar à outra. A primeira esboça o branqueamento do território a partir da prática pedagógica dominante. A segunda desponta como processo de exclusão social que se inicia na escola e se propaga pelo espaço social. O modelo curricular subjugado pelas relações de poder dominantes faz com que públicos discentes sejam destino de maneiras e métodos que agridem o desenvolvimento político dos grupos a que pertencem.

Como isso ocorre? Há distintas maneiras facilmente exemplificadas no caso das relações raciais, como mostram Baibich-Faria e Soares (2013), Costa e Tosta (2013), Gomes (2002), onde as relações escolares cotidianas, mesmo seguindo um panorama de ensino-aprendizagem voltado para as demandas sociais, denotam situações mantenedoras de distintos padrões hegemônicos, como estética postural, presença na espacialidade escolar e nas literaturas infanto-juvenis um padrão específico de personagens, normas cultas em detrimento de hábitos locais, entre outros. Para os seguimentos primários da educação, a eliminação branda se aplica através de relações cotidianas como estas.

Estas autoras esboçam um percurso em suas análises onde é presente a impossibilidade de se trabalhar educação sem considerar o praticado no cotidiano. No entanto, mostram que este não é por si apenas suficiente para uma emancipação pedagógica, pois a organização estrutural do sistema escolar impõe a todo o momento sua força na construção de um modelo subalternizante.

Adiante neste sistema, a organização curricular em modelos não variantes ao tradicional se estrutura física e socialmente em práticas pedagógicas de formato facilitador à evasão escolar, classes multiseriadas, pouca atenção às necessidades cognitivas e despreço à realidade do entorno. Este formato faz prevalecer o fracasso social sobre a possibilidade de emancipação política.

Ao mesmo tempo, visa aparentar a oferta qualitativa da educação e do desenvolvimento social, mas o fracasso escolar é provável sem os devidos acionamentos de outras formas de realizar as leituras de mundo que incidem sobre as realidades locais. Em outras palavras a escola é percebida enquanto agência que atende uma determinada comunidade, mas não é entendida enquanto fator de emancipação via currículo escolar para a realidade desta comunidade. O senso comum faz perceber a oportunidade de estudar por existir a escola, mas esconde a realidade do possível fracasso escolar quando as oportunidades de desenvolvimento não são enaltecidas da mesma forma que em agências escolares fora da dinâmica e realidade local.

As perspectivas de entendimento do currículo enquanto ferramenta política necessita mensurar todos os componentes que são enunciados nas teorias curriculares. Para facilitar a compreensão, a partir de Silva (2015) temos três modelos de filosofia curricular: as teorias tradicionais³⁵; as teorias críticas; e as teorias pós-críticas. Os componentes de cada um destes modelos ajudam a pensar nas bases necessárias para uma construção curricular que não seja propagador de formas de violência simbólica e apartivas no interior do sistema escolar.

As correntes que tratam das teorias tradicionais dos currículos caracterizam modelos pedagógicos centrados no processo formal das escolas e seus arranjos pensando as metas do ensino em uma perspectiva organizacional. É a base da chamada “estrutura e funcionamento do ensino”. Às teorias tradicionais estaria relacionado o ensino/aprendizagem mais em uma estrutura jurídica que em seu fator cognitivo, balanceando seu processo teorizante em dois polos amplamente difundidos na pedagogia tradicional.

Um diz respeito ao modelo empiricista (não empirista, mas massificador das concepções que desconsideram atributos do desenvolvimento biológico na cognição) de ensino/aprendizagem. O papel curricular seria de diretriz da atividade pedagógica em uma perspectiva enaltecida do papel do professor frente aos alunos. Estes últimos não seriam

³⁵ O termo “tradicional” amplamente utilizado neste trabalho pode apresentar variadas interpretações. Logicamente é uma expressão que se acomete a diferentes contextos analíticos e empíricos. Quando relacionado ao estudo dos currículos, trata de atribuições prescritivas que se acometem sobre práticas escolares e pedagógicas que não variam em sua abordagem cotidiana, mas se regimentam em um modelo pedagógico expositor de formas únicas de ensino, desconsiderando realidades e culturas específicas na constituição do todo.

considerados em suas funções biológicas, mas condicionados à aprendizagem pelo meio escolar. A função do espaço social nesta concepção é a de fornecedor de público alvo em uma conjuntura em que o professor é o centro do conhecimento epistemológico. O outro polo trata dos modelos racionalistas, por vezes inatistas elencando pontos maturacionais do desenvolvimento humano como condicionadores exclusivos para situações de aprendizagem. Desapega-se à posição empiricista, mas limita-se exclusivamente a uma ideia de “pedagogia do dom”.

Em ambos os polos, a função da educação segundo atribuições libertadoras via currículo (BRANDÃO, 2005; FREIRE, 1997) é extremamente limitada, fixando-se em estruturas e modelos de condicionamento comportamental ou estabelecendo fatores genéticos de diferenciação entre seres humanos. Relacionado a estes processos estruturais tradicionais estão também as teorias sobre avaliação, metodologias, didáticas, organização e planejamento (SILVA, 2015).

Sendo sua função essencial em uma perspectiva da teoria organizacional, é ainda assim um modelo de estrutura curricular tipicamente amparado em políticas de controle onde facilmente podem ser instrumentos de críticas sociais através de uma análise do papel do currículo e da educação em temas como biopoder. Sua função, portanto não é apenas o direcional de uma determinada instituição educacional, mas seu mapa funcional.

Isso não significa que as teorias tradicionais sobre currículos serão superadas pelas novas exigências sócio-políticas emergentes. O que se percebe é a necessidade de releitura sobre os aspectos determinantes destas teorias enquanto ferramenta das relações de poder para abranger na organização pedagógica das instituições e sistemas de ensino que a utilizam, maneiras de superar o condicionamento humano às relações periféricas da sociedade e sua constante homogeneização pela forma cultural dominante.

Como acontece toda esta dinâmica? Sobre os aspectos ideológicos que são as atribuições mais incisivas em espaços escolares, o currículo é o sistema motor político. O entendimento do que é política para a sociedade e as implicações deste conceito podem ter variadas reflexões no âmbito social. Ao tratar de política enquanto arcabouço conceitual, muitas concepções podem ser atribuídas às formas curriculares. Para efeito de análise sobre as teorias tradicionais, aqui se utilizará como referência as posições de Weber (1919) sobre o conceito de política por se adequar melhor ao debate.

Em um sistema de reprodução das desigualdades, resumidamente a sociedade (Estado e elites) atua através de uma estrutura dicotômica das relações de poder: aparelhos de

repressão/control e aparelhos ideológicos. De maneira mais conceitual as formas tradicionais curriculares tornam-se um mecanismo de violência simbólica ao massificar sistemas de eliminação social pela reprodução das desigualdades sociais. Por ser o currículo (modelo tradicional) uma ferramenta estruturada no Estado e servindo a seus interesses, percebe-se sua existência prática como uma forma de violência, ou como mostra Weber (1919), a violência justificada na ação do Estado.

Nas sociedades modernas, os tramites políticos, na grande maioria das vezes estão correlacionados com as teorias democráticas e quando ao contrário disso, ligadas a regimes totalitários. Embora a política também aconteça no interior de agrupamentos pequenos, é na existência do Estado que sua existência se justifica. O Estado é um conjunto de instituições e aparelhos e o discurso estatal se configura servidor de um interesse geral indiferenciado, ou seja, a Nação.

A efetividade da garantia coercitiva do Estado requer supremacia no controle dos meios de coerção, Esta supremacia está delimitada territorialmente. Por isso o Estado tende a ser um Estado Nacional, logo uma Nação. Desta forma a política curricular torna-se uma ferramenta para a existência de uma corporação cuja finalidade pode assumir variadas implicações, mas que se ampara na docilização da sociedade seja via democracia ou autoritarismo.

Em ambos existe o fator da alienação, ou dominação, embora no caso da democracia, esta dominação aconteça através da delegação de poder e legitimação através dos métodos de eleição e advocacia de ideais. Entende-se que o político possui como sentido a busca pelo poder. Nos regimes autoritários, a dominação a partir da escola é mais evidente, pois é um tipo de política que não esconde suas prerrogativas hegemônicas. Mais difícil é a caracterização da dominação em sociedades tidas como democráticas.

Estes modelos são característicos das colonialidades presentes no âmbito do currículo e suas disputas. No interior destas disputas se diferenciam os processos educacionais dos processos escolarizantes. Os processos escolarizantes acionam os currículos como método de dominação por apresentar sua base estrutural sob uma pirâmide social reprodutora do modelo de sociedade hegemônico. Os modelos de leitura social com base em um esquema piramidal enaltecem as linhas divisórias dos grupos componentes da sociedade. Logicamente quem domina está no topo e em menor número que seus dominados.

Esboçando de forma prática este esquema, as escolas são sistemas políticos que possuem no topo de sua organização as diretrizes mantenedoras de uma ordem para os fatos

sociais. Quem se submete a esta colonialidade forma a base estrutural que não participa de sua construção ideológica, mas é ideologicamente assimilado ao domínio diretriz do sistema político. Esta é por sinal a arena disputada pela administração externa aos anseios locais.

Dentro desta prerrogativa de percepção do “estatal” como assimilado ao domínio coercitivo, as leituras de mundo a partir das teorias críticas e pós-críticas encabeçam outras abordagens sobre o “político” para pensar em argumentações como as elencadas no capítulo 01 (tópico 1.2.2) e conseqüentemente repensar o Estado “ainda que não este Estado”.

Colocando em debate estas posições, as teorias críticas vão além das limitações impostas aos grupos sociais mediante currículos tradicionais e expõem em determinados sistemas de ensino e suas abrangências novas concepções acerca de sociedade que traçam maneiras de ler e reler os sistemas mundo dos grupos constituintes dos públicos escolares.

Tratam de temas como ideologia, poder, lutas de classes, emancipação, capitalismo, consciência entre outros. É uma matriz que foge à regra estrutural condicionante dos currículos tradicionais, tratando de debater ou trazer para os debates intra-escolares situações mais pontuais às realidades sociais cotidianas. Em resumo busca unir teorias e práticas em uma tensão constante com a realidade presente.

De forma mais relacional à prática deste trabalho é a corrente que visa entender a forma de currículo praticado, a matriz cultural que o público discente traz de sua família/comunidade para dentro das práticas cotidianas em sala de aula. Pode ser entendida como a influência da vida social do público escolar sobre a prática docente, uma interiorização do cotidiano nas práticas político-pedagógicas. Porém mais complexo ainda, é um arcabouço fomentador das formas de educação que surgem nas micro-ações.

Em sentido prático, as teorias críticas se sobrepõem de forma incisiva sobre o aglomerado de fundamentos das teorias tradicionais. Revoga as posições dominantes e hegemônicas, pois estas correntes tradicionais não se preocupam em ler os sistemas mundo a partir das relações de poder enquanto problemática e sim como tradição positivista. Mas, mesmo que possibilitando uma nova percepção da realidade dominante colocada pela forma política das correntes tradicionais, o sentido crítico também é passível de leituras que convergem da realidade que almeja emancipar-se. É sobre isso que surge o cuidado de fomentar o currículo praticado.

Enquanto as aplicabilidades dos componentes curriculares no âmbito da escola seguem uma organização formal, com início, meio ou desenvolvimento e fim (não em sentido de acabar, mas de findar um ciclo ou período), a absorção da espacialidade cultural do entorno

escolar fazendo que a prática curricular sofra as influências possíveis, necessita de cuidados para o “praticado” não se perder nos monopólios didáticos de quem leciona.

Isso significa que a base do currículo praticado é a realidade sócio-cultural do discente podendo estender-se ao docente. Aí convergem as micro-ações. Se estas micro-ações são oriundas ou se praticam sob uma prática pedagógica baseada no local, com seus saberes e experiências culturais, elas são afirmativas para a emancipação do público escolar.

Caso o “praticado” seja utilizado como fonte de autoridade exclusiva de segmentos dentro do grupo, as ações de afirmação contemplarão a continuidade da dominação curricular. “Mas na prática a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode fazer o contrário do que pensa que faz (...)” (BRANDÃO, 2005, pág 12). Sobretudo quando a diretriz pedagógica ainda se reduz ao tradicional.

As teorias pós-críticas inserem em todo este debate, novas leituras com vias de problematizar o papel da educação focando no desenvolvimento da vida política e o fim das subalternizações epistemológicas. Trata de temas como identidade, alteridade, cultura raça, gênero, etnia, multiculturalismo, poder e empoderamento, etc. Nesta perspectiva se constroem os currículos culturalmente orientados.

Impossível desvincular as teorias pós-críticas das análises pós-colonialistas sobre os currículos. Para a realidade brasileira, análises nesta categoria permitem propor novos horizontes para a educação, como a necessidade de rever a historiografia nacional nos diferentes componentes curriculares das grades escolares. Como exemplo mais preciso a Lei 10639/03 possui esta prerrogativa.

As posições pós-colonialistas objetivam, sobretudo estudar e propor leituras do complexo sistema de poder que são herdados da conquista colonial nos campos econômicos, culturais e políticos (SILVA, 2015). Estas teorias pretendem superar o circuito hegemônico do conhecimento que possui em sua matriz dominante um percurso geográfico definido e invariável, aceito como civilizado e correto. Toda a forma dominante que toma posse das relações de poder tem como esboço de moderno e “cientificamente aceito” o traçado que começa na história e geografia e se propaga pelos outros componentes do conhecimento refletindo, sobretudo nas matrizes curriculares. Esta forma é aquela que entende a história humana dependente e evoluída a partir do continente europeu e como diz Silva (2015) sua “aventura colonial”.

Para uma análise pós-colonialista curricular, a práxis pedagógica envolve diferentes contextos que assumem posições críticas na mensuração do conhecimento. Assim, não visa

somente o conhecimento escolar desenvolvido dentro das dependências escolares, mas esboça uma forma de interpretação social que se insere dentro do cotidiano do meio que envolve o espaço escolar. Temáticas mais precisas sobre a formação e as relações objetivas e subjetivas (identidade, gênero, raça, poder, etnia, etc.) são prescritas nas políticas regimentais escolares e debatidas com o corpo intra e extra-escolar.

No entanto reconhece-se a escola como sistema difusor/reprodutor das desigualdades. Logicamente está inserida neste pressuposto a noção de colonialidade das relações de poder nas matrizes das correntes curriculares. Estas correntes são o que Bourdieu (1997) chamou de “o espaço dos pontos de vista”. É insuficiente como afirma este autor, dar razão a cada ponto de vista colocado separadamente.

Nesta prerrogativa, os tópicos analisados a seguir pretendem mensurar as formas culturais e políticas, assim como debates conceituais próprios ao Ensino Fundamental regular que pode se configurar em diferentes arenas ou uma arena capaz de hibridizar estes conceitos. Assim a pesquisa caminha em direção a pensar que mesmo a eliminação branda sendo presente pelo modelo hegemônico de educação brasileira, as oportunidades que nascem com a escola através de modelos curriculares tidos como praticados se apresentam como arena não apenas disputada mas buscada pelo público escolar.

3.1 – Currículos e quilombos.

Um ponto dinamizador entre abordagem curricular e a temática das relações raciais se configura a partir de temas como multiculturalismo. O multiculturalismo se estrutura no cotidiano escolar e apresenta os pontos de destaque para transformar a escola em uma agência com arenas em disputa. “O multiculturalismo, tal como cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo.” (SILVA, 2015, pág. 85).

A ideia de multiculturalismo para agendas que abarcam temas raciais necessitam de um olhar minucioso sobre o papel das “identidades mestras” (HALL, 2005) conforme esboçado no capítulo 02. Esta ambiguidade se encaixa no mesmo debate que discute este assunto.

Seguindo este raciocínio, Silva (2015) expõe que o multiculturalismo em debate pode ser colocado como uma alternativa aos problemas na visão dominante. Assim não necessariamente configura a supressão do imperialismo cultural, mas uma alternativa deste. Está descrito dentro do que chama Candau (2014) de interculturalidade funcional. Integra uma leitura multiculturalista de perspectiva emancipatória, porém não se faz crítica ao ponto de

negar a vertente homogeneizante que as relações de poder impõem sobre os segmentos sociais. Assim, com a ambiguidade, busca também diminuir as áreas de tensão, permitindo enaltecer a presença de grupos subalternizados no cotidiano das relações sociais.

“O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.” (APPLE, 2001, p.53)

Na abordagem escolar com a juventude e a identidade quilombola, envolvem-se as problemáticas advindas do debate sobre racialidades expondo um segmento do desenvolvimento humano como político. Ou seja, indos além da negação que se tenta impor sobre a existência do racismo, há na abordagem curricular no espaço quilombola a existência da infância e juventude que nasce e se desenvolve nas dinâmicas raciais. A complexidade deste assunto necessita de fundamentos analíticos acerca das possibilidades emancipatórias para uma educação eficiente em um projeto pedagógico que Boaventura de Sousa Santos (OLIVEIRA 2008), chama de “inconformista”.

O multiculturalismo aparece como um debate estrutural para diferentes visões dentro da temática curricular. É um contexto que se estrutura entre a identidade e diferença, a emancipação e a hegemonia, o poder e quem o disputa. Boaventura (*apud* OLIVEIRA 2008) propõe a educação como método de formação de subjetividades emancipatórias, idealizando três conflitos centrais: aplicação técnica das ciências x aplicação edificante; conhecimento regulação x conhecimento emancipação; imperialismo cultural x multiculturalismo.

A aplicação técnica das ciências x aplicação edificante não é propriamente um conflito entre conhecimentos, mas uma disputa de correntes epistemológicas que nitidamente expõe seus atores e anseios. Enquanto uma visa o controle e a manutenção de uma ordem política transformando as mazelas sociais em problemas técnicos, a outra parte de dificuldades internas as quais não são irreversíveis quando em aplicabilidade. No entanto se iniciam em anseios mais presentes para os distintos grupos sociais.

Em conhecimento regulação x conhecimento emancipação, mais importante que o primeiro, este conflito engloba as vertentes que se dão entre dominação e emancipação. Na regulação o trajeto epistêmico vai do caos à ordem e na emancipação vai do colonialismo à solidariedade. O contexto curricular é reflexo do modelo de regulação coincidindo com a eliminação em seu interior conforme Bourdieu e Champagne (1997). Entende-se que ambos

os polos do conflito ocorrem dentro de uma hegemonia regulatória onde não se separa questões de poder das questões culturais.

O terceiro conflito é mais amplo, pois se caracteriza como um conflito cultural, mas se organiza dentro do segundo. Boaventura (OLIVEIRA 2008) faz a colocação de que o contato entre as culturas sendo intensos faz com que, percam gradualmente a sua integridade e a sua singularidade. Esta vertente é esboçada também por Candau (2014).

Esta autora, no entanto chama a atenção pelo olhar sobre as relações cotidianas, trazendo o público escolar como agentes do dinamismo multiculturalista, levando ao entendimento de que a inserção de temas e propostas curriculares não supõe a retirada ou anulação de outros temas de significativa importância para agenda escolar. Assim uma abordagem analítica pontual sobre o multiculturalismo permite, sobretudo, fundamentar o papel das arenas e o que se disputa em cada uma, e indo além, permite entender o cotidiano a partir de leituras que traduzam o espaço escolar como enaltecedor de uma eliminação sistemática social de um lado ou uma abertura de possibilidades e oportunidades educativas emancipatórias num projeto inconformista de outro.

Debater currículos e seus possíveis diálogos com as leituras sobre quilombos, tendo como foco a comunidade de São José da Serra, necessita expor alguns detalhes que são estruturantes para este debate. Um deles é o público alvo da escola. Sendo a escola uma agência da administração pública municipal, se configura uma “saída” para o que antes poderia se limitar aos conhecimentos locais.

Isso se deve, conforme já observado por Carrano (2007), às complexidades cotidianas dos jovens do quilombo ao serem abarcados pela luta quilombola à categoria de “comunidade tradicional”. Esta análise, embora não direcionada à agência escolar, permite estabelecer leituras desta agência como importante destino do olhar dos protagonistas da juventude na comunidade. Mesmo sendo uma escola que atenda até o 5º ano do Ensino Fundamental, se apresenta como uma primeira “janela” para o sistema mundo fora do quilombo.

A construção curricular amparada pela emergência das relações étnico-raciais obrigatoriamente, no sentido que a importância da luta quilombola assume no período pós 1988 e se junta ao debate educacional, sobretudo a partir dos anos 2000, condiciona a análise sobre educação a observar todos os trâmites que ocorreram nos rituais políticos de ensino neste mesmo período. Isso pressupõe pensar de forma aprofundada o que é a educação para povos remanescentes de quilombo ou o que significa o conceito de quilombo para as relações que se desenvolvem no âmbito escolar.

“O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do meio ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades”. (BRASIL, 2012, pág. 23).

A temática da educação quilombola tornou-se um assunto em destaque nas pautas políticas e de forma mais incisiva, nas conjunturas locais, sobretudo, a partir do momento em que a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana ganhou destaque com a Lei 10639/03.

No entanto esta temática de forma geral ainda encontra em boa parte dos regimentos escolares, sobretudo municipais, sua base de aplicação a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em forma de “orientação genérica” sem maiores consequências na produção de políticas educacionais pelas unidades de ensino. Como mostra o capítulo seguinte, a pesquisa de campo evidencia esta fala quando referente à gestão da rede municipal. Segundo o Ministério da Educação (MEC): “A Educação Escolar Quilombola é a modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas” (BRASIL, 2015, pág. 04).

Esta posição, embora presente em textos oficiais do Estado brasileiro, não assume as verticalidades existentes nas relações de poder que se acomete sobre o sistema de classificação racial. É em essência uma visão horizontal do sistema de ensino que enaltece o direito à educação de forma legal e generalista, mas não equilibrada. Carece de apresentar as possibilidades e necessidades de reconstrução curricular para uma reconstrução epistêmica social, sobretudo a partir da descentralização dos sistemas educacionais.

Da mesma forma que a Constituição de 1988 trouxe o debate acerca dos quilombolas e seus direitos, a estrutura educacional brasileira, foi absorvida por debates visando ser reformulada, possibilitando de forma jurídica mais que na prática, ser segmentada em diferentes instâncias e em alguns casos reconstruída. Apesar de todo este debate, os meandros da discussão se faz em torno de conflitos como aqueles propostos por Boaventura de Sousa Santos e até posições mais complexas, como o olhar sobre a educação como aparato da exclusão social, conforme Bourdieu e Champagne (1997). Fazendo uma ponte entre o teor da educação excludente e uma construção educacional para o inconformismo, as análises curriculares que começam com as teorias críticas e se fortalecem nas teorias pós críticas aparecem como meios de questionar e entender as dimensões curriculares em situações mais presentes e locais.

No cotidiano e na prática curricular, a Escola Antônio Alves Moreira apresenta algumas interlocuções sobre as posições colocadas no tópico anterior que encabeçam a análise sobre a vida escolar. Sendo presente a cultura quilombola e a administração municipal, o multiculturalismo desponta como delineador das arenas do ensino.

No contexto onde é evidente uma matriz identitária que se difere das formas hegemônicas e majoritárias componentes do público escolar da rede municipal, percebe-se ainda assim um predomínio da cultura de massa dominante. Assim a diversidade acaba por se submeter a um modelo que exerce controle sobre as culturas minoritárias e expressa tendência à homogeneização. Este complexo aparato social e político que se mostra como multiculturalismo permite algumas considerações mais complexas no entendimento de sua composição, tanto identitária quanto institucional no âmbito da agência escolar. Permite também uma análise minuciosa dos componentes políticos que constroem as arenas em debate na dimensão curricular.

Segundo Silva (2015), há duas perspectivas na abordagem multiculturalista: multiculturalismo liberal/humanista e a perspectiva crítica. Na primeira há uma essência humana que define todas as culturas diferentes, mas constituintes de uma mesma base (humanidade).

A perspectiva liberal/humanista enfatiza o currículo multicultural baseado nas ideias de tolerância e respeito. Assim estariam intactas as perspectivas de domínio e relações de poder hegemônicas. A ideia de tolerância demonstra que há certa superioridade por parte de quem demonstra tolerância e conseqüentemente há uma diferença identitária substancial entre os grupos permitindo questionar quais relações de poder presidem a produção das diferenças. Esta perspectiva é ligada a duas posições expostas por Candau (2014) onde propõe algumas novas abordagens para o multiculturalismo dentro das relações de poder hegemônicas que tentam produzir a diferença a seu favor: 1) multiculturalismo assimilacionista que coloca a assimilação de culturas pela dominante de forma institucionalizada; 2) multiculturalismo diferencialista, onde defende que são silenciadas as formas culturais em sua assimilação. Ao mesmo tempo acaba por gerar comunidades culturais homogêneas enfatizando acessos a bens sociais, supondo novamente a ideia de tolerância.

Na segunda (perspectiva crítica), as diferenças não se limitam às relações de poder, mas questionam a própria concepção de humanidade. Divide-se em pós-estruturalista e materialista. Na perspectiva crítica pós-estruturalista a diferença gira em torno do processo linguístico/semântico que não é natural, mas discursivamente produzido. Em contrapartida a

perspectiva materialista expõe uma crítica ao primeiro por este ser muito textual. Trata de situações mais estruturadas em aspectos sociais como economia e institucionalização. Não se prende ao teor teórico, mas sua prática aparece como uma crítica à desigualdade em sua base, sendo fundamental no contexto desta pesquisa, para fundamentar as observações de campo.

Esta perspectiva dialoga com uma terceira abordagem de Candau (2014) onde a autora destaca a importância da visão crítica. Esta assume a posição de que há um processo de hibridização cultural intenso, onde as culturas estão em movimento constante de construção. Esta construção é marcada pelas relações de poder e aborda as relações de igualdade e diferença na constituição social, sem romantizar as posições que são historicamente subalternizadas.

Do ponto de vista do multiculturalismo crítico percebem-se diálogos da vertente materialista com o marxismo na medida em que os fatores econômicos sociais se apoderam de questões culturais para exercer seu domínio e poder. As análises sobre o multiculturalismo assimilacionista e diferencialista aparecem como relativistas. Todo o relativismo no debate multiculturalista tem sido criticado por apresentar padrões analíticos universalistas. Através do multiculturalismo sob a análise materialista chega-se a ideia de que não há igualdade obtida por acesso a padrões hegemônicos de cultura. Este acesso apenas reafirma a dominação pelas relações de poder.

Mas é mesmo assim imprescindível que se perceba num debate sobre identidades quilombolas, que a hibridização cultural, mesmo sendo contrária aos padrões críticos, se mostra como método utilizável na realidade escolar local, por ser o terreno das disputas um terreno também das negociações.

Cabe lembrar que multiculturalismo liberal/humanista e multiculturalismo crítico permanecem como conceitos, onde testar estes conceitos na realidade é o fator que afirmará para a questão política local qual conceito se mostra eficiente no território das arenas em disputa. O que se sabe até então é que o sistema educacional brasileiro é articulador dos processos de exclusão branda do sistema, indicando assim a necessidade de compreensão das formas como a educação se apresenta para a juventude local.

3.2 – Infância/juventude escolar no quilombo.

“O quilombo é aqui. A escola é no quilombo. Não é diferente do quilombo. A nossa festa é aqui onde tem a escola e a igreja (capela). A gente ainda não precisa ir de combi pra escola (fazendo referência ao transporte escolar para os alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental, fora do quilombo, ainda no distrito de Santa Isabel do Rio Preto).” (J. F. 11 anos. Estudante do 4º ano do Ensino

Fundamental, da Escola Antônio Alves Moreira. Entrevista realizada em 20/03/2017).

Tratar da escola no quilombo São José da Serra não significa se limitar ao público escolar em usufruto da instituição no presente momento da pesquisa. A dimensão da infância e juventude quilombola e sua experiência escolar faz com que a base teórica acerca de currículos seja estruturada pela filosofia pós-crítica por trazer a infância e juventude como público político e em certa medida questionador.

Mas ainda assim sua base estrutural são as teorias críticas, pois seu empoderamento enquanto agentes sociais nascem com os debates sobre relações de poder, exclusão, conscientização, racismo e colonialidade.

Estudos científicos mais incisivos sobre a infância e juventude enquanto aporte politizado na educação encontram suas bases ainda na sociologia tradicional nas obras de Durkheim³⁶, no entanto, o advento das teorizações curriculares sob o escopo das identidades e seus debates trouxe esta temática como fundamento a uma estrutura mais politizada a partir dos anos 1990 onde se destina certa atenção à formação deste segmento enquanto agentes sociais. Esta perspectiva, pós-crítica por sinal, mesmo podendo encontrar barreiras institucionais na forma tradicional do currículo escolar, acaba por inserir no domínio do currículo praticado uma abordagem crítica ao modelo de juventude quilombola onde o multiculturalismo é atuante como agenciador desta crítica.

Onde estaria a necessidade de um currículo escolar voltado para as demandas quilombolas, se ele não permitisse que a dimensão do currículo praticado trouxesse ao debate identitário a necessidade da juventude de se questionar quanto à suas lutas e seus anseios enquanto jovens politizados? Ou então, qual o propósito de educar para a luta e manutenção da cultura se não é dado liberdade de se questionar enquanto jovens na comunidade? O que já foi observado e proposto por Durkheim (1972) e a sociologia tradicional é uma vertente positivista de determinismos dos mais velhos sobre os mais novos. As crianças aprendem e reproduzem os hábitos sociais e as posturas ditas morais que lhes são ensinadas pelos mais velhos do grupo. Esta forma é a base do modelo curricular tradicional.

O que outros estudos sobre a juventude no quilombo demonstraram parte justamente de uma modelo social crítico a esta vertente de reprodução. Em São José da Serra, Carrano (2007) assim como Bastos (2009), apresentam as visões da juventude a respeito da tradição e a cultura própria à suas faixas etárias, tendo o cotidiano, sobretudo escolar, como articulador de um questionamento sobre identidade, tradição e cultura. Logicamente os segmentos

³⁶ Cf. DURKHEIM, 1972.

priorizados por estes dois autores focalizam as relações tanto de jovens quanto de mulheres negras a respeito de oportunidades sociais que são encabeçadas pela necessidade de educação formal.

Esboça a presença da Escola Antônio Alves Moreira como primeiro contato coma educação, mas é evidente, sobretudo na fala de Bastos, a estrutura e funcionamento do ensino que atende o quilombo ser precarizado no trato à questão racial, quando há nos anseios do público alvo da escola uma necessidade de se debater a questão em compasso com suas necessidades juvenis, configurando uma abordagem de sua identidade se inserindo criticamente no currículo escolar informalmente, ou seja, sendo praticado, mas como questionamento e não como fomento cultural.

Esta análise mostra que a existência de um currículo praticado de matriz quilombola não necessariamente trará a todo o momento para os muros escolares as práticas de matriz africana, mas servirá como alavanca para questionar o porquê da existência de posições excludentes do sistema educacional. Novamente uma arena em disputa.

Os questionamentos dos atores quilombolas levantados por estes autores mostram, sobretudo, que tipo de educação a escola Antônio Alves Moreira está produzindo. Num sentido inconformista voltando a Boaventura de Sousa Santos (OLIVEIRA 2008), a eliminação branda é perceptível na agência escolar, mas a dimensão do currículo praticado, mais do que propiciador de uma espetacularização da identidade quilombola, está fazendo com que a juventude que termina o primeiro segmento do Ensino Fundamental no quilombo, ao se dirigir ao distrito urbano para seguir nos estudos, perceba que a escola, o ensino e as identidades estão sendo precarizadas no debate político e sua situação racial é constantemente periferizada nos discursos oficiais.

“Maria, por exemplo, iniciou sua escolaridade aos nove anos, quando sua família retornou ao quilombo. Elas cursaram o 1º ciclo do Ensino Fundamental localizada na comunidade, mas para continuarem os estudos foram para outra escola em Santa Isabel do Rio Preto, cerca de 12 quilômetros do quilombo. (...) “Ser ‘da roça’, ser jongueira, ser quilombola, ser negra, até então dentro do núcleo familiar não representava nenhuma diferença, mas na relação com o outro a partir da entrada na escola em Santa Isabel as jovens começam a se perceber diferentes e como esta diferença aparece para os outros.” (BASTOS, 2009. Págs. 57 – 58).

Aqui se percebe então como as redes (ALVES, 2001) de sujeitos e subjetividades estão trabalhando a dimensão curricular. Mesmo que a escola no quilombo ainda seja uma escola onde a percepção do núcleo do grupo seja preponderante o currículo escolar é propiciador de embates empíricos que mostram as fronteiras e seus limites suficientemente

capazes de trazer percepções que irão estruturar o desenvolvimento cognitivo dos jovens quanto ao contexto multiculturalista.

É sobre esta análise que esta pesquisa coloca os currículos escolares como agenciador das possíveis arenas em disputa. E questiona qual a arena privilegiada para a disputa? Aquela que se apresenta como modelo educacional regular formal sob administração municipal, sendo de caráter tradicional, pode enaltecer uma gama de conteúdos em detrimento de outros mais pontuais ao sistema mundo local, contribuindo para a função eliminadora da escola e conseqüentemente da comunidade.

Aquela reivindicada pela organização local não necessariamente apresenta uma disputa gestonária da educação, mas insere visivelmente no cotidiano a necessidade do debate das tradições e da identidade em um sistema de emancipação e reconhecimento de sua causa. Pode esta ser, mesmo que de caráter crítico, mantenedora de práticas tradicionalistas, para, sobretudo, manutenção de tradições seculares, onde é visível a autoridade dos mais velhos sobre os mais novos quanto ao cotidiano das relações do grupo.

Interessante, sobretudo, é a arena que surge dos protagonistas do cotidiano escolar, numa perspectiva pós-crítica, que enaltece a presença de uma juventude política. A dimensão do currículo praticado assume neste contexto uma vertente emancipatória em diferentes posições. O respeito às tradições é mantido e respeitado, além de ser exigido pelos mais novos, no entanto, o que se apresentaria no cotidiano escolar como um multiculturalismo assimilacionista, se transforma em um sistema de hibridização, cuja agência escolar se aponta como “janela para o mundo” e conseqüentemente para sistemas mundos diferente.

Nesta perspectiva, por ser oficialmente de eixo tradicional, a escola possui seu caráter excludente, tanto pela precariedade de recursos e estrutura, quanto pela dinâmica curricular oficial. No entanto é perceptível que um currículo praticado sob aspecto cultural quilombola encabeçado por jovens e crianças protagonistas da vida escolar pode ser uma vertente positiva para rompimento de fronteiras, não do grupo, mas que excluem o grupo. Uma nova maneira de fazer a educação quilombola e a luta quilombola. Esta problemática se ampara novamente o papel das identidades. A agência escolar pode ser articuladora de conceitos sob rasura ao ser evidenciado em seu interior as arenas debatendo cada uma a seu modo um perfil de identidade que se encaixe à propósitos comuns. Assim, os contextos reivindicados/disputados ou conversados pelas arenas podem indicar através do currículo praticado “que eles não servem mais – não são mais “bons para pensar” – em sua forma original, não reconstruída”. (HALL,

2000, pág. 104). Novamente a percepção das redes (ALVES, 2001) se faz fundamental para entender o jogo da negociação atuante nesta conjuntura.

3.2.1 – A dimensão das trocas culturais simbólicas

A dinâmica das redes de sujeitos estabelece também um sistema de redes de trocas das quais se forma um sistema de categorização dos sujeitos quilombolas que se apresentam no interior das trocas culturais simbólicas. Na estrutura da análise sobre o currículo praticado, o multiculturalismo tomará a escola como difusor das redes no espaço estudado e estas culturas simbólicas ao se apresentarem como “moeda” de trocas, constituindo também uma vertente da economia das trocas simbólicas (BOURDIEU, 2015), entre o público quilombola com faixa etária específica, e os sistemas mundo que lhes serão apresentados pela agência escolar.

As oportunidades educativas que serão propiciadas pelos traços culturais apresentados como capital simbólico condensarão as demandas do currículo tradicional com o currículo praticado. Observar o multiculturalismo sobre este panorama permite um primeiro rompimento da atitude violenta da escola enquanto promotora de uma eliminação branda do sistema mediante posição tradicionalista, para dar espaço à uma abordagem culturalmente praticada como ferramenta de ebulição de uma pedagogia formativa a partir das necessidades do grupo. Esta análise entende que por ebulição desta pedagogia, não significa que o currículo em sua dimensão praticada será suficiente para emancipações escalonadas nos sistemas de ensino municipalizados, como no caso desta pesquisa. Mas permitirá pavimentar caminhos que debaterão uma dimensão pós-crítica onde o que entrará como objeto das arenas em disputa pela educação será a possibilidade de um currículo culturalmente orientado.

O local onde este trajeto se encontra é aquele em que não há um acordo nas dinâmicas curriculares que se orientam oficialmente por colocações tradicionais e a oficialização das trocas culturais simbólicas elencadas pelo currículo praticado. É um impasse semelhante ao observado por Bourdieu em crítica a Durkheim quanto à análise sociológica da integração cultural na escola.

“A fim de se perceber o que há de insólito neste trajeto, basta observar que tanto Durkheim como, depois dele, a maioria dos autores que abordaram a sociologia do ensino de uma perspectiva antropológica, enfatizam a função de integração ‘moral’ da escola e relegam a segundo plano, ou então, nem levam em conta o que se poderia chamar a ‘função de integração cultural’ (ou lógica) da instituição escolar. É paradoxal o fato de que o autor de *Formas primitivas de classificação* e das *Formas elementares da vida religiosa* não se tenha dado conta, em seus escritos dedicados à educação, de que, do mesmo modo que a religião nas sociedades primitivas, a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possíveis a comunicação.” (BOURDIEU, 2015. Pág. 205).

O que se pode evidenciar dentro deste panorama em uma situação como a de São José da Serra é justamente aquilo que liga o traçado histórico apresentado até aqui, a análise semântica sobre quilombos e o papel dos currículos escolares. É a percepção ou o reconhecimento de que, mesmo a escola sendo historicamente parte de um sistema excludente, ao apontar como agência de interação com um sistema mundo fora do contexto local, com as redes e o multiculturalismo em suas distintas formas, coloca a juventude que é seu público alvo como um possível subgrupo dentro do grupo, que está propondo novas fronteiras para suas relações e conseqüentemente pode estar configurando por meio de trocas culturais simbólicas, uma nova tipologia semântica ou uma nova percepção por si própria e de si próprios, do que é o quilombo para as gerações anteriores e para sua geração. A escola pode estar surgindo como parte de um novo sinal diacrítico para a identidade da juventude quilombola.

O capítulo seguinte, amparado pela análise curricular, conceitual e identitária, se adentrará nas relações cotidianas do quilombo, sua juventude e a escola para trazer uma elucidação maior sobre a juventude que o quilombo está formando e ao mesmo tempo confiando na escola em seu interior para manutenção de sua luta e seu direito.

Sabendo que não se pode separar a escola da cultura em seu entorno num contexto discursivo, as análises sobre todo o contexto local, desde as formas matrizes da cultura quilombola, seus sinais diacríticos, seu corpo docente, seu público escolar e seus objetivos políticos, a análise de campo serve de meio para que as arenas que disputam a escola sejam mais bem compreendidas partindo de seu interior e não de análises externas. Ela demonstra em que medida a educação escolar em São José da Serra, com os papéis ora excludentes, ora propiciadores de emancipações, são também, para os anseios locais da infância e juventude escolar um modelo de educação quilombola por permitir trocas entre escola e quilombo que são mais incisivos sobre sua situação identitária local, delimitando o espaço do “sistema de ensino” e do “sistema de pensamento” (BOURDIEU, 2015).

04 – O CAMPO DA PESQUISA.

Até aqui foi discorrido sobre o conceito de quilombo, a história local do espaço pesquisado e ponderações acerca de currículos. A partir do trabalho de campo cabe questionar: onde todo este trajeto se encontra e se complementa? Possivelmente muitas questões permanecerão após este estudo, sobretudo por não haver leituras sobre sistemas mundo, identidades, e tipologias semânticas que sejam únicas e invariáveis.

A história local apresentada no início do texto pretendeu de forma concisa apresentar o contexto formador da sociedade que engloba o quilombo em seu meio. Foi visto no decorrer do capítulo 02 as divergências, disputas e em muitas situações o descaso político sobre o traçado histórico e territorializante que contextualiza as semânticas sobre os quilombos, assim como muitos outros grupos tradicionais. Pode-se resumir como um contínuo descaso conjectural da ordem patrimonialista sobre direitos que incidem sobre grupos subalternizados nas relações de poder e também uma propagação do desconhecimento sobre a história real das relações que desencadearam na sociedade contemporânea os modelos excludentes e discriminatórios das relações sociais.

O capítulo 03 trouxe ao debate a situação que se inserem no discurso sobre educação, racialidades e quilombos como a normatização, objetivação e dificuldades que incidem sobre as práticas curriculares e observância da matriz africana em contextos quilombolas. Evidenciou-se que as disputas que permeiam as lutas por regularização fundiária de povos quilombolas são perfeitamente extensíveis às disputas curriculares que margeiam as escolas que atendem pessoas quilombolas. A interseção presente em todos estes debates e de maneira generalizante são as disputas, seja disputas por reconhecimento e direito a terra, sejam disputas por reconhecimento dentro das instituições oficiais de ensino vistas como pilar da emancipação social.

Apesar de todo o debate até aqui analisado, mais importante para a realidade local em conjunturas educacionais é a seguinte posição: mesmo havendo arenas em disputa ou em diálogo, há sempre o público alvo que possui seu próprio protagonismo e seu próprio olhar e consequentemente disputa esta arena a seu modo. Há o quilombo para o debate político, jurídico, conceitual e fundiário e há o quilombo para a infância e juventude, seus anseios e suas necessidades. Faz-se necessário entender o papel da escola, mesmo que esta atenda na dimensão espacial do quilombo apenas um segmento da educação regular (Ensino Fundamental 1º ciclo).

O que toda a pesquisa bibliográfica e documental trouxe até o momento foi o caráter destas disputas de maneira individual. As disputas sobre as semânticas não se apresentaram até aqui de maneira a fomentar a construção curricular dentro dos trâmites que configuram a auto atribuição com territorializações e traçados históricos próprios como características importantes nesta construção. Por sua vez, as disputas curriculares se apresentaram também sob um olhar homogêneo em muitos casos, ressaltando critérios culturais, sem massificar as fronteiras étnicas entre grupos e grupos e quilombos e quilombos, entre a possível fronteira entre a vida familiar e a vida na escola e por fim a construção familiar da identidade quilombola e a construção escolar da identidade como cidadãos políticos a partir da identidade quilombola trazida do grupo.

A pesquisa de campo se fundamentou em observações diretas do cotidiano local a partir da escola, não se limitando a observar apenas as relações que ocorrem dentro dos “muros” escolares (ou as relações desenvolvidas a partir da diretriz oficial), sendo realizadas observações de campo por toda a comunidade. A investida em campo deu-se sob a crença de que aquilo que se desejava estudar nesta dissertação, só poderia ser entendido no contexto em que ocorre, sem a possibilidade de separação entre as partes.

Estudos sobre racialidades, práticas antirracistas e educação quilombola para casos concretos e observação direta do meio social onde (possivelmente) ocorrem necessitam se desprender das prescrições acadêmicas, reforçando que as demandas quilombolas são pontuais e locais. Isso significa que mesmo tendo uma base teórica amparada em estudos decolonialistas, não teria a pesquisa uma efetividade sobre aquilo que se pretende se, ao invés de observar, assumisse uma posição prescritiva e não descritiva.

Para tanto, algumas categorias são passíveis de serem revisitadas como fundamento metodológico. Estas categorias serviram de aparato para pontuar os elementos que foram surgindo durante a estadia em campo sem prescrever como “deveriam acontecer” ou enaltecer posições de “certo ou errado” no fator identitário local, já que as identidades são culturalmente construídas (BARTH, 2000). A identidade aparece como um destes conceitos novamente a partir do que já foi exposto no decorrer deste texto com as ponderações de Hall (2005) e Silva (2015), trabalhando a diferença como contexto presente. A cultura escolar aparece como categoria também quando, ao participar como observador do cotidiano escolar se tornou evidente a presença da comunidade em seu aspecto identitário dentro do espaço escolar.

A Escola Antônio Alves Moreira funciona em regime de meio turno, no horário de 08:00h às 11:30h. Assim todo o contato com o quilombo não se prendeu ao turno escolar, mas se estabeleceu de forma difusa por todo o espaço do quilombo entre manhã, tarde e noite. Embora esta pesquisa tenha começado em meados do ano de 2015 com levantamento de dados no campo de que trata a historiografia apresentada no capítulo 01 e com contatos realizados com as professoras atuantes na Escola Antônio Alves Moreira no ano letivo de 2015 e 2016, a presença constante na comunidade aconteceu em dois momentos, com um intervalo curto de 10 dias entre os dois. Primeiro de 01/03 à 04/03 e depois de 15/03 à 13/04/2017. O contato direto com a comunidade foi constante, através de observação das atividades escolares, visitas às plantações locais, entrevistas e conversas com os moradores, suas crianças e jovens, corpo docente escolar e público vizinho ao quilombo. As entrevistas seguiram um padrão semiestruturado com análises em perguntas abertas e também conversas de cunho informal. Em 30/03/2017, esta pesquisa esteve no turno da manhã, visitando a Escola Municipal Pedro Carlos na comunidade que dá nome à escola. Os objetivos, dados sobre a escola e sua localização e resultados obtidos nesta visita se encontram descritas adiante no tópico 4.1.1. Optou-se por visitar esta agência pela oportunidade de um estudo comparativo sobre as espacialidades e organização do sistema de ensino, sendo esta a escola em zona rural mais próxima da Escola Antônio Alves Moreira, porém pertencente ao distrito de Conservatória.

Não houve uma abordagem pré-concebida para a realização das entrevistas no decorrer da permanência em campo. Logicamente se esperava dialogar com funcionários da escola (professoras e merendeira), assim como também se realizou com as crianças e alguns pais de alunos. Para tanto, houve uma estrutura básica de diálogo não prescritivo sobre os aspectos que se almejaram elucidar a respeito do cotidiano escolar e seu currículo e também a prática cultural local.

No entanto, através da permanência e contato com o campo para além do turno escolar (não do espaço escolar), algumas conversas foram ocasionalmente possíveis, com quilombolas que atualmente não possuem ligações diretas com a instituição escolar (familiares atualmente em usufruto da escola). As falas destes moradores são de aspecto enriquecedor à pesquisa, trazendo ao debate exemplos práticos de afirmação de sua identidade local como diferenciada quando comparada ao seu entorno no distrito a que pertence.

Por trazer ao debate falas de crianças junto a de adultos, embora este pesquisador e a pesquisa tenham solicitado e conseguido (muito em função dos laços pessoais apresentados

no capítulo 01) permissão junto as lideranças e responsáveis para permanecer no quilombo São José da Serra e dialogar diretamente com a causa quilombola e escolar em seu desenvolvimento local, foram preservados os nomes das pessoas que no decorrer deste texto encontram-se descritas suas posições, opiniões, filosofias e lembranças.

Optou-se no decorrer das entrevistas em campo, verificar primeiro como São José da Serra se situa na visão de seus moradores no espaço do distrito de Santa Isabel do Rio Preto. Como se dá o contato diário do distrito com o quilombo em seu meio rural e através de quais relações e formas estes contatos são realizados pela ou devido à agência escolar. Por motivos que vão desde locomoção privilegiada até alojamento, enquanto pesquisador, as idas a campo diárias e ininterruptas começavam em Santa Isabel do Rio Preto, onde estava alojado, utilizando o transporte escolar para ir ao quilombo.

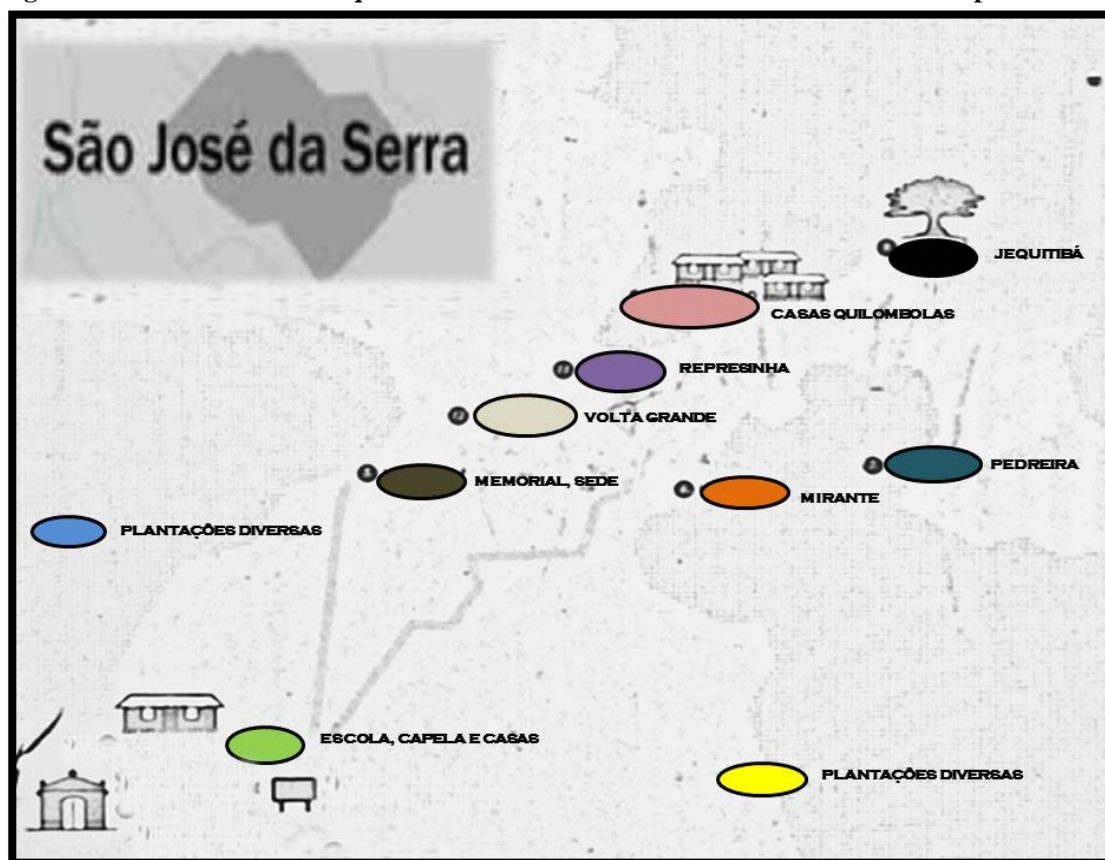
As professoras residentes em Santa Isabel do Rio Preto utilizam o transporte escolar assim como a merendeira, custeado pela Secretaria de Educação de Valença. Este transporte se dá através de um veículo Volkswagen kombi, devidamente caracterizado como transporte escolar, como exige a legislação local. Faz o serviço de transporte do corpo de funcionários da escola assim como também realiza transporte de alunos do quilombo para a escola em Santa Isabel do Rio Preto a partir do 6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta pesquisa não dialogou com estes jovens que terminaram seus estudos na Escola Antônio Alves Moreira e se matricularam no perímetro urbano, acerca de sua vida escolar, sendo esta uma possível proposta de análises futuras pós-mestrado.

Embora o serviço de transporte seja terceirizado com contrato com a prefeitura de Valença, em São José da Serra esta atividade é realizada por um quilombola que reside no perímetro urbano, sendo possuidor de residência na comunidade também. A merendeira da escola, residente em Santa Isabel do Rio Preto, também possui laços de parentesco no quilombo. Estas relações embora corriqueiras trazem ao cotidiano de quem utiliza a escola enquanto serviço público, dever do Estado e direito de todos previsto na CF/88 e na LDB 9394/96, uma absorção dos laços sociais pelo quilombo de maneira que acabam por se tornarem ações, embora simples, de enriquecimento e integração do grupo historicamente posto às margens e periferias.

O percurso realizado durante a pesquisa começava, de segunda a sexta feira, às 06:30h da manhã em Santa Isabel do Rio Preto, chegando ao quilombo São José da Serra às 07:00h para início das aulas. A escola fornece café da manhã (suco acompanhado de biscoitos e frutas como maçãs) para as crianças e funcionários neste horário de chegada. No espaço de

festas do quilombo que compreende a escola e a capela, além de algumas casas, pela manhã encontram-se mães e familiares das crianças que aproveitam para conversar com as professoras sobre alguma atividade, exercício ou ajuda, limpeza e atividades de melhoria referente ao espaço do quilombo utilizado pela escola. Nota-se neste aspecto forte participação comunitária em demandas escolares visando diálogo e melhorias na oferta do ensino.

Figura 05: Locais visitados no quilombo São José da Serra durante o trabalho de campo.



Fonte: NEGRAM, 2017.

Às 10:30h é servida a merenda escolar para todo o corpo escolar, consistindo em alimentação farta baseada em alimentos encontrados em sua maioria na região do quilombo, porém fornecidos pela Secretaria de Educação. O horário de merenda acontece no espaço do quilombo que conjuga capela e escola, sendo um pátio com divisórias de cerca de bambu confeccionada pelos moradores. Às 11:30h acontece a saída da escola, término do dia letivo, sendo as dependências da escola (secretaria, cozinha e duas salas de aula) trancadas. Os funcionários da escola possuem cópias das chaves, assim como as lideranças locais. No período da tarde, ao invés de retornar ao perímetro urbano de Santa Isabel do Rio Preto via transporte escolar, este pesquisador permanecia na comunidade até por volta de 16:30h ou

17:00h, retornando à Santa Isabel caminhando pelo trajeto de 12 km ao final das tardes e início da noite. Algumas vezes, quando se mostrou necessário o retorno se fez mais tarde, às 19:00h, através de transporte público intermunicipal que passa pela rodovia RJ 137, próxima à entrada do quilombo.

Sobre a metodologia em si, as entrevistas foram realizadas por todo o espaço do quilombo, desde as salas de aula, até moradores quilombolas que residem mais afastados do centro social da comunidade. Logicamente não foram entrevistados todos (as) os moradores, mas tentou-se ao máximo nesta pesquisa buscar a visão do quilombo sob a ótica de seus membros, sem vínculo com as atribuições legais sobre o que são quilombos para aspectos analíticos com base na academia e o que o conceito abarca a partir disso. O espaço que foi percorrido dentro do território de São José da Serra se encontra exposto na figura 05. Conforme descrito, durante o turno escolar (manhã), o pesquisador permanecia nas dependências da escola. Após este período, circulava pelo espaço do quilombo em visitas à plantações, moradores, espaços de relevância comunitária como a sede/memorial da comunidade e o jequitibá sagrado para o quilombo.

No decorrer da permanência deste pesquisador em campo, por vários momentos a observação do local se encontrou com aspectos de cunho participativo, sendo algumas das conversas com os moradores baseadas em práticas sociais do grupo, não sendo o eixo dinamizador, inquisições abertas sobre determinados temas ligados ao quilombo. Esta prática, embora não preponderante neste trabalho, assume certo risco, oferecendo pequenas influências na forma de se apresentar a estrutura de certas relações em alguns momentos.

Por exemplo, se em dado momento fosse necessário por motivos diversos, este pesquisador assumir alguma das multiseriadas turmas, observando que possui formação em pedagogia e que a permanência da pesquisa na comunidade por tempo contínuo e quase ininterrupto propiciou uma amizade com as crianças/jovens além destas terem sido alunos de minha irmã (vide capítulo 01), é possível que o aspecto acadêmico da atividade fim exercesse influência de tal forma que o comportamento em sala de aula, geralmente calmo, porém com muita conversa, se tornasse mais ameno, com a participação ativa dos alunos em função de saberem que ao cabo de duas ou três semanas voltariam à rotina anterior.

Isso traria à pesquisa um desvio de conduta analítica por interferir diretamente naquilo que se desejava observar como empiria. Não significa que a pedagogia adotada nesta hipótese seria melhor ou pior que a atual assim como a presença do pesquisador como professor. Mas definiria novas atitudes momentâneas que não refletiriam a realidade do objeto.

Possivelmente e de forma quantitativa sobre qualitativa, as hipóteses de disputa das arenas não seriam testadas, mas talvez afirmadas por serem momentaneamente pela prática adotada, direcionadas a determinado resultado.

Se prática semelhante, hipoteticamente fosse aplicada também na Escola Municipal Pedro Carlos (conforme será visto adiante, esta foi uma agência escolar municipal de Valença visitada para critério comparativo acerca do currículo escolar), devido ao grau de interação e intercessão entre os espaços da escola e da comunidade (também será falado adiante no tópico 4.1.1), possivelmente o resultado obtido na prática pedagógica em sala de aula seria a de reprodução das atividades já aplicadas pelas docentes atuantes na agência escolar. Isso por observar que os alunos desta escola assumem sobre pessoas distintas que visitam a escola (como foi observado de forma não muito aprofundada devido ao tempo), um olhar de que estas pessoas são “apenas outros professores que darão aula aqui”. A evidência que comprova esta afirmação é o comum rodízio de docentes nas escolas do município.

É necessário, porém ressaltar que o modelo adotado com cunho participativo na metodologia (observação participante) aconteceu de forma “natural” durante o contato com os moradores do quilombo – observando as ponderações sobre a pesquisa em ciências sociais elencadas por Bourdieu (2000) quanto aos métodos, cuidados e formas como as empirias se desenvolvem e se tornam temas estruturantes dos estudos. Observando os devidos cuidados a serem tomados para não influenciar negativamente os resultados da pesquisa, esta metodologia se deu em função de práticas sociais que podem se apresentar como um fator diacrítico do grupo que embora seja também um estabelecedor de fronteiras entre pesquisa/pesquisador e quilombo, não é excludente ao ponto de impedir o acesso a informações locais e histórias trazidas em forma de conversa e mesmo a permanência no espaço pertencente ao grupo. Este aspecto aqui observado como sinal diacrítico é a figura dos griôs, sendo que da forma que aconteceram as conversas, estes não se apresentavam como tal ou mesmo como mantenedores de tradições específicas ou regras. Mas ainda assim eram conversas com pessoas mais velhas, com experiências trocadas junto a um pesquisador que traz certas ligações familiares com o grupo estudado que facilitaram os diálogos. Assim, através das caminhadas pelo quilombo, encontro com os moradores ora previstos, ora ocasionais e diálogos diversos, a permanência em campo se divide da seguinte maneira. Em alguns momentos as entrevistas assumiram o teor acadêmico com olhar por parte dos quilombolas, de estarem respondendo a um pesquisador, e em outros, deram lugar à conversas corriqueiras com olhar de quem estava apenas conversando com uma pessoa familiarizada

com a comunidade e seus moradores, sem vínculo com o que o conceito de quilombos abarca dentro das disputas políticas para a localidade.

Algumas das falas de quilombolas aqui transcritas foram trazidas nessas conversas informais e sem pressupostos inquisitivos com objetivos epistêmicos apenas. Conversas sobre alguém que se casou com a filha de outrem, a compra de uma vaca leiteira, milho plantado na fazenda de algum vizinho, a cura de uma vaca doente por uso de ervas, o filho de um irmão que virou advogado, entre outros foram temas abordados. Na escola, as falas das crianças sempre traziam fatos que remetiam a filmes, músicas de artistas estrangeiros, futebol, desenhos, alternados com locais comuns no quilombo, parentesco com outro aluno qualquer, profissão do pai que trabalha fora do quilombo, plantação de cana que o pai fez na fazenda de alguém, etc. As professoras traziam falas sobre o modelo educacional no município, relações (positivas) com os responsáveis pelos alunos, atividades escolares de datas comemorativas do quilombo e do distrito de Santa Isabel, idas à Valença (distrito sede) para questões escolares na Secretaria de Educação.

Muitas conversas se deram pelas estradas de acesso a locais específicos, quando nas caminhadas, era possível encontrar algum morador do quilombo retornando ou se dirigindo a algum trabalho, como o ocorrido na tarde de 24/03/2017 durante a caminhada de retorno do quilombo. Nesta ocasião houve um encontro casual com um quilombola, Sr. R. que voltava a pé para casa no quilombo após fim de expediente na fazenda onde estava cortando capim para alimentação bovina. O relato que segue se deu conforme em cunho de conversa entre conhecidos, sem dar a importância por parte daquele quilombola, de preceitos acadêmicos para minha estadia ali, embora esta tenha sido informada. Como ele não havia se lembrado de quem era este pesquisador, mesmo eu o conhecendo, o informei quem era meu pai, com quem ele já havia trabalhado na produção de leite.

“Agora eu lembro de você. Seu pai morava aqui (Fazenda da Cachoeira, vizinha ao quilombo) quando você ainda era pequeno. Acho que sua irmã deu aula lá na escola (quilombo). Acho que ela deu aula pra filha do V. R. (este é um filho de um pequeno sitiante local que se casou com uma quilombola e reside no quilombo há muitos anos, sendo empregado nas fazendas locais. De fato sua filha é aluna na escola, no 4º ano do Ensino Fundamental). Quando vocês moravam aqui, a gente trabalhava lá com seu pai. Hoje em dia é mais fácil pra gente que pode plantar aqui nas terras nossas mesmo. Mas eu gosto de tirar leite. Só na festa em maio que prefiro trabalhar lá em cima (no quilombo), pra poder aproveitar. Em nenhum outro lugar daqui, nem em Leite de Souza, nem em São Bento e nem em Pedro Carlos (Conservatória), vem gente de fora pras festas deles. Gente do Rio de Janeiro, de Volta Redonda, Barra do Piraf”. (Sr. R. Conversa informal acontecida em 24/03/2017).

Foi questionado a este morador sempre como conversa sobre outras duas pessoas conhecidas no quilombo, uma o Sr. S. e outra o Sr. J. B. O primeiro era empregado de um sitiante natural do Rio de Janeiro, acima do quilombo, nas terras altas da Serra da Beleza, que mais tarde foram desapropriadas pela justiça em prol da comunidade de São José da Serra. Este homem, Sr. S, faleceu há uns anos, deixando família que logo se mudou do quilombo para a cidade de Volta Redonda, segundo soube informar. Sr. S era uma das presenças líderes na comunidade, respeitado por todos e jongueiro, ao mesmo tempo em que era um simples trabalhador rural assalariado, homem pacífico e bem instruído sobre a vida na roça. Presenciou durante o processo de reconhecimento e titulação das terras do quilombo uma situação singular.

Enquanto era morador do quilombo e trabalhador assalariado de um sitiante, o processo de demarcação englobava como território do quilombo as terras de seu empregador, ocasionando uma situação de receio sobre o futuro ao mesmo tempo em que apresentava a expectativa da realização de uma conquista histórica. Faleceu antes da finalização de todo o processo.

O segundo, Sr. J. B. que gostava de criar maritacas morou durante muitos anos no distrito de Conservatória onde era funcionário da prefeitura de Valença. Ao se aposentar, foi embora viver no quilombo de onde era natural também sua esposa. Também era jongueiro e deu depoimentos para alguns documentários realizados no quilombo sobre o jongo e seus rituais. Era tido como um griô, por conhecer muito da cultura do grupo, suas crenças e também por saber fabricar alguns tipos de brinquedos rústicos, além de gostar de crianças. Faleceu em 2016 (menos de um ano) com idade pouco avançada.

Estes relatos, assim como muitos outros apresentam a confirmação de que muitas das lutas são cotidianas e locais, não pertencendo às diferentes formas de pesquisa que se apresentam à comunidade, nem ao que possa vir a afirmar os segmentos que estão fora do cotidiano local. Mostram também que as raízes negras fortemente ligadas à África permanecem nas memórias daqueles que mesmo longe de São José da Serra possuem ali seu local de identidade.

Mesmo para o objeto que este trabalho busca dialogar, estes relatos e exemplos acima, trazidos à memória em uma conversa informal, demonstram que dentro de uma escola em um quilombo, não cabe à pesquisa dizer o que é a educação ou o que deve a escola apresentar ao seu público para afirmar ou contradizer sua identidade. As lutas cotidianas específicas do grupo serão articuladoras de meios para a educação acontecer sobre o aspecto da

reivindicação coletiva do grupo. A presença excludente das relações advindas da colonialidade do poder sempre foram perceptíveis na região por parte do grupo que sofre nas dinâmicas raciais. É este ponto que atuará como moderador da prática escolar cotidiana, inserindo o quilombo na escola.

Conforme se afirma no início deste trabalho, sendo São José da Serra um dos núcleos de origem das populações negras do distrito, ainda é forte a relação do quilombo com a vila central de Santa Isabel do Rio Preto. Presença esta mais significativa que as relações das outras comunidades rurais do distrito. Ainda assim, de forma cotidiana, a dinâmica patriarcal ainda se faz presente nas conjunturas centrais da localidade. Uma das lideranças do quilombo e articulador dos diálogos da comunidade com diferentes esferas em prol da luta quilombola, além de griô, Sr. A. F. relembra em fala a esta pesquisa, quando se deu seu primeiro contato com o último dono da Fazenda São José em meados dos anos 1980, quando este adquiriu as terras da fazenda.

“Eu nunca tinha ouvido falar neste homem. Eu já morava aqui em Santa Isabel. Ele parou o carro dele aqui na porta de casa e disse que era o novo dono da fazenda e que era pra eu tirar os moradores de lá que tudo (as terras) era dele agora. Era pra eu dar um jeito de colocar todo mundo aqui no morro do Cruzeiro que ele ia a princípio ficar só com o caseiro, mas depois ia dispensar ele também.” (Sr. A. F. Líder da Comunidade Negra Remanescente de Quilombos São José da Serra. Entrevista realizada em 16/03/2017).

Residente em Santa Isabel do Rio Preto e já tendo ocupado o cargo de vereador na Câmara de Valença, Sr. A. F. sempre esteve ligado à comunidade e suas articulações em todos os níveis. Ele ainda complementa esta fala acima com ponderações acerca do racismo impregnado na comunidade de Santa Isabel do Rio Preto (e valenciana) como resquício da cultura cafeeira hoje inexistente na região³⁷.

“Aqui sempre teve racismo. Sempre foi esse coronelismo. A gente sai das fazendas e vem pra cá trabalhar de pedreiro, ou tirar leite para os outros nas roças. Só o que tem aqui é isso. Tirar leite para os outros. Não tem preto dono de fazenda ou sítio. Por isso não gostam quando a gente vira dono das terras que foram dadas pra gente. Hoje a gente já tem jovem aí que estudou e tem seu negócio. Mas os coronéis ainda não gostam disso.” (Sr. A. F. Líder da Comunidade Negra Remanescente de Quilombos São José da Serra. Entrevista realizada em 16/03/2017).

³⁷ Sendo este pesquisador natural do distrito de Santa Isabel do Rio Preto, esta dinâmica apresentada na fala do Sr. A. F. é de fato verídica, onde o morro do Cruzeiro por ele citado, é local de destino das populações negras do distrito, que não encontram trabalho como moradores colonos nas fazendas de leite da região. A população do morro é predominantemente negra, sendo os brancos residentes, pessoas que foram morar lá por motivos conjugais. No centro social do distrito, que compreende o entorno da Igreja Matriz de Santa Isabel, o comércio e a estação rodoviária, não há negros residentes. Conforme visto no capítulo 01, em pesquisa realizada em 23/08/2015, um processo foi aberto na FCP para reconhecimento do morro do Cruzeiro como comunidade remanescente de quilombos (Nº do processo na FCP 01420.000272/2010-10). Não há ainda parecer sobre este processo.

Nota-se a partir destas falas e levantamentos (vide nota de rodapé), que há uma divisão social estruturada no espaço, entre comércio, instituições públicas e religiosas e residências locais que apresentam fatores de branqueamento do território que se estabelecem sobre as relações espaciais do distrito. Até mesmo fatores religiosos são unilaterais se comparadas ao fator diacrítico de matriz africana no interior do quilombo, conforme descrito adiante (item 4.2.1). Na vila principal do distrito não é perceptível qualquer aceitação (o termo aceitação dá lugar à tolerância por entender que para tolerar deve haver alguém ou algum grupo superior aos outros) nas relações clericais de qualquer tipo de fé dualista, amparada em crença Católica Romana e crenças de matriz africana muito presentes na comunidade em função da origem das populações negras da região. Até mesmo as crenças protestantes, cuja maioria dos adeptos é de pele negra, são praticados em regiões periféricas do distrito. Não há igrejas protestantes no centro social de Santa Isabel do Rio Preto. Logicamente tais fatores espaciais se refletem nas sociabilidades que são apresentadas nas dinâmicas escolares do centro, que por sua vez são destino de todos (crianças e jovens do centro e das comunidades rurais) que ingressam no 6º ano do ensino Fundamental e posteriormente no Ensino Médio.

As economias de trocas simbólicas atuam neste ponto como fator onde o capital cultural mostrará como se dão as oportunidades educativas para pessoas habitantes do centro social, de origem branca e da periferia distrital, de maioria negra, englobando o quilombo São José da Serra. Este ponto analítico que observa a educação no centro do distrito não cabe nesta pesquisa neste momento, mas dá insumos para análises focadas no local (quilombo) e suas relações curriculares cotidianas com a comunidade e sua identidade.

Como mostra adiante a pesquisa de campo no quilombo e em sentido contrário à dinâmica aparentemente preponderante na esfera educativa do município, não há sinais de uma prática excludente pelo sistema de relações sociais e trocas simbólicas na Escola Antônio Alves Moreira. Neste percurso não há uma divisão formal entre escola e comunidade quilombola. Mesmo para quem não possui ligações direta ou indireta com a Escola Antônio Alves Moreira, a presença da escola é percebida e ao mesmo tempo vivida pelos moradores do quilombo como local que agrega relativa importância comunitária.

Esta importância é evidenciada pela presença da capela de São José Operário que divide seu espaço festivo com a escola, e também realiza um importante jogo de trocas entre crenças e culturas, apresentando o teor da economia de trocas simbólicas (BOURDIEU, 2015) com método de afirmação, difusão e valorização da cultura quilombola específica de São José da Serra. Este processo absorve ao mesmo tempo em que dá forma aos sinais diacríticos

locais que a comunidade possui e leva ao interior da escola. Sobre estas crenças e suas relações com as espacialidades da escola enquanto economia e trocas simbólicas, o item 4.2.1 deste capítulo discorrerá de forma mais detalhada.

A investigação científica nesta análise de campo se ampara na proposta do “jogo da negociação”. Esta visita a campo levou em consideração diversos pontos analíticos, dentre os quais se destacam o multiculturalismo, a identidade de matriz africana e quilombola, seus sinais diacríticos e sobretudo, aspectos não enunciados quando se estabeleceu a perspectiva da ida a campo, mas que surgiram decorrer das observações do cotidiano, provando que não é possível uma ciência social como a educação se limitar a propostas e modelos fixos.

A revisão bibliográfica, conforme trabalhado, sobretudo com as bases epistêmicas decolonialistas, buscou análises incisivas sobre aspectos presentes na cultura da sala de aula que se emparelham às dinâmicas sociais enunciadas pelo sistema mundo infanto-juvenil da comunidade, seus anseios e suas formas de serem quilombolas.

Estas considerações se mostraram proposições introdutórias para fundamentar que a agência escolar aqui estudada, além de se orientar pelas propostas oficiais regimentais, e pela forma praticada da cultura local, com base nas trocas culturais simbólicas, fazem com que a junção destas duas arenas em diálogo formem uma terceira arena a presente na escola: a infância/juventude. Esta terceira arena é aquela que fundamenta a posição de que a Escola Antônio Alves Moreira é uma escola quilombola de currículo praticado.

Este segmento do desenvolvimento humano aparece como arena por se tratar do público alvo das políticas de educação no quilombo, seja através da gestão municipal, seja através da organização comunitária quilombola que em amalgama, ultrapassam o marco situacional que a sociedade em sua vertente hegemônica observa sobre os segmentos raciais como exóticos e folclorizados.

A posição de “público alvo” das políticas de educação, por si apenas não seria suficiente para estabelecer seus agentes como arena. O que esta infância/juventude escolar vêm propondo, não de forma consciente do ponto de vista político, mas propondo enquanto público pensante, é uma abordagem cuja dimensão do currículo praticado parte de sua atuação, demonstrando não existir um isolamento cognitivo do sistema mundo externo ao quilombo. Uma arena cujo multiculturalismo através de uma hibridização, sobretudo curricular, traz novas percepções para a identidade local sem interferir nas fronteiras étnicas do grupo (BARTH, 2000).

4.1 – Vida escolar dos quilombolas de São José da Serra.

Enquanto o núcleo histórico da Escola Antônio Alves Moreira tem suas origens em relações complexas características de seu tempo, atualmente percebe-se que a escola, embora não seja a base principal de disputas pela questão quilombola, surge como espaço difusor de relações e diálogos da comunidade com seu exterior. Isso indica que embora não haja currículo oficial de matriz quilombola, quando há parcerias da comunidade com instituições externas, embora muitas parcerias não se adentrem pela matriz pedagógica, nota-se pelo menos que em seus diálogos, o olhar pela comunidade observa como ponto de referência a escola.

As relações e parcerias do quilombo São José da Serra com variadas instituições de pesquisa e amparo jurídico indicam um interesse da comunidade em estabelecer formas de desenvolver a educação dentro de seu espaço. Existem iniciativas atuantes no quilombo que visam promover processos formativos, sem, no entanto configurarem parcerias diretas com a escola e a administração desta. Dentre estas iniciativas destaca-se o projeto das Organizações Globo e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), “Criança Esperança”, que instalou um centro de acesso à internet (via rádio) no quilombo, próximo à Escola Antônio Alves Moreira, e doou uma combi para atender à comunidade.

Tais ações não se apresentam para as necessidades locais como políticas públicas de educação. Também não configuram nenhuma forma de interferência no cotidiano escolar de forma positiva e efetiva, sendo que para o público escolar, são quase imperceptíveis estas ações no decorrer do tempo efetivo em sala de aula. Se para espectadores e observadores iniciados em teorias decolonialistas e educação edificante a presença citada representa um modo de avanço social, ao se estabelecer sem relações diretas com a escola e seu público, acabam, aos olhos desta pesquisa, por se transformar em um tipo de ação social regular homogeneizante, sendo que a escola neste aspecto permaneceria como instituição eficaz ao desenvolvimento da identidade quilombola e ao mesmo tempo acesso à formas de cultura externas ao quilombo.

As relações da comunidade enquanto berço histórico do jongo (ver tópico 4.2 deste capítulo) com os grupos de estudo e pesquisa (sobretudo da Universidade Federal Fluminense – UFF), assim como promovedores da cultura jogueira do Vale do Paraíba, por sua vez apresentam, seja na identidade das crianças e jovens estudantes da escola, seja nas falas e nos hábitos locais, formas visíveis de uma educação e formação cultural do público escolar local dentro das fronteiras do grupo. As relações que a comunidade busca para a educação local,

são, portanto latentes ao cotidiano e exercida de maneira difusa, sem a existência de barreiras sólidas visíveis no interior do quilombo. Acontecem de diferentes ângulos. Como exemplo destas relações edificantes, existe o projeto “Jongo na Escola” do grupo Pontão de Cultura do Jongo e Caxambu, que envolve as comunidades quilombolas jogueiras da região sudeste, sob responsabilidade administrativa da Fundação Euclides da Cunha de Apoio Institucional a UFF, com sede em Niterói, RJ.

Este projeto, embora não esteja ligado à Secretaria de Educação de Valença, recebe atenção positiva por parte da gestão municipal e do Governo do Estado, assim como da SEPPIR durante os governos Lula e Dilma (2003 – 2016), promovendo a cultura jogueira, sobretudo para as crianças do quilombo São José da Serra, realizando intercâmbios culturais fora do quilombo e séries de documentários sobre a história e cultura quilombola em Valença. Muito deste levantamento histórico, promoção cultural e afirmação da identidade quilombola em São José da Serra está inserido no cotidiano escolar que sob esta ótica tramita do tradicional ao pós-crítico, permitindo que ao invés de um público escolar comum da rede municipal, as crianças sejam percebidas em sua cultura por todo o Vale do Paraíba, chegando a níveis internacionais. Mesmo o público escolar sendo praticante do jongo em períodos festivos, este aparece na dinâmica escolar como uma ferramenta da comunidade, carecendo de regulação oficial para sua prática regular (ver tópico 4.2.3).

Apesar de toda esta relação, no tocante à educação formal que é prevista em lei e organizada pelo Regimento Escolar do Município de Valença (2012), para pensar a prática pedagógica no quilombo São José da Serra, faz-se necessário conhecer a espacialidade da escola Antônio Alves Moreira dentro do quilombo e a espacialidade do quilombo dentro da escola. Logicamente não existe um espaço epistêmico onde se encerra um e começa o outro. A escola se encontra dentro do quilombo e o quilombo se situa dentro da escola a partir de sua infância e juventude. Assim a pesquisa de campo encontrou na prática pedagógica cotidiana na Escola Antônio Alves Moreira duas formas curriculares, sendo uma oficial e outra praticada. A forma oficial é baseada em um modelo curricular tradicional, com base no ensino das letras, operações matemáticas e ensino de ciências da natureza/história e geografia. A forma praticada por sua vez, embora conforme depoimento da professora da escola acerca do currículo oficial de teor tradicionalista é preponderante no cotidiano escolar. O modelo curricular regido pela Secretaria de Educação adota em toda a sua rede a aprovação automática até o 4º ano do Ensino Fundamental. Este espaço de interseção não supõe hierarquias.

A noção de currículo quilombola cuja leitura parte de uma instituição escolar que interliga arenas distintas evidencia a seguinte percepção: a de que, assim como não há uma única leitura e modelo de quilombo, não há também uma única forma de educação quilombola, com um currículo trabalhado sobre parâmetros específicos que não absorvam traços da realidade local, sobretudo havendo uma espacialidade escolar e quilombola da maneira que se observou em São José da Serra.

No primeiro contato com o corpo docente atual da escola, realizado em meados do mês de março de 2017, ficou evidente a posição de que as arenas não dialogam quanto à questão curricular oficial. Ou seja, assim como observado em diálogos com o corpo docente da mesma escola, porém composto por outras profissionais durante os anos letivos de 2015 e 2016, ficou evidente que o currículo formal da escola segue uma diretriz tradicionalista, cujos resultados deste modelo são repassados pela Secretaria de Educação ao MEC/INEP. Os livros didáticos são fornecidos regularmente pela Secretaria, porém dado o número de escolas atendidas neste primeiro ciclo do Ensino Fundamental em Valença, existe para alguns anos/séries, a necessidade de compartilhamento de livros didáticos de alguns dos componentes curriculares entre alunos. Esta situação a princípio na comunidade quilombola encontra ocasionalmente um aspecto do grupo que favorece para que esta dinâmica irregular tenha impactos negativos menores sobre o processo pedagógico.

As 21 crianças atendidas na escola apresentam certo grau de parentesco, havendo também crianças, quando não vizinhos de quintal, que moram na mesma casa, sendo irmãos e/ou primos. Assim torna-se possível através de um aspecto diacrítico à identidade local (parentesco entre os membros do grupo), uma melhor eficiência do padrão educacional oficial sobre uma precariedade da oferta regular do ensino que incide sobre o segmento oferecido no quilombo.

Sob este panorama, este trabalho entrou em contato com as professoras que foram encarregadas no ano letivo de 2015 pela aplicação da Provinha Brasil³⁸, a fim de averiguar o nível de abrangência desta Avaliação quanto à situação particular da Escola Antônio Alves Moreira de se situar e receber público quilombola. Neste aspecto, oficialmente a escola é integrada a um sistema de instituições de ensino municipais regulares, sendo conforme já falado, o Regimento Escolar de Valença (VALENÇA, 2012), o direcional específico para a

³⁸ A Provinha Brasil é uma avaliação de abrangência nacional aplicada pelo MEC/ INEP e utilizada para medir e avaliar o nível de desenvolvimento da alfabetização na Educação Básica em seus primeiros anos. É também um diagnóstico para ponderar a necessidade de políticas públicas e recursos do FUNDEB para as regiões distintas da União.

questão curricular oficial caso esta venha a ser avaliadas por diferentes instâncias governamentais. As atividades curriculares oficiais se dividem conforme quadro a seguir:

Quadro 01: Divisão dos componentes curriculares por ano/série.

ED. INF. 1° E 2° ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL					
ANO/SÉRIE	2° FEIRA	3° FEIRA	4° FEIRA	5° FEIRA	6° FEIRA
Edu. Infantil	Atividades diversas (psicomotricidade e cognição).				
1° ano	Alfabetização, numerais, história/ciências e atividades psicomotoras.				
2° ano	Letramento, matemática, história/ciências e atividade física.				
3° 4° e 5° ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL					
COMPONENTE CURRÍCULAR	2° FEIRA	3° FEIRA	4° FEIRA	5° FEIRA	6° FEIRA
Língua Portuguesa	X	X			
Ciências Naturais e Temas Transversais		X	X		
Matemática	X		X		
História e Geografia				X	X
Artes e Educação Física				X	X

Fonte: NEGRAM, 2017.

Apesar de todo este posicionamento oficial, o trabalho de campo demonstrou que a escola absorve o cotidiano quilombola em variados momentos, conforme a seguir neste capítulo, sendo a matriz epistêmica do desenvolvimento cognitivo local um modelo de educação quilombola autônomo. Também foi possível evidenciar na prática em uma fala de uma das professoras atuantes na Escola Antônio Alves Moreira em 2015 que exaltava a participação ativa das famílias dos alunos da escola.

“As mães dos alunos todos os dias comparecem à escola para trazer suas crianças e depois busca-las. Aproveitam para questionar alguma necessidade que seus filhos e filhas venham a ter, seja para verificar se há alguma ajuda a ser desempenhada por parte delas ou para saber se a escola precisa de alguma coisa por parte do quilombo” (Prof. R. L. Docente na escola durante o ano de 2015. Entrevista realizada em 03/11/2015).

Embora seja uma atribuição positiva de formas curriculares pós-críticas, não se adentrando de forma massiva na escola em São José da Serra, a presença das mães no cotidiano escolar ressalta a forte presença feminina nas articulações do grupo. Assim como a escola reflete o núcleo social em pequena escala, a presença das mães, enquanto presença feminina acontece em um contexto onde se reconhece que o núcleo social em sua totalidade recebe forte direcionamento feminino em todas as suas relações. Exemplo prático é o respeito

e orientação que as lideranças locais demonstram e buscam ao mesmo tempo junto às mães de santo responsáveis pelo terreiro local, não apenas na atualidade, mas em diferentes momentos e por diferentes gerações. Mesmo os conhecimentos sobre a cultura jogueira e a história local são ensinadas às crianças pelas mulheres do quilombo.

Este contexto enaltece uma série de práticas culturalmente orientadas como realidade do cotidiano escolar construído a partir de conflitos e negociações com as prescrições curriculares oficiais. Como ocorre esta dinâmica e quais são as evidências dela? Para tal comprovação, o estudo de campo se estendeu à outra escola da rede municipal valenciana, porém não de forma tão incisiva quanto na Escola Municipal Antônio Alves Moreira. A agência pesquisada foi a Escola Municipal Pedro Carlos. Sua escolha deu-se em virtude de sua localização (é a escola em zona rural mais próxima da Escola Antônio Alves Moreira), processo histórico de municipalização ocorrido no mesmo período que em São José da Serra e atendimento ao mesmo segmento e no mesmo turno da Educação Básica. A visita a esta escola ocorreu em 30/03/2017.

4.1.1 - Escola Municipal Pedro Carlos.

A Escola Municipal Pedro Carlos também funciona de 08:00h às 11:30h. Esta escola situada na margem da rodovia RJ 137, a mesma via principal que liga o quilombo São José da Serra à Santa Isabel do Rio Preto chama-se oficialmente Escola Municipal Pedro Carlos, e se localiza no centro da comunidade rural de Pedro Carlos, pertencente ao distrito valenciano de Conservatória. A Escola Pedro Carlos passou pelo mesmo contexto de municipalização que a Escola Antônio Alves Moreira e no mesmo período (descrito no capítulo 01). Atende o mesmo segmento e oferece o mesmo nível ofertado no quilombo. Sua localização fica entre algumas casas e a capela da comunidade, distante cerca de 6 km do perímetro urbano do distrito.

A economia local baseia-se principalmente na agropecuária. Possui energia elétrica, linha de ônibus que corta a comunidade (a mesma que dá acesso à entrada do quilombo São José da Serra), ligando o distrito sede de Valença, Conservatória, Santa Isabel do Rio Preto e a cidade de Santa Rita do Jacutinga (MG). Há na comunidade telefone público (não há este serviço dentro do quilombo) e diversas estradas menores que dão acesso a outras fazendas históricas da região. A comunidade de Pedro Carlos possui pequenas receitas advindas de pontos e rotas turísticas do Vale do Café.

Quanto a estrutura física escolar, embora seja uma agência pequena com o mesmo padrão curricular oficial do município, é aparentemente melhor adaptada à oferta da educação regular. Seu espaço é capaz de acolher cerca de 60 alunos divididos em três salas de aula. Conta com refeitório, pátio espaçoso, banheiros masculino e feminino, dispensa comum, cozinha, secretaria e um espaço utilizado como sala de leitura. Na Escola Pedro Carlos, o terreno escolar oficial de propriedade do município é separado da comunidade por um muro e é maior que o espaço da Escola Antônio Alves Moreira que conjuga capela, escola e pátio do quilombo.

Possui três professoras atuantes, sendo que uma assume a função de diretora da instituição. Embora capaz de acolhe um número maior de alunos, atualmente atende a cerca de 20 alunos moradores da comunidade e fazendas locais. O currículo formal é exatamente o mesmo que aquele direcionado à escola do quilombo, sob orientação da Secretaria de Educação. Os anos iniciais da educação básica também são constituídos por turmas multiseriadas e a aprovação automática é adotada conforme direção oficial do município, até o 4º ano do ensino Fundamental.

Após o término do 5º ano do Ensino Fundamental, os alunos, via transporte escolar custeado pela prefeitura de Valença, são direcionados às escolas do perímetro urbano de Conservatória. Boa parte do público discente desta escola é dependente de transporte escolar, sendo filhos de trabalhadores colonos nas fazendas e sítios do entorno da comunidade. Todo o corpo docente também é dependente de transporte escolar, pois são residentes no distrito de Conservatória. Outros funcionários do município atuantes na escola (merendeira) residem na comunidade.

Existem nas ponderações a respeito dos recursos materiais para a educação, alguns tópicos (LEX, 1982) que são de maior relevância quanto ao atendimento próprio aos primeiros anos da Educação Básica. São eles o regime de trabalho, as dependências comuns da escola, o terreno escolar e o prédio escolar. Estes recursos apresentam ponderações importantes em sua análise que ajudam a contextualizar a dinâmica espacial das duas escolas municipais aqui colocadas.

Sobre o regime de trabalho, sua função é dar insumos para o aproveitamento escolar. Logicamente atuará sobre o estágio de desenvolvimento cognitivo que apresentarão sistemas de eficiência pedagógica a partir de como se estrutura o sistema de ensino local. Em regimes de turmas multiseriadas, o regime de trabalho necessita de maleabilidade para se adequar entre a didática e a vida escolar extraclases. O Regime de trabalho em Pedro Carlos é

estruturalmente favorável a uma melhor aplicabilidade da prática pedagógica que se orienta exclusivamente pelas prescrições oficiais, por estarem não em sua totalidade presos a um regime misto de múltiplas séries em uma mesma sala de aula. Afirmar que é favorável, no entanto não significa que seja a realidade prática.

O regime de trabalho se mostra indispensável na concretização da proposta curricular. Ele elabora as formas por onde se realizará os objetivos do calendário escolar, sua necessidade para seu público e seu grau de absorção pela comunidade do entorno. Por exemplo, em um feriado tomado como importante para a escola, será necessário estabelecer os por quês de se realizar tal atividade cívica e onde ela integrará efetivamente o processo pedagógico da escola.

O relato de uma ex-diretora desta escola de Pedro Carlos encontrada por este pesquisador demonstra que algumas comemorações que a escola foi obrigada a realizar anos atrás eram assim exigidas por parte da Secretaria de Educação, sendo a ligação desta comemoração com a comunidade escolar praticamente nula. Isso porque a comemoração levou os alunos desta escola ao perímetro urbano do distrito de Conservatória (distante 6 km da comunidade que atende), onde ocorreu a atividade. Casos como os descritos abaixo demonstram para critérios de desenvolvimento e maior interação comunitária com a educação a partir da escola, que não há indícios de que seja efetivada uma ação integradora da escola para o bem comum do grupo que atende ou pertence, embora a esta agência possua uma estrutura física melhor aparelhada para tal proposta.

“Quando houve o desfile cívico de 07 de setembro, em 2008, quiseram comemorar também os 100 anos da imigração japonesa no Brasil. Foi bonito até. Vestimos algumas crianças com quimonos e levamos para o desfile em Conservatória. As outras foram com uniforme mesmo.” (Relato de professora que preferiu não se identificar. Entrevista realizada em 30/03/2017).

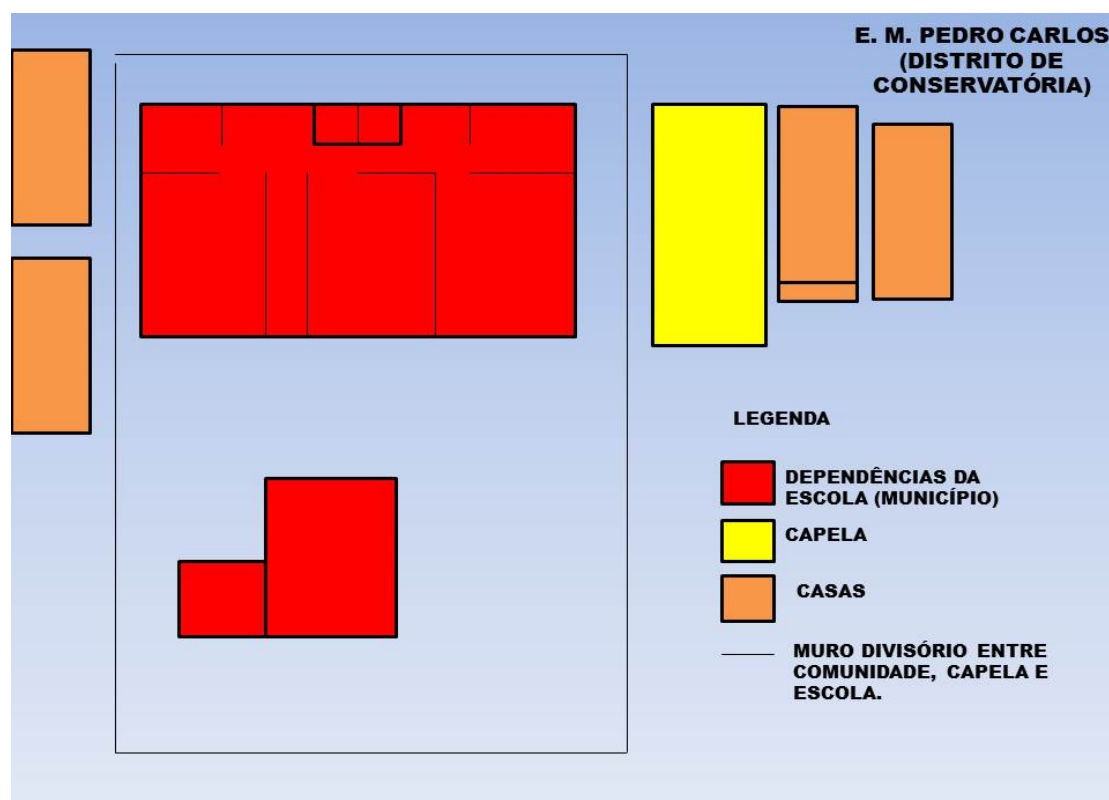
Este caso citado acima trouxe a esta análise uma percepção de como a escola que está inserida em um contexto comunitário com melhores recursos que o quilombo São José da Serra se encontra isolada quando referente à própria vida comunitária. Por exemplo, soube-se nesta pesquisa que nesta comunidade havia uma família de imigrantes japoneses que moravam a uma distância de metros da escola no ano citado no depoimento. Ainda assim, a diretriz curricular apresentou o contexto do desfile para a vila principal deste distrito, quando teria uma epistemologia mais eficiente se o fizesse no seu entorno e contexto social.

As dependências comuns da escola dizem respeito a setores dentro da agência escolar necessários para a instituição funcionar com o mínimo necessário para ainda assim ser reconhecida oficialmente como órgão oficial destinado à educação. Este mínimo necessário

em muitos casos na rede municipal (a maioria em escolas rurais), desconsideraram questões necessárias à formas e aparatos que auxiliam no desenvolvimento cognitivo e físico ou psicomotor em caso de educação infantil. Enquanto é visível a presença de instalações sanitárias adequadas, espaço de circulação e atividades físicas, assim como salas de aula com espaço que embora multiseriadas, não signifiquem salas lotadas, cozinha bem aparelhada para a demanda local e dependências administrativas, há a necessidade de se implantar e estabelecer recursos para o desenvolvimento espacial de locais próprios à atividades de complemento ao desenvolvimento cognitivo do público discente da escola.

Por se tratar de casos de escolas em comunidades rurais, faz-se necessário existir no contexto da presença da escola no cotidiano da formação das crianças que ali residem locais onde possam, tanto estas como seus responsáveis, encontrar um auxílio em atividades pedagógicas que não possam encontrar tão facilmente fora das dependências da escola. Assim locais como biblioteca e computadores são de vital importância no decorrer da educação local, mesmo que a escola atenda a comunidade em apenas um pequeno, mas importante ciclo da vida escolar.

Figura 06: Planta baixa da Escola Municipal Pedro Carlos e seu entorno.



Fonte: NEGRAM, 2017.

O terreno e o prédio escolar são espaçosos e de boa estrutura, feita em alvenaria. O pátio é de terra e a porta de entrada para a escola é de frente para a rodovia RJ 137. Assim a estrutura arquitetônica, embora bem construída, apresenta características como este detalhe da porta de entrada, característico de escolas urbanas. Fatores de arejamento, iluminação e circulação são bem feitos e observados pelas fiscalizações locais da Secretaria de Educação. Devido à proximidade de sua entrada com a rodovia citada, são frequentes os ruídos de veículos diversos que ali circulam, assim como se faz necessário uma atenção por parte da escola e responsáveis quanto à entrada e saída de alunos, dada a circulação próxima e constante destes veículos.

O que chama a atenção nesta escola é esta estrutura física e sua espacialidade dentro da comunidade de Pedro Carlos, quando comparada à Escola Antônio Alves Moreira. A gravura abaixo é uma planta baixa do terreno da escola elaborada por esta pesquisa, não seguindo padrões lineares e escalas, mas com o intuito de apresentar a divisão física das dependências da Escola Municipal Pedro Carlos dentro da comunidade a qual pertence (e o quanto a escola é separada da comunidade).

Nesta representação, evidencia-se que o espaço escolar não se limita ao prédio da escola (em vermelho), mas abrange todo o espaço no interior da linha que representa o muro escolar. No tópico a seguir, é apresentada a mesma dinâmica sobre a Escola Municipal Antônio Alves Moreira.

4.1.2 – Escola Municipal Antônio Alves Moreira.

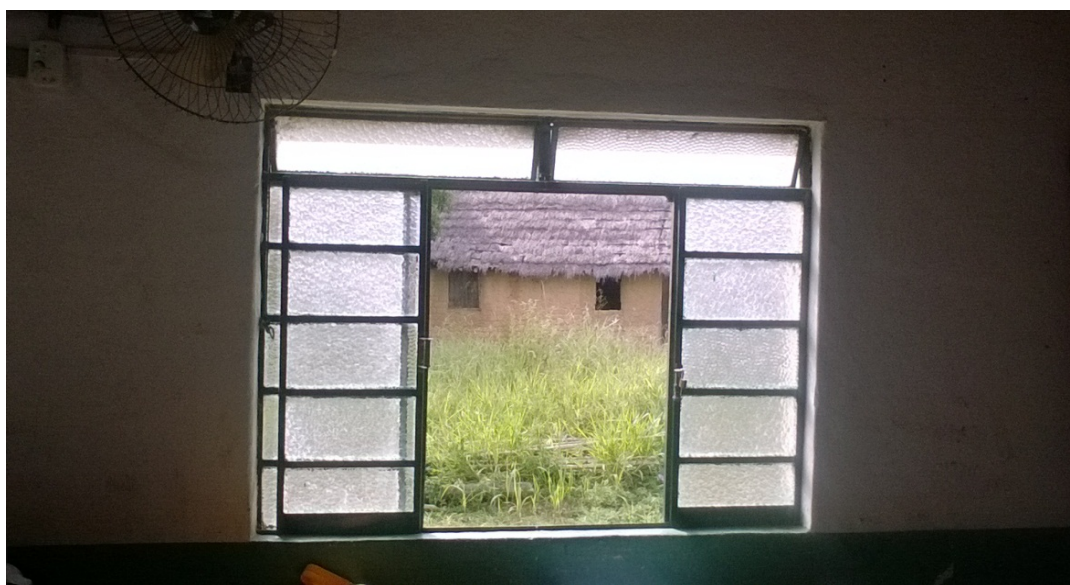
As informações administrativas sobre a Escola Antônio Alves Moreira se encontram conforme descrito anteriormente no anexo E. A permanência em campo e a observação da Escola Pedro Carlos como referência comparativa no segmento municipal mostrou que na espacialidade escolar das agências estudadas a presença do quilombo é maior na Escola Antônio Alves Moreira que a presença da comunidade de Pedro Carlos dentro dos muros de sua escola.

Em São José da Serra o espaço da escola oficialmente pertencente ao município de Valença, se resume e se limita as salas de aula (duas), cozinha (com dispensa anexa), banheiros feminino e masculino e diretoria, sendo que o pátio/refeitório e áreas de lazer são da comunidade conjugando capela e escola com áreas tombadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) no quilombo. Estas áreas conjugadas apresentam ao cotidiano escolar visíveis sinais diacríticos da comunidade, pois são utilizados em conjunto,

não havendo formas divisórias oficiais (muros) que impeçam o trânsito livre entre os espaços. Isso indica que o simples olhar pela janela da escola traz à tona a realidade quilombola no campo visual e cultural. Falas de alunos e responsáveis também elencam e enriquecem esta dinâmica.

Não há espaço de leitura ou biblioteca nesta escola. Nas salas de aula os livros são organizados junto a outros materiais didáticos fornecidos pela Secretaria de Educação ao fundo, em prateleiras e estantes construídas com aspecto artesanal, que embora, não tenham origem no quilombo, se assimilam à cultura local de matriz africana. Na cozinha da escola, há um fogão a lenha que remonta aos tempos iniciais de funcionamento da escola, não sendo mais utilizado em virtude do fogão industrial. Estes aspectos agregam certo valor estético ao cotidiano escolar. Além das duas professoras atuantes, há também uma merendeira residente em Santa Isabel do Rio Preto, mas com laços de parentesco na comunidade.

Imagem 03: Vista para o quilombo do interior da sala de aula.



Fonte: Arquivo pessoal.

Refazendo as leituras semânticas sobre quilombos propostas no capítulo 02, as diferentes tipologias que fazem as diferentes realidades das comunidades remanescentes pelo Brasil serem abarcadas por contextos identitários específicos, mas com sistemas mundos distintos, mostram que para as leituras curriculares sobre quilombos, tratar de modelos tradicionais, praticados e culturalmente orientados, ainda pode ser insuficiente para dar conta do emaranhado de realidades que as categorias quilombolas são capazes de abarcar e propor como arenas sobre a educação de seus membros.

As fronteiras do grupo serão evidentes dentro do sistema escolar e acontecerão sob a ótica multiculturalista. Se para as diferentes tipologias semânticas se apresentam sinais diacríticos distintos para cada grupo, as dinâmicas espaciais da escola municipalizada que atende ao quilombo assumem uma função análoga aos sinais diacríticos para o modelo de educação ali empregado, que a partir do sistema praticado assumirá a “tipologia” de educação quilombola.

Neste sentido as arenas presentes no sistema escolar serão evidentes, pois a instituição escola permanece como uma ferramenta excludente de um lado da disputa devido a certa carência de recursos que poderiam ser mais incisivos se reconhecida a identidade quilombola da educação de forma oficial. De outro aparece o quilombo em seus espaços de intercessão com a agência escolar, propondo o porquê da escola municipal no quilombo ser uma escola quilombola. Em uma terceira via, está o público discente, que mesmo sendo o principal articulador de um currículo praticado, percebe que a escola continua sendo sua janela local de conhecimento do sistema mundo externo. Aprender a ler e escrever aponta como o primeiro contato com o mundo externo. As prerrogativas municipais para a educação são, conforme expõe uma das professoras da escola de São José da Serra, comuns a toda a rede municipal.

“Em qualquer escola do município de Valença que você entrar, o currículo será o mesmo para o Ensino Fundamental e Educação Infantil. Falo por experiência. Nós aqui não trabalhamos até hoje em uma única unidade escolar. Mas sobre o quilombo, eles sabem muito mais do que a escola possa vir a ensinar. Todos aprendem e trabalham nas plantações dos pais, dançam jongo e a escola depende do terreno do quilombo. O prédio da escola é mantido pelo município, mas o pátio e o quintal são da comunidade.” (Prof. J.L. entrevista realizada em 23/03/2017).

Com esta colocação da professora, buscou-se como entendimento acerca dos conteúdos programáticos, saber quais eram os direcionais oficiais previstos na proposta pedagógica. Como a maioria das abordagens descritas neste capítulo aconteceram na turma que engloba o 3º, 4º e 5º anos, a análise tomou os livros didáticos e programas de ensino desta turma como referência neste ponto. Os componentes curriculares (disciplinas) ensinados são elaborados pela Secretaria de Educação segundo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), porém condensadas conforme descrito no quadro 01 (pág. 127), com autonomia dos professores da escola para sua organização prática.

É sobretudo na turma que engloba o 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental que o trabalho em campo elencou os principais pontos de assimilação entre a identidade quilombola e a cultura escolar municipalizada no cotidiano da sala de aula. A prática pedagógica de acordo com a divisão curricular de seus componentes por dias como mostra o quadro 01

necessita que todas as séries/anos que compartilham sala e professora assistam às mesmas aulas durante o dia, porém com o devido conteúdo programático referente à sua respectiva série.

Assim, na sala de aula, os alunos se sentam de forma misturada, sem divisão por fileiras para cada ano/série. Esta divisão é propícia a uma melhor difusão dos conteúdos em função de ajudas que aqueles em séries mais avançadas possam realizar junto aos mais novos. O espaço físico da sala de aula é por sua vez grande, bem arejado e bem iluminado pela luz solar assim como pela energia elétrica, caso necessário, permitindo também que a circulação dos alunos aconteça não limitando a presença em sala de aula à apenas uma absorção dos conteúdos, sendo o “espaço de confinamento” propício a uma melhor oxigenação, do ponto de vista didático, e horizontalização entre seu espaço social quilombola e o espaço de aprendizado representado pela escola.

O quadro branco, propositalmente grande é diariamente dividido em três partes, onde cada uma destas partes será destinada às atividades e exercícios de cada ano/série. Em conjunto à utilização do quadro como recurso didático indispensável e livros didáticos compartilhados entre alunos, as aulas acontecem sob o prisma da explanação dos conteúdos junto às necessárias explicações aos alunos conforme dúvidas que surgem no decorrer da aula.

Com exceção das aulas de matemática que neste caso, mesmo utilizando exemplos práticos do cotidiano local como valores e pesos sobre colheitas de vegetais, ainda apresentam certa dificuldade por parte dos alunos em construir uma simetria com sua prática social, as disciplinas de história e geografia sempre trazem de diferentes formas algum reflexo dos conhecimentos trazidos pelo grupo social, ou são aproveitadas pela professora para explicar algum fato de maior intimidade com o grupo. No caso do ensino de língua portuguesa, atividades como redações e leituras expressam a ligação do cotidiano extraescolar com a vida em sala de aula. Exercícios de ortografia também dão ênfase em palavras de uso comum pelo grupo. Estas disciplinas são apresentadas adiante neste capítulo de forma mais detalhada quanto a sua prescrição oficial e sua prática orientada pela cultura local.

A prática curricular em sala de aula está fortemente enraizada nas orientações tradicionais oficiais. É visível por parte dos alunos do 5º ano um interesse maior em aprender a forma correta da escrita e também uma maior responsabilidade em ajudar nos exercícios dos alunos mais novos. Esta dinâmica encabeça uma expectativa destes alunos de não serem reprovados, para assim no ano seguinte poderem cursar a segunda etapa do ensino Fundamental no perímetro urbano do distrito.

Devido à aprovação automática adotada pela Secretaria de Educação, o 5º ano é também o único do primeiro ciclo que não permite este sistema. Desta forma, uma reprovação também atrasaria em um ano a ida para outra escola da rede em Santa Isabel do Rio Preto. É válido ressaltar que esta troca cultural entre sair da escola do quilombo e ir para a escola no perímetro urbano consiste em uma abordagem que requer certa atenção nos debates sobre identidades e oportunidades educativas. Em São José da Serra, alguns estudos já foram realizados nesta perspectiva, sendo uma base epistêmica a este texto, principalmente os trabalhos de Carrano (2007) e Bastos (2009) com observações e debates nesta área.

O que se destaca sobretudo para aqueles que de alguma forma almejam esta mudança de espaços escolares é o caráter assumido pelas crianças e jovens como um rito de passagem. Ao ingressar no 5º ano ainda no quilombo, há aparentemente uma visão de amadurecimento que se concretizará no ano seguinte. Esta posição traz uma visão de responsabilidade, ainda que singela sobre os outros colegas de classe, porém de séries/anos inferiores. Possivelmente esta é uma característica que se reflete dentro da escola a partir da referência que os mais velhos assumem para a comunidade enquanto mantenedores de tradições do grupo.

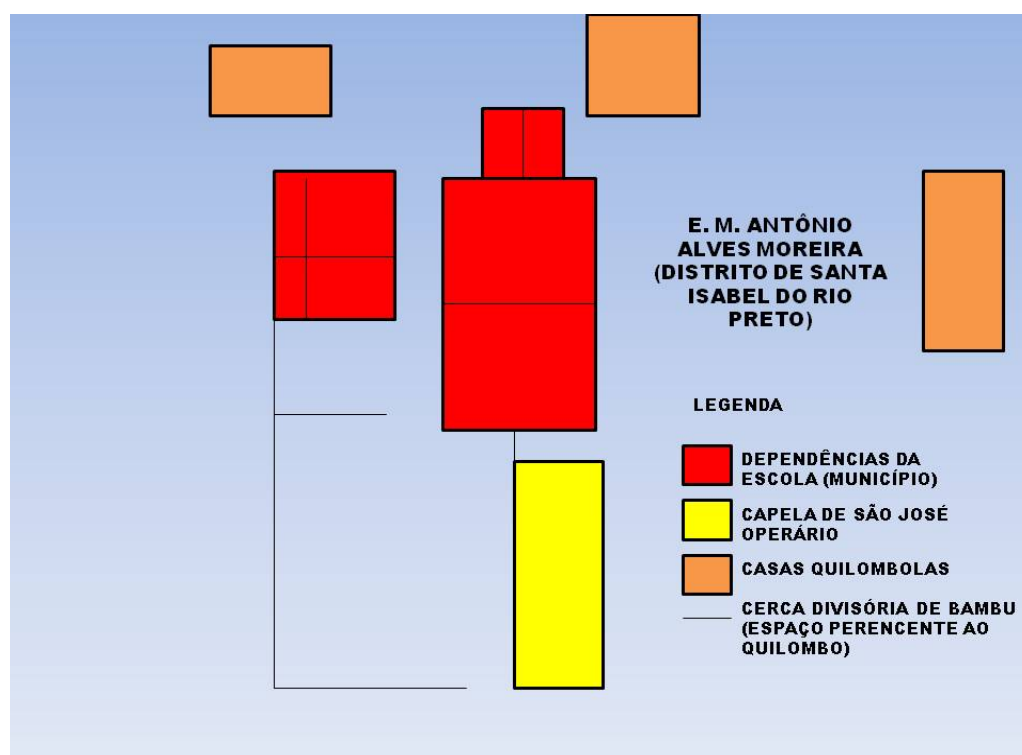
Sobre os tópicos descritos na abordagem sobre a Escola Pedro Carlos a respeito de recursos materiais, de forma complementar, algumas colocações se fazem necessárias. O regime de trabalho, as dependências comuns da escola e o terreno e o prédio escolar são nesta agência no quilombo de vital importância para articular dentro do currículo sua transição entre o tradicional e o praticado. Diferente daquela escola em Pedro Carlos, em São José da Serra, não há rodovias próximas da escola que ofereçam algum ponto de atenção maior por causa de riscos de acidentes, assim como não se apresentam ruídos como o de veículos circulando em constante fluxo, sendo os sons advindos da comunidade naturais de pássaros e outros animais, ou de pontos de jongo cantados nas proximidades por algum morador.

Não existe uma conclusão para estas análises de campo que negue o teor quilombola da forma curricular que é praticada na escola pesquisada. Alguns estudos recentes mostram que para uma educação quilombola em locais como São José da Serra, existem muitas prerrogativas ponderando o que a escola deve ser e o que deve ensinar, ao invés de como a escola ensina e o que as crianças da comunidade quilombola estão aprendendo de fato. Talvez a dimensão das pesquisas ainda não tenha entendido que as lutas quilombolas não pertencem à academia. Elas são reais e presentes do cotidiano de quem habita integralmente de forma espaço/temporal os quilombos. As lutas quilombolas por assim dizer são traços diacríticos das comunidades onde ocorrem.

Enquanto grupos e movimentos organizados externos tentam fazer um novo modelo de pan-africanismo nas comunidades, a resistência local tem sido executada desde antes da abolição em 1888 e fez com que as arenas atuais negociassem modelos e práticas sociais para poder avançar enquanto luta de grupos minoritários em meio ao poder hegemônico. Esta talvez ainda seja a mais difícil forma de decolonialismo por ser presente e constante. Assim cabe entender que o que se faz em São José da Serra é uma educação quilombola praticada em uma escola em espaço quilombola sob gestão da Secretaria Municipal de Educação.

A respeito deste decolonialismo presente e constante, um ponto que chama a atenção pela forma como se adentra no cotidiano escolar é a festa de 13 de maio na comunidade em comemoração da libertação dos escravos. Esta é a festividade local mais importante para o quilombo, embora se comemore em menor escala o dia da Consciência Negra em 20 de novembro, sobretudo após o ano de 2015 quando em função desta data, a presidente eleita Dilma Rousseff entregou pessoalmente o título das terras à comunidade em cerimônia em Brasília.

Figura 07: Planta baixa da Escola Municipal Antônio Alves Moreira e seu entorno.



Fonte: NEGRAM, 2017.

Na data de 13 de maio acontece a tradicional festa no quilombo atraindo turistas, pesquisadores, outras comunidades jongueiras da região sudeste, cidadãos do município e até público internacional. São servidos pratos típicos do quilombo como a tradicional feijoada,

que são preparadas nas casas no entorno da escola e capela. O espaço onde se encontra a escola e a capela é o local onde acontecem as apresentações principais. Também são realizadas rodas de jongo no entorno da casa sede da fazenda agora pertencente à comunidade. Os visitantes circulam por todo o espaço do quilombo, desde a cachoeira até o jequitibá, assim como pelas casas de alguns dos moradores para ouvir histórias locais. Há totens informativos em diferentes locais apresentando a origem e cultura africana de São José da Serra desde África até o cativo no Brasil.

Imagem 04: Parede lateral da capela (direita), pátio e sala de aula da escola (fundo).



Fonte: Arquivo pessoal.

Estas conjunturas que se refletem na realização da festividade de 13 de maio são exemplos de uma educação da qual a escola se aproveita para funcionar estruturalmente como uma instituição de ensino quilombola. As crianças que participam com seus responsáveis das apresentações de jongo e cantam os pontos junto com os adultos assim como recebem os visitantes, são cotidianamente na vida escolar local mantenedora desta cultura. Isso se mostra através das conversas entre crianças e entre estas e seus responsáveis. Não há uma caracterização cultural apenas para as festividades. A prática de vida aprendida pelas gerações mais novas são por si decolonizadoras.

Para cada uma das principais disciplinas presentes nas orientações oficiais da rede de ensino de Valença para a oferta do 1º ciclo do Ensino Fundamental, a seguir é apresentada a

forma como foi encontrada sua aplicação na Escola Antônio Alves Moreira de maneira que o currículo se mostra culturalmente orientado na prática pedagógica cotidiana.

Os conteúdos abordados em sala de aula sempre tinham como base inicial a proposta oficial de ensino, ou seja, por parte das professoras, os conteúdos ensinados eram transmitidos segundo o planejamento pedagógico da Secretaria de Educação, sendo esta a primeira forma curricular encontrada na escola. No decorrer das aulas, as práticas sociais, identitárias e o espaço físico onde se situa a escola assumiam formas e padrões horizontais com as disciplinas e os conteúdos programáticos, esboçando assim a segunda forma curricular presente no cotidiano local.

Logicamente esta conjuntura de fundamentação do currículo culturalmente orientado não prevê a existência de dois currículos, mas de um apenas que condensa diferentes prescrições, desde seu local de aplicação até o contexto político sob o qual está subordinado. Dessa forma encontrou-se também, certa dificuldade em alguns estudantes nos conteúdos de matemática e em português. O modelo de educação eliminatória pelo currículo neste aspecto ao adotar o modelo de aprovação automática se mostra eficaz dentro do que pretende um ensino regulador e autoritário, não prescrevendo formas de diagnosticar por métodos avaliativos contundentes as reais necessidades destes estudantes com estas dificuldades. Os reflexos deste contexto aparecerão a partir do 6º ano do Ensino Fundamental na escola fora do quilombo. Ao ser questionada sobre esta situação, a professora ponderou que embora em português as atividades aplicadas como “dever de casa” apresentem muitas representações do cotidiano de suas famílias na roça e sua cultura, há dificuldades de se trabalhar a leitura sem os recursos adequados como uma biblioteca organizada na escola com literaturas juvenis que interliguem o hábito de ler com a língua materna e o interesse pela atividade. A seguir são descritos alguns eixos que se evidenciaram em sala de aula entre os programas oficiais e o cotidiano escolar local.

No ensino de Língua Portuguesa os diferentes anos/séries que conjugam sala de aula são abordados por um contínuo e complementar conteúdo. Os livros didáticos para o 3º, 4º e 5º anos são analisados pela professora antecipadamente de forma que esta consiga produzir um programa que não limite uma série enquanto outra recebe mais atenção. Esta é uma consequência das turmas multiseriadas. No entanto, mesmo tendo o livro didático como direcional, as atividades se complementam com as oportunidades que emanam do espaço social da escola, neste ponto de identidade quilombola. A comprovação desta afirmação deu-

se em virtude de uma atividade de palavras para exercício da ortografia para toda a turma, onde se ouviu a professora ditar “África, angu, plantação, maritaca, capim-gordura, etc.”.

Matemática aparece como um componente curricular que possui grande dificuldade de assimilação pelos anos/séries devido à dificuldades de direcionar a atenção às operações ensinadas aos diferentes alunos em suas séries. Assim, enquanto uma determinada explicação é direcionada ao 3º ano, o 4º e o 5º anos copiam os exercícios no quadro. Assim que a explicação ao 3º termina, estes fazem os exercícios e a explicação passa a ser direcionada ao 4º ano. Assim segue sucessivamente. As orientações didáticas dos livros são de fácil compreensão nos exercícios e exemplos abordados nas operações matemáticas. No entanto para facilitar a compreensão lógica, as aulas dão preferência a exemplos que tragam a realidade local como ferramenta, como no exemplo referente ao ensino de operações de adição, subtração, multiplicação e divisão ao 3º ano em conjunto com o 4º ano: “Resolva o problema: Sr. J. plantou 10 sacas de feijão. Cada saca custa R\$10,00. Ele vendeu todas as sacas e o dinheiro ele dividiu para seus 4 filhos. Quanto ele Conseguiu em dinheiro pelas sacas de feijão? Com quanto em dinheiro ficou cada um de seus filhos?” (Atividade de Matemática do 3º ano em conjunto com o 4º ano. Aula observada em 29/03/2017).

Outras atividades trabalham noções de distância usando como referência a necessidade de se locomover para fora do quilombo, frações como a divisão de receitas de uma plantação, entre outros exemplos. E ensino de Matemática desponta como atividade de maior dificuldade para a aprendizagem. Novamente a aprovação automática como sistema adotado em conjunto com o sistema multiseriado permite uma menor percepção das necessidades cognitivas individuais por vias avaliativas que possam ser direcionadas à supervisão pedagógica do município. Mesmo sendo expostas nas reuniões e conselhos da Secretaria de Educação, não há medidas tomadas a fim de suprir esta necessidade. As consequências serão novamente evidentes a partir do 6º ano na escola fora do quilombo.

Quanto ao ensino de Ciências Naturais, embora os livros didáticos exponham sistemas bem elaborados para as séries atendidas, o fator que contextualiza a realidade local com a educação se mostra como eixo que dá suporte àquilo trabalhado em sala de aula. Pequenos esboços como necessidade das proteínas e outros elementos na alimentação, ciclo da água são descritos pelos alunos como evidentes em seu dia a dia. Descrições um pouco mais elaboradas aparecem sobre elementos presentes na alimentação como a gordura e sua necessidade. Um aluno falou a este pesquisador durante o recreio que seu avô matou um porco e ele viu como é dentro do porco, onde fica a gordura e que depois perguntou à professora se aquela gordura

era a mesma que fazia as pessoas engordarem. Ainda que de forma não muito elaborada, estes modelos de assimilação de conhecimentos serão desenvolvidos adiante em outros conteúdos a partir do 6º ano, mas para o aspecto que se apresenta a educação regular no quilombo, a vida em meio rural em que certas atividades são presenciadas ativamente traz para a vida escolar algumas contextualizações práticas como está descrita acima.

História e Geografia aparecem nas prescrições oficiais como componentes curriculares não contextualizadores, mas predominantemente informativos sobre os meandros das ações que deram origem ao Brasil atual e sua geografia. Assim o ensino de história destaca pontos que se baseiam no calendário oficial brasileiro, assim como se destacam figuras, nomes e acontecimentos tidos como mais importantes em detrimento de componentes historiográficos e geográficos que seriam mais bem trabalhados a partir do local e seu entorno municipal.

Durante a estadia em campo, a proximidade do feriado do Descobrimento do Brasil trouxe para sala de aula alguns pontos levantados pelo livro didático, mas não contextualizados, sendo que o teor do currículo culturalmente orientado na escola se mostrou de forma muito significativa neste episódio. Em 23/03/2017, a temática do Descobrimento levantou entre 2 estudantes do 3º ano a pergunta do “por que” do Descobrimento. Seguindo o livro didático a aula chegou ao assunto do comércio de especiarias no século XV como uma das causas.

Ao se aprofundarem sobre o assunto das especiarias, perceberam então que todas, ou quase todas as especiarias citadas como presentes no contexto do Descobrimento eram de seu conhecimento e cultivadas por seus familiares no quilombo. A problemática surgida então a partir do modelo culturalmente orientado foi a questão de entender o motivo de tais especiarias que ali eram cultivadas como atividade sem importância ser um dos fatores que desencadearam nas grandes navegações ibéricas, necessitando ir até às Índias. A partir de então, com auxílio de um mapa a geografia e as rotas marítimas que trouxeram europeus à América se tornou palpável e visualmente didático.

A professora sinalizou que futuramente, seguindo estes estudos entraria no conteúdo sobre a escravidão africana, sondando a turma para verificar algum posicionamento que indicasse ligações da cultura local com este período histórico. Alguns alunos do 5º ano indicaram ser possível encontrar estas histórias nos totens informativos instalados pelo quilombo para os visitantes. Assim, durante o recreio após a merenda escolar realizou-se uma visita a um destes totens informativos instalados a cerca de 50 metros da escola. Esta

atividade durante a estadia em campo para esta pesquisa foi muito significativa do ponto de vista curricular não oficial.

O ensino de Artes por estar condicionado às prescrições oficiais do município, talvez seja do ponto de vista desta pesquisa, um dos componentes curriculares que apresentem maior déficit em relação à sua capacidade de ensino pela absorção da cultura local. Isso porque assim como visto neste trabalho a cultura jogueira se mostre muito presente no cotidiano escolar, não há formas oficiais de interlocução desta com a prática em sala de aula. Da maneira como os estudantes da Escola Antônio Alves Moreira são também praticantes do jongo e as práticas sociais características do quilombo, como as musicalidades se adentram no espaço escolar devido à proximidade com as casas locais e ausência de muros físicos na escola, não são bem desenvolvidas ainda formas de trazer estas práticas para dentro da aula de artes de forma mais organizada e estruturalmente viável.

Imagem 05: Totem informativo na entrada do quilombo a cerca de 50m da escola.



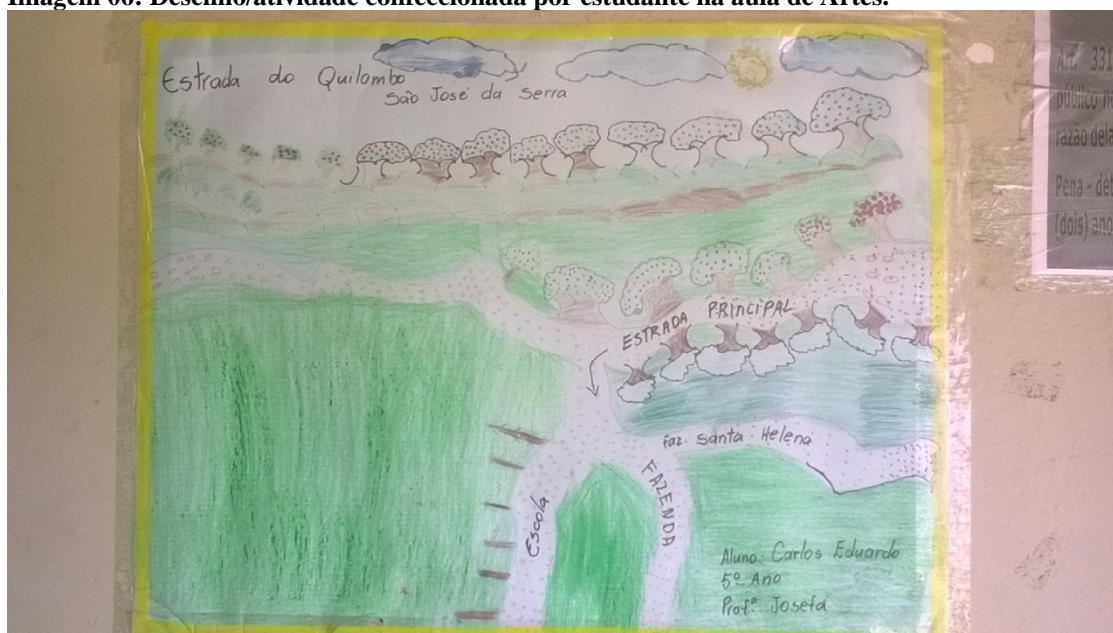
Fonte: Arquivo pessoal.

Existe conforme descrito uma iniciativa local de ensino da cultura do grupo utilizando o espaço que o quilombo conjuga com a escola, mas esta ação para critérios oficiais não interfere nos processos administrativos e até avaliativos do ensino de artes na escola como método oficial. Esta posição é um tanto paradoxal, pois mesmo existindo a presença da cultura quilombola na escola, o componente curricular do ensino de Artes ainda é precarizado em sua oferta quanto a este assunto.

Apesar deste contexto é perceptível através das formas como esta aula ocorre que outras formas de leitura do quilombo pelos estudantes a partir do ensino regular de Artes se

faz de maneira que pode assumir um caráter interdisciplinar com o ensino de geografia, como ocorre no exemplo a seguir. Exposto nas paredes de uma das salas de aula está um mapa da entrada de São José da Serra desenhado e colorido por um dos estudantes. Este mapa enquanto atividade desenvolvida nas aulas de artes, com materiais fornecidos pela escola se mostrou um tanto elaborado quando trazido para o ensino da geografia local e sua história. Não segue padrões convenções cartográficas, mas mostra ao espectador alheio à vida local como as crianças/jovens da escola observam a espacialidade do quilombo em que vivem. Esta atividade foi prescrita em sala de aula como desenho livre. Enquanto alguns procuraram esboçar figuras as quais acompanham pela televisão ou histórias em quadrinhos, outros se atentaram ao seu espaço social e sua paisagem. Foi aproveitado como material nas aulas de geografia e como falado, exposto na parede externa da sala de aula, acessível a visitantes do quilombo.

Imagem 06: Desenho/atividade confeccionada por estudante na aula de Artes.



Fonte: Arquivo pessoal.

Quando questionado por este pesquisador sobre este desenho, o estudante/autor disse que: “muita gente chega até a entrada do quilombo e não sabe qual estrada seguir pra chegar onde a gente mora.” (C.E. 11 anos. Estudante do 5º ano). Esta fala já demonstra um comprometimento com a organização local partindo de uma criança da escola.

Educação Física, Apresentação dos Temas Transversais e Ética aparecem com menor atenção nas práticas cotidianas. Educação Física sempre em dias de sol no campinho que fica ao lado da escola/capela. As crianças passam por um breve aquecimento e em seguida as

atividades são divididas de acordo com os interesses dos estudantes, podendo ser futebol entre meninos e jogo de queimado entre meninas, brincadeira de roda entre todos ou queimado entre todos. Tem duração de cerca de 50 minutos na quinta feira e 30 minutos na sexta feira, acontecendo entre o café da manhã e a merenda.

Temas Transversais e Ética, no entanto é um componente condensado entre todos os outros, mas mais evidente junto ao ensino de ciências, trabalhando de forma cotidiana assuntos que se apresentam de variadas formas. A religiosidade de matriz africana em consonância com a crença e prática católica é um tema que aparece entre conversas das professoras e os alunos, mas não de forma frequente. Também já são discutidos com os alunos os novos conceitos sobre família, adoção de crianças e outros assuntos menores que não pertencem ao seu cotidiano ainda, mas são presentes no município como um todo. Este componente curricular por sinal se mostrou bem aberto quanto à sua forma prática, não sendo disponibilizado tempo para sua execução, porém existindo diálogos que se fazem pertinentes à sociedade como todo, sobretudo se levado em consideração o modelo patriarcal da sociedade Valenciana.

Nas atividades escolares estruturadas sob as prescrições oficiais, o uso de livros e materiais didáticos carece de panoramas que abordem de forma regimentada a localidade e sua cultura diferenciada em contraste com as outras comunidades vizinhas. Esta situação em si entra em divergência com os esboços da LDB 9394/96 que prevê uma maior assimilação do grupo social pelas dinâmicas escolares de forma oficial. Como descrito até aqui e observado em campo, mesmo o quilombo estando presente em sala de aula, não há conteúdos oficiais trazidos pela Secretaria de Educação que apresentem a história e as conjunturas sociais do município e nesta linha, do quilombo. Este panorama acontece como descrito sobretudo pela ação de influência cultural sobre a vida escolar local.

Conforme observado em ações externas à vida escolar do quilombo, alguns documentos de teor educativo, como exemplo mais significativo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2015, já reconhecem e trazem para debate questões acerca o quilombo São José da Serra. Mas ainda assim, a presença da Secretaria de Educação de Valença como órgão principal e primário na vida escolar de quem tem sua origem em São José da Serra, enquanto arena, não caminha a passos paralelos ao andar que o próprio quilombo mantém em sua forma culturalmente orientada.

Compreensível sobre este aspecto é a situação política da geração de receitas para a educação diferenciada em São José da Serra. Não foi possível dado o tempo de permanência

em campo, para este pesquisador entrar em contato com responsáveis pela administração municipal no tocante à educação, mas cabe algumas observações. Quanto à geração de receitas advindas do turismo local, há que se fazer algumas ponderações tendo em vista os investimentos em turismo na região de Valença por parte de diferentes instâncias desde a Secretaria de Turismo do município até seu equivalente em níveis estaduais. Embora a festa de 13 de maio e também, em menor escala, as comemorações do dia da Consciência Negra em 20 de novembro sejam festividades que atraiam públicos diversos e turistas ao quilombo São José da Serra, a comunidade não vive com fluxo constante de receitas advindas do turismo.

Muitas visitas à comunidade não geram receitas, sendo que o local onde está situado o quilombo, a Serra da Beleza, pertencente à Santa Isabel do Rio Preto em registros municipais e postais, mas que midiaticamente é apresentada como Conservatória, atrai visitantes semanalmente e gera receitas a este último distrito, devido à propaganda relacionada às fazendas de café, passando por pontos turísticos geradores de receitas também para a comunidade de Pedro Carlos (Conservatória). O quilombo pertencente a Santa Isabel do Rio Preto não possui receitas advindas das visitas à Serra da Beleza onde está situado, nem investimentos necessários para atrair visitantes semanalmente de maneira que isso represente iniciativas de valorização de sua cultura.

Imagem 07: Pátio da comunidade (escola e capela)



Fonte: Arquivo pessoal.

Isso se deve à atenção que a Secretaria de Turismo de Valença, assim como o Governo do Estado direcionam ao distrito de Conservatória como mantenedor da cultura das serestas.

Mesmo as visitas às fazendas de café enaltecem sempre as belezas arquitetônicas e o luxo das casas grandes em detrimento das senzalas que na maioria dos casos não existem mais, e do quilombo em Santa Isabel do Rio Preto³⁹. Neste panorama, qual é o reflexo que se direciona à prática escolar? Sendo os devidos fundos que incidem sobre o turismo na região direcionados corretamente à geração de receitas para o quilombo, novos recursos seriam direcionados à cultura quilombola local como local de resistência à ordem racista patrimonialista. A Escola Antônio Alves Moreira teria assim, que exercer menos força cotidianamente como instituição que assume em seu interior uma prática curricular praticada de aspecto decolonialista. A comunidade enquanto quilombo teria melhores recursos para exaltação de sua identidade enquanto arena presente no cotidiano escolar. Mas o que se percebe através do exotismo e o luxo sobre o modelo de vida exuberante das fazendas de café e suas casas grandes é um branqueamento do território (SANTOS, 2009) em níveis de mercado turístico. Existem falas locais de pessoas não negras que afirmam que a escravidão em Valença foi amena.

Para além destas questões, é evidente, a partir das análises de campo que permitiram o esboço e as fotografias acima, que o quilombo não é separado fisicamente da escola, mas, ambos são mutuamente dependentes, permitindo desta maneira a assimilação de sinais diacríticos da comunidade no interior das práticas escolares, de maneira que a escola e sua prática curricular absorvem características específicas da comunidade que em outras agências escolares municipais não são tão evidentes ou são oficialmente separadas.

4.2 – Características de São José da Serra. Alguns traços diacríticos que se inserem no cotidiano escolar.

A utilização do termo “diacrítico” para se referir aos traços específicos do grupo estudado nesta pesquisa refere-se diretamente aos padrões culturais identitários que, embora presentes em outros grupos quilombolas de outras regiões apresentam particularidades originadas no percurso histórico de São José da Serra, sendo assim sinais de uma identidade local.

A formação da comunidade de São José da Serra como observado, é diretamente ligada ao declínio do sistema de *Plantations* no Vale do Paraíba em conjunto com a abolição em 1888. Este processo em si é conjectural para a formação do quilombo em sua matriz semântica. A constituição familiar (presença ancestral comum) em compasso com a organização produtiva fundiária funcionou como um condutor ao acampamento da

³⁹ Conferir também nota de rodapé nº 33, página 90.

comunidade. Os tópicos a seguir apresentam os principais sinais diacríticos presentes em São José da Serra e suas dinâmicas locais de maneira que foram observados a partir da escola. Ou seja, enquanto sinais específicos da identidade local, forma percebidos de dentro da escola, apontando uma horizontalização das relações sociais do quilombo com a agência escolar. Atuam como uma base para entender a presença da identidade quilombola no currículo escolar local.

Sendo o grupo oriundo nos povos *bantu* ou bantos, os três fatores a seguir possuem suas matrizes neste grupo com alguns aspectos desenvolvidos na diáspora. Estabelecem assim raízes que reforçam as ligações territorializantes da identidade local com o continente africano.

4.2.1 – Religião.

Imagem 08: Espaço de festas: vista frontal de parte da comunidade, capela e escola ao fundo.



Fonte: Arquivo pessoal.

A religião desempenha um papel fundamental na comunidade enquanto sinal diacrítico que reforça, além dos laços locais com o passado repressor, a identidade africana diaspórica. O sincretismo religioso propiciado na história brasileira aparece no espaço escolar em São José da Serra dentro das dinâmicas que conjugam quilombo, capela e conseqüentemente a escola como descrito anteriormente.

O sistema de crenças local se mostra dualista. Predominantemente os quilombolas de São José da Serra se dizem católicos ao mesmo tempo em que umbandistas. As crianças da escola participam das catequeses promovidas na comunidade a fim de receberem os

sacramentos previstos na religião Católica Romana e também são conhecedoras das dinâmicas religiosas do terreiro local e preparadas para viver a crença umbandista.

“Eu moro no grotão. Lá atrás fica o jequitibá onde as vezes vou acender vela com a minha mãe, pedir proteção. Sábado eu venho aqui (pátio da escola/igreja) para o catecismo. Eu gosto de ir no jequitibá.” (J. F. 11 anos. Entrevista realizada em 28/03/2017).

Assim como o sincretismo religioso propiciou uma riqueza de detalhes nas crenças de matriz africana, embora esta dinâmica tenha se originado com a sobreposição de filosofias com base no branqueamento do território e da cultura, e em seguida o medo e o receio de sanções sociais por praticar determinada fé de origem africana, atualmente o fator religioso surge como preceito nas comunidades quilombolas, para um fortalecimento de raízes que se mantem como sinais diacríticos.

Mesmo sendo presente a crença cristã na comunidade, a prática de rituais de matriz africana observa uma consciência local baseada no respeito que por sua vez encontra nos membros mais novos do grupo, não uma forma de receio em falar de sua crença, seus usos e sentidos, mas um processo de construção identitária local que aparenta nascer de uma tomada de consciência das diferenças entre as crenças (MUNANGA, 2015), e o que cada uma significa para o grupo e seus membros.

Lopes (2006) apresenta uma análise sobre a conversão cristã dos povos bantos no Brasil onde propõe meios de se entender a presença da fé dualista. Este autor diz que as conversões violentas dos bantos ao catolicismo sempre foram acompanhadas de “reconversões” à sua religião tradicional africana.

“Além disso, embora imposto de maneira sempre violenta, o cristianismo sofreu, na mão dos Bantos, na África e no Brasil, fortes transformações. Porque o Banto não adotou passivamente os dogmas do catolicismo. O que ele fez foi colocar essa religião ao seu jeito, ao seu modo, dando a ela coloridos e nuances que a transformaram num catolicismo todo peculiar, permeado de práticas da religião tradicional negro-africana e do culto banto aos antepassados.” (LOPES, 2006, pág. 192).

Não sendo perceptíveis as divisórias entre comunidade, escola e capela em seu aspecto físico, também não há qualquer tentativa dentro da prática escolar (como evidenciou esta pesquisa) de negar a crença local de origem africana ou ponderar a crença Católica e a fé umbandista em uma balança com possível peso sobre o lado cristão por parte de quem não pertence ao grupo.

Existem pequenas roças de mandioca e outros vegetais ao lado da escola/capela, onde se pode observar de dentro das salas de aula, em determinados dias, o trabalho sendo

realizado pelo morador com trajes que indicam alguma obrigação assumida dentro da religião umbandista. Esta dinâmica também ocorre em dias de catequese. Também de dentro da escola é possível ouvir no decorrer do dia, pontos de jongo e outras canções de caráter religioso vindos do entorno do espaço escolar.

Embora o espaço de festas do quilombo seja nas imediações da capela de São José Operário (característica comum nas fazendas da região) há um respeito local pelo lugar e aquilo que a capela representa, assumindo o espaço de festa uma dimensão ritualística, tendo em uma extremidade a capela mencionada e na outra, margeando o campo de futebol, uma cruz com velas aos seus pés. Isso se deve a duas características principais. A primeira diz respeito ao que representou para a comunidade a construção da capela.

A partir dos anos 1960, a presença da capela trouxe junto a seus fiéis uma nova possibilidade para o grupo: a educação formal. Conforme falado no capítulo 01, as escolas da época possuíam docentes com forte relação clerical de ordem Católica Romana. Junto a esta educação, a prática do jongo foi reafirmada com a devoção no local aos santos padroeiros da comunidade, resultando na segunda característica surgida a partir dos anos 1990. A comunidade de São José da Serra em devoção aos seus santos padroeiros teve a revitalização da capela realizada com base no respeito ao grupo em sua ancestralidade africana. Desta forma os santos representados nas imagens da capela são todos negros, destacando-se a imagem de São José ensinando o ofício da carpintaria ao menino Jesus e São Benedito também representado como destino de devoção local.

Também é praticada na comunidade a reza do Terço de São Gonçalo, sendo característica comum em outras comunidades quilombolas da região sudeste. É uma prática religiosa de matriz Católica que acontece sempre que há alguma promessa realizada. Não há manifestações da reza do Terço de São Gonçalo em outras comunidades no município de Valença como acontece, por exemplo, com a Folia de Reis que predomina na comunidade de Pedro Carlos.

Também chamada de festa de São Gonçalo, é comum em muitas regiões do Brasil, sobretudo em comunidades quilombolas no Vale do Ribeira em São Paulo (QUEIROZ, 2015). Como afirma este autor: “São Gonçalo era, em Portugal considerado santo casamenteiro das velhas e sua festa se realizava em Amarante a 10 de janeiro. Esta festa constava de danças a princípio realizadas dentro das igrejas.” (QUEIROZ, 2015, pág. 88).

A prática trazida ao Brasil foi associada à dança do jongo e às crenças matrizes africanas que ajudaram a tornar o terço de São Gonçalo um eixo de grande riqueza entre as

crenças praticadas no quilombo. No Brasil o comum é que se recorra à São Gonçalo em casos de enfermidades como picadas de cobras (comum nas zonas rurais de Valença) e problemas com as colheitas, fatores que representam uma territorialização em processo de assimilação com as economias culturais simbólicas do quilombo. Isso denota que a assimilação religiosa com a vida relacionada ao solo trazem a religião para um espaço epistêmico de fundamentação da identidade que se reproduz por toda a comunidade em territorializações que o espaço escolar não é capaz de negar, mas absorve por não estabelecer fronteiras rígidas e excludentes dentro da comunidade.

Todavia nem sempre a prática religiosa de matriz africana se mostrou bem aceita pela comunidade da igreja matriz de Santa Isabel de Portugal (Igreja do centro de Santa Isabel do Rio Preto) paróquia a qual se submete a capela de São José Operário. Embora não se encontre atualmente formas de atrito locais por parte da crença Católica Romana sobre a crença umbandista no quilombo, este texto não pretende de forma nenhuma negar o branqueamento do território (SANTOS, 2009) que foi praticado, sobretudo pela conversão obrigatória de negros africanos à fé Romana. No entanto é válido mencionar que a tolerância local pela fé dualista (cristã e africana) possui iniciativa e forte influência de um pároco da diocese local que exerceu seu sacerdócio na região nos anos 1990.

É lembrado pela comunidade que os quilombolas começaram a ter melhor aceitação na comunidade Católica Isabelense a partir de 1995, quando este pároco, chamado Padre Medóro, atualmente residente em Valença, realizou uma missa onde solicitou que a comunidade de Santa Isabel do Rio Preto se ajoelhasse e pedisse perdão pela escravidão na região e pela forma como se tratava a cultura afro-brasileira, em especial a Comunidade de São José da serra.

Logicamente houve uma quebra de paradigmas, sendo um núcleo patriarcal em meio a uma população majoritariamente negra. Tal ação permitiu também a inserção na tradicional festa comunitária de Santa Isabel do Rio Preto promovida pela Diocese de Valença de apresentações do jongo dentro das dependências da igreja na vila principal do distrito.

Esta melhor aceitação, refere-se, sobretudo, ao fato de inserir os negros quilombolas na espacialidade religiosa Católica do centro. Conforme é também lembrado por muitos em São José da Serra, as relações sociais e religiosas com moradores de Santa Isabel e das fazendas e sítios locais, nunca apresentaram sinais de racismo ou discriminação em contatos nos festejos realizados nas capelas da região, indicando a presença de áreas moles e áreas

duras (SANSONE, 1996) nas relações sociais entre negros e não negros de acordo com o local e a oportunidade.

Neste ponto, se tratando de direitos e deveres oficiais do Estado brasileiro, a dinâmica escolar tem sido anterior a este fato ocorrido em 1995, um método mais eficiente de inserção do quilombo nas relações desenvolvidas no centro do distrito. A absorção de alunos oriundos da Escola Antônio Alves Moreira sempre foi realizada pelo Colégio Estadual Dr. Guilherme Milward no centro do distrito, com auxílio de transporte escolar custeado pelo município. Esta pesquisa não se adentrou nas dependências desta escola para entender sua relação com alunos quilombolas, mas entende que funciona como possível canal de acesso entre a cultura quilombola infanto-juvenil e o sistema mundo fora do quilombo.

4.2.2 – Etnobotânica.

Imagem 09: Plantação de milho, feijão, batata e mandioca próxima à escola.



Fonte: Arquivo pessoal.

A etnobotânica na região do quilombo aparece como objeto empírico em uma tese de doutoramento defendida na UERJ em 2014, no programa de Pós Graduação em Meio Ambiente (ROCHA, 2014). Como embasamento para este trabalho esta análise realizada por Rocha (2014), desponta como uma ótica sobre um sistema mundo a partir de conhecimentos

tradicionais sobre cultivo e utilização do solo em conjunto com conhecimentos sobre os usos e sentidos das plantas para o cotidiano e a identidade local.

Este, no entanto é um dos vários pontos de vista sobre o sistema mundo quilombola em São José da Serra. A etnobotânica enquanto sinal diacrítico demonstra ser um fator de inigualável riqueza conceitual para as fronteiras do grupo. Isso porque ela se une a diferentes eixos que constroem e dão forma à identidade local sobre o aspecto que liga a história recente com o passado repressor e aos conhecimentos diversos trazidos do continente africano e propagados na diáspora.

As práticas e conhecimentos sobre plantas, seus usos, sentidos e formas de cultivo melhorado se unem tanto à dependência do grupo à produção de seus alimentos quanto às formas de utilização destas plantas nos rituais religiosos no quilombo. Como exemplo mais significativo tem-se o jequitibá centenário da comunidade. Conforme citado pelo aluno J.F. de 11 anos na referência anterior. Os mais velhos moradores do quilombo afirmam ser a árvore jequitibá a verdadeira matriarca da comunidade, sendo objeto de reverência e respeito por toda a comunidade em cultos e rituais umbandistas locais. Os conhecimentos locais sobre as ervas, modos de plantio e utilidades com diversas finalidades, seja para alimentação, seja para rituais e usos religiosos são de conhecimento de toda a comunidade de Santa Isabel do Rio Preto, como mostra o caso relatado a seguir:

“Uma vez tinha uma vaca doente na Fazenda da Cachoeira aqui em baixo. O veterinário mandou que dessem chá de Sete Sangrias (arbusto comum nas matas e pastos da região). O encarregado lá da fazenda não sabia que planta era essa e veio aqui pra gente mostrar pra ele que planta era.” (Sr. J. F. Entrevista realizada em 27/03/2017).

Qualquer criança ou jovem que frequente a escola é conhecedora das diversas plantas cultivadas no quilombo, assim como as roças de diferentes culturas também dividem espaço com as dependências escolares, seja através de pequenas plantações de mandioca ao lado da capela, seja através de abacateiros plantados no terreno utilizado pela escola, seja também pela expectativa da sala de aula para fora pela janela, onde se observa o plantio de milho e feijão realizado por responsáveis pelos alunos e com a ajuda destes fora do horário escolar.

A alimentação escolar é mantida pela Secretaria de Educação conforme previsto em lei, sendo os alimentos comprados fora do quilombo. No entanto a dieta escolar se baseia em produtos que não se distanciam daquelas produzidas no quilombo. Facilmente os alimentos fornecidos na dieta escolar são encontrados nas casas dos alunos cotidianamente.

Enquanto sinal diacrítico, a etnobotânica no quilombo São José da Serra têm se mostrado mais que um fator identitário. O cultivo aprimorado de vegetais tem trazido

significativa atenção ao quilombo com o etnoconhecimento sendo fonte de subsídios para a comunidade e sendo propagado para as gerações mais novas através de formas de educação difusas do grupo, indo do conhecimento dos mais velhos ao interesse e respeito dos mais novos.

4.2.3 – Jongo.

O jongo, também conhecido como caxambu, é uma dança de matriz africana, característica dos povos negros rurais do Vale do Paraíba. É dançada em roda ao som de tambores e atabaques de couro, rusticamente confeccionados. A perseguição e supressão de cultos africanos eram maiores nas zonas rurais. O jongo por sua vez era permitido em algumas regiões. Enquanto dança era celebrada nos terreiros destinados aos negros nos dias santos da Igreja Católica.

Imagem 10: Jongo dançado nas imediações da sede da Fazenda São José.



Fonte: Arquivo pessoal.

É considerado Patrimônio Cultural Brasileiro tombado pelo IPHAN e o quilombo São José da Serra é origem e um dos principais expoentes/divulgadores da cultura jongueira. Sobre esta cultura e sua prática em São José da Serra, há distintos trabalhos, sobretudo acadêmicos já publicados, ressaltando-se os trabalhos do Pontão de Cultura do Jongo e Caxambu conforme já mencionado neste capítulo e os levantamentos do IPHAN (2007). Interessante para este trabalho é a dimensão pela qual o jongo tem sido absorvido pelo público

escolar de São José da Serra e como a relação do jongo com a Escola Antônio Alves Moreira é evidente através das práticas cotidianas das crianças e jovens da escola.

“Alguns senhores permitiam aos sábados ou domingos e dias de festa, como casamentos e batizados, que eles promovessem, no terreiro os seus batuques. Era a capoeira que Ribeyrolles definiu como dança de evoluções atrevidas e combativas ao som do tambor do Congo: era o batuque com suas atitudes frias ou lascivas, que o urucungo acelerava ou retardava, o lundu ou o jongo. Em círculo a cantar e sapatear, um dançador ao centro, em requebros, saltava, dava cambalhotas, gesticulava e, em seguida, tirava outro que ficava em seu lugar e assim por diante. Como instrumento, o “caxambu”, espécie de barril afunilado com a extremidade coberta por um couro, os chocalhos, a marimba, (...), e o urucungo, descrito como uma corda de arame estirada contra um arco e corda, trazendo a uma das pontas uma cabaça. Os cantos eram, em geral, monótonos e repetidos.” (COSTA, 1998, pág. 298).

Palavra originada no banto *ndjongo* cujo sentido se apresenta como “reunião de familiares” (LOPES, 2006), o jongo apresentava em seus pontos cantados uma série de enigmas cujo atributo principal consistia em mostrar caminhos e linguagens cifradas para fugas do cativo. A prática da dança desde sua origem nas lavouras de café, além do propósito de unir o grupo, tinha também formas de aprendizado e códigos os quais não eram possíveis serem traduzidos por estranhos ao grupo.

Todas as crianças da escola se dizem jogueiras. Há trabalhos realizados no espaço dividido entre escola e quilombo por parte de L. N. de preservação e propagação entre as crianças e jovens da cultura jogueira. Este trabalho desenvolvido em espaço conjugado com a escola assume a função de atividade curricular de forma praticada, não estando vinculada diretamente à proposta pedagógica oficial do município de Valença. Além da dimensão escolar desta atividade, este trabalho conforme visto em campo é desenvolvido em casa também.

O intuito do trabalho que se configuram em aulas para a juventude e infância local, conforme ficou claro no decorrer das observações em campo, é além da preservação do jongo para e pelas gerações mais novas, ensinar todo o trajeto histórico e de resistência que foi propiciado na comunidade pela prática cultural do jongo. Esta historiografia local foi algumas vezes sinalizada por alguns estudantes a este pesquisador como descrita nos totens informativos no quilombo. Nestas aulas conforme constam nos documentos oficiais do quilombo passados ao INCRA e à FCP:

“(…) as crianças aprendem que as rodas de jongo aconteciam no mato e que nelas eram combinadas as fugas dos escravizados. Atentos a esse fato, os fazendeiros do Vale do Paraíba acabaram por levar o jongo para o interior de suas propriedades, onde se deixavam seduzir pelo canto e pela dança dos escravizados. Com isso, ainda no século 19, o jongo se transformou num folguedo popular em toda a região. Uma

popularidade que, claro, não alterou a relação entre senhores e escravizados”. (INCRA, 2015, pág. 04).

Assim com a preparação para a vida no quilombo e os contatos com as formas culturais externas ao grupo através da cultura escolar regular dividem o mesmo território da formação identitária, o jongo como característica local aparenta ter uma presença maior enquanto sinal diacrítico para as crianças e jovens. Talvez o fator diferencial seja que enquanto aprendizes das culturas etnobotânicas passadas de geração em geração e desenvolvidas pelo grupo, não sejam ainda capazes de perceber a relação do plantio e colheita com o passado repressor tão eficazmente quanto o jongo desponta para este aprendizado. Por sua vez percebem também que plantações são realizadas por todo o distrito de Santa Isabel do Rio Preto, enquanto o jongo só é praticado no quilombo São José da Serra.

Imagem 11: Crianças de São José da Serra se preparando para a roda de jongo.



Fonte: Arquivo pessoal.

“Na festa a gente dança com nossas mães e as pessoas daqui. O dia inteiro tem jongo” (L. 9 anos, estudante do 3º ano). Falas de L. N. confirmam o ensino do jongo às crianças locais como uma alternativa de sobrevivência do grupo, onde hoje em dia principalmente na festa de 13 de maio, há desfiles pela comunidade culminando com a dança do jongo. Embora não seja componente curricular oficial, o jongo ao utilizar o espaço da escola e ao ser

ministrado à seus estudantes, faz com que se torne fator característico da educação em São José da Serra. Não houve registros da dança por parte das crianças na escola, mas conforme as imagens evidenciam, o público escolar é amplamente praticante e propagador da cultura jongueira.

Imagem 12: Crianças de São José da Serra se preparando para a roda de jongo.



Fonte: Arquivo pessoal.

4.3– Sistema mundo local. A escola e seus acionamentos.

A compreensão do sistema mundo local pode ser realizada de diversos ângulos. Esta afirmação é realizada com olhar no aspecto acadêmico que encontra muitos e distintos trabalhos, entre artigos, dissertações e teses, defendidas em diferentes cursos e universidades. Muitos destes distintos trabalhos, embora com objetos empíricos diferenciados, podem se complementar quando em busca da percepção do sistema mundo. No entanto apresentarão trajetos distintos e influenciados por dinâmicas próprias que terão interferência em cada pesquisa a partir das empirias propostas.

Trabalhos acadêmicos realizados a partir de São José da Serra já demonstraram uma riqueza de sinais diacríticos que são agregadores na vida quilombola local, sendo perceptíveis

alguns destes sinais presentes no modo como as crianças da Escola Antônio Alves Moreira desenvolvem algumas atividades estimuladas em sala de aula.

Em uma atividade elaborada em 20/03/2017, para as turmas do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, onde os alunos deveriam em casa desenvolver uma redação com base nas atividades realizadas fora do horário escolar naquela semana, evidenciou-se em grande parte dos trabalhos, escritas não muito elaboradas, dada a idade e nível de alfabetização em que se encontram as crianças, em que o trabalho na plantação de alguns grãos, hortaliças e outras plantas de uso medicinal tradicional apareceram com certa frequência. Também foi possível observar em alguns casos a visita ao jequitibá da comunidade por um grupo de mães e crianças, devido a alguma obrigação assumida no terreiro local. Esta atividade denota o grau de articulação dos saberes adultos da comunidade para com os mais jovens desde tenra idade, quanto a importantes atividades etnobotânicas.

Certamente, em atividades como esta, corriqueiramente aplicadas pela escola, o trajeto do currículo que se apresenta como praticado obtém peso maior no cotidiano escolar, e ao mesmo tempo em que se apresenta através do sistema de ensino, as letras e operações simplificadas, de forma subjetiva a escola traz a identidade comunitária para dentro de suas salas de aula.

O trabalho com a plantação e a etnobotânica enquanto sinal diacrítico local, seja para cultura de subsistência, seja para critérios religiosos de matriz africana, são constantes. Toda a área do quilombo é predominantemente circundada por plantações distintas, hora alternadas por pastos. A compreensão não se ampara apenas nos sinais diacríticos, sendo estes, uma das bases de fortalecimento da identidade quilombola. Há outros fatores que mesmo trazidos para dentro dos “muros” da escola, ainda não há uma estrutura efetiva para dar suporte a estes fatores como fontes de empoderamento epistêmico.

Um destes fatores não muito evidentes no cotidiano escolar são os laços de parentesco entre as crianças e a ligação deste parentesco com a formação do quilombo nos tempos da escravidão. Há o conhecimento, mesmo entre os mais jovens, da presença da escravidão e sua ligação direta com a comunidade em que vivem, trabalhado sobretudo nas datas comemorativas de 13 de maio e posteriormente e em menor escala em 20 de novembro. Mas é evidente que há certas discrepâncias epistêmicas quando na tentativa desta pesquisa de medir o currículo escolar, fica claro o desconhecimento escolar real da matriz africana que não transite de alguma forma pela existência do continente europeu.

Mesmo para crianças pequenas ainda aprendendo sobre as grandes navegações ibéricas, a referência à África traz à fala das crianças uma ligação com o passado colonial brasileiro. Dizer “conhecimento escolar real” indica que neste aspecto o currículo tradicional se impõe ao conhecimento local sobre o passado. Há então uma fonte de saber identitário que é mais efetivo quando parte do sistema de pensamento da comunidade. É presente na fala de alguns moradores mais velhos e de alguma forma isso vem sendo passado para os mais jovens, um conhecimento secular do que era a vida em África para algumas gerações anteriores. Há moradores no quilombo (raros) que ainda são a segunda e a terceira geração de negros nascidos no Brasil. Isso faz com que haja um conhecimento sobre “ser” africano difuso na comunidade que se enaltece, nas rodas de jongo ou nas conversas com entidades nos terreiros locais.

Mas, mesmo que isso consiga ser trazido, e é de forma não muito profunda, para dentro de sala de aula, não há dada a estrutura da oferta da Educação Básica nas áreas rurais do município, formas de interligar esta raiz africana de conhecimentos identitários com a forma regular de ensino. Desta maneira, o modelo tradicional curricular prepondera em momentos que necessitam de aprofundamentos empíricos. Nestes espaços despontam as confluências sobre o currículo, não sendo a vertente praticada suficiente para emancipar epistemicamente a escola.

No entanto, conforme a sociologia do conhecimento propõe em análise comum ao debater os sistemas escolares com os sistemas de pensamento, é visível que a prática cotidiana escolar condensando tradicional e praticado, pode cumprir a função de agente de elucidação sobre a identidade em complemento à maneira que os conhecimentos tradicionais do grupo são aprendidos nas suas relações culturais. Independente de qual modelo curricular será mais evidente no decorrer da vida escolar no quilombo, a escola apresenta às diferentes gerações que passaram por ela, um repertório de lugares comuns, onde são propostos problemas comuns do grupo e as formas de abordar estes problemas.

Enquanto o sistema escolar por si apenas encontra no modelo educacional brasileiro objetivos de uma sociedade homogeneizante com vias de um domínio das relações de poder por grupos historicamente ocupantes de locais e relações privilegiadas, o sistema de pensamento existente no quilombo enquanto grupo que não estabelece a separação cotidiana de sua esfera de conhecimento com a esfera escolar, mas mantém as trocas culturais simbólicas, tornam explicitas as referências ao sistema escolar como um ponto organizacional que facilmente é acionado por todos os membros do grupo. Ou seja, o sistema escolar torna-se

espaço matriz do sistema de pensamento comum ao grupo enquanto existirem aspectos que necessitem ser reivindicados e defendidos como direitos, sobretudo de reparação histórica. Não parte da escola o acionamento do sistema de pensamento, mas nela se configura a organização daquilo que as gerações mais novas necessitam para manter sua identidade e integridade contra as colonialidades presentes nas relações de poder.

O sistema de ensino por si apenas, isto é, sem a prática das trocas culturais simbólicas na dimensão curricular, representa a prática da colonialidade. Há saberes passados nas formas tradicionais de ensino que são propagados por todos os sistemas escolares distintos. Neste pressuposto, a educação escolar pode servir de ferramenta para regular e direcionar operações intelectuais apreendidas e tomadas como bases verídicas da sociedade. Assim pensar as causas e reivindicações, lutas e anseios dos grupos, se não houver a participação ativa da comunidade sobre a prática e a vivência escolar, o ato de participar da sociedade no entorno pode servir de arcabouço para um domínio que tem sua origem nas áreas externas às fronteiras do grupo e são inseridas no cotidiano pela escola.

“Um pensador participa de sua sociedade e de sua época, primeiro através do inconsciente cultural captado por intermédio de suas aprendizagens intelectuais e, em especial, por sua formação escolar. Em outros termos, as escolas de pensamento poderiam conter pensamentos de escola de modo mais frequente que possui.” (BOURDIEU, 2015, pág. 210).

É sobretudo neste aspecto que as confluências podem aparecer negativamente, como método de escalonamento das atribuições eliminatórias do sistema escolar sobre as futuras oportunidades educativas por onde passarão os jovens e crianças da Escola Antônio Alves Moreira. Enquanto não há barreiras (não fronteiras) que separem a comunidade da escola em seu cotidiano, a educação se faz benéfica à identidade quilombola em formação. Mas ainda assim é necessário trazer ao debate a arena a qual o sistema de ensino está servindo, ou de forma mais simplificada, qual é a arena privilegiada quando se fala em educação no quilombo.

4.4 – As confluências entre as arenas: identidade quilombola e o sistema a quem o currículo serve.

Tratar de educação quilombola no Brasil necessita em algum momento observar os preceitos oficiais elencados pelas leis oficiais, e pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE). Estas diretrizes tratam, entre assuntos curriculares, de outros direitos dos

povos quilombolas (e outras comunidades tradicionais) e deveres do estado brasileiro para garantia da oferta da educação de forma qualitativa sobre aspectos quantitativos.

Entre estes preceitos, muitos não são encontrados na prática pedagógica e vida escolar em São José da Serra. No entanto, com base nestas observações em campo, comprovou-se que a educação quilombola e de forma abrangente, as prerrogativas da lei 10639/03 podem acontecer de forma e aspecto não regimentado oficialmente. A seguir são colocados dois preceitos propostos pelas legislações oficiais do Estado Brasileiro que não foram encontrados no cotidiano escolar em São José da Serra: i) Projeto Político Pedagógico (PPP), inexistente nas escolas municipais de Valença que atendem até o 5º ano do Ensino Fundamental em zonas rurais. Embora em locais como São José da Serra, conforme visto, exista uma intercessão entre a comunidade e a escola que articule saberes e práticas identitárias dentro do sistema regular de ensino, ainda existe a carência de um PPP que articule a autonomia escolar e permita orientar seu currículo oficial como proposta da comunidade para a comunidade; ii) Formação inicial e continuada de professores. Embora seja comum em Valença o desenvolvimento de cursos de letramento e outras propostas de formação continuada, ainda não há iniciativas para a formação docente que tenha foco direto em quem irá atuar na escola no quilombo ou de forma abrangente, cursos com foco em relações étnico-raciais, história e cultura africana e afro-brasileira. O conhecimento da Lei 10639/03 aparece de forma superficial em livros didáticos, sobretudo de história e na formação de quem cursou licenciatura após o ano de 2003, conforme observado por esta pesquisa. No entanto não se afirma como um diferencial na formação de quem atua no quilombo.

O intuito de se elencar tais preceitos consiste em defender a ideia de que a educação quilombola analisada nesta pesquisa parte, sobretudo das confluências positivas entre as arenas existentes na dinâmica escolar local. Requerendo pedagogia própria para sua efetivação enquanto proposta curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola orientam a articulação dos sistemas de ensino para uma revisão dos valores históricos e culturais daqueles inseridos nas realidades que descendem da escravidão e da diáspora. Estas articulações se mostram estagnadas quando levado em conta sua implantação sobre o aspecto político/ideológico combatido por gestões governamentais como a que implantou a MP726/2016. Logicamente os preceitos ditos acima como ausentes, forçam a escola a trabalhar para uma eliminação branda e gradativa do sistema escolar, conforme falam Bourdieu e Champagne (2007).

O modelo de educação que o quilombo São José da Serra tem vivenciado e articulado de diferentes formas com as confluências com o município é um dinamizador entre o sistema de ensino e o sistema de pensamentos (BOURDIEU, 2015). As estruturas locais do currículo praticado e do currículo tradicional então se alternam entre estes dois pontos.

Ao mesmo tempo, em que é inexistente a divisão estrutural do espaço quilombo – capela – escola, são de fácil percepção as fronteiras existentes entre as arenas presentes no quilombo. Através destas fronteiras que se chega ao possível paradoxo deste trabalho: A agência escolar em São José da Serra é uma escola quilombola por não estabelecer fronteiras rígidas na dinâmica espacial e epistêmica da atividade pedagógica. Assim a dimensão do currículo tradicional é superada pela prática cotidiana local, permitindo certos questionamentos de seus agentes que não seriam tão bem trabalhados ou mesmo possíveis em outra agência fora do quilombo onde as crianças/jovens tivessem o primeiro contato com a educação regular formal. Ou seja ao não estabelecer divisões entre escola e quilombo no cotidiano da prática pedagógica, o grupo acaba por conservar sua matriz étnica como entidade distinta dentro da sociedade a que pertence, reconhecendo inclusive onde se apresenta a espacialidade das dinâmicas racistas e os momentos e abordagens onde as relações horizontais permitem práticas antirracistas.

Este paradoxo não é exclusivo da escola no quilombo. Como se observou na escola de Pedro Carlos, o muro que separa a escola da comunidade separa também o currículo tradicional de sua dimensão crítica. Esta separação acontece como forma de não observar a comunidade (neste caso rural, sem ser quilombola) como grupo distinto no município ou sociedade a que pertence. Um multiculturalismo assimilacionista.

Se por um lado é natural que a escola funcione como uma “janela para o mundo”, o rompimento do isolamento dos grupos não pressupõe que qualquer contato com o “externo” seja uma derrubada de fronteiras do grupo ou perda de valores matrizes. No caso do quilombo, a dimensão da comunidade na escola atua como um firmamento destas fronteiras.

A dinâmica que expõe como já mencionado neste trabalho, a escola como uma “janela para o mundo” agrega dentro das práticas cotidianas que permitem as trocas culturais simbólicas, um dimensionamento da identidade onde quilombo e educação se misturam na percepção do público discente. A localização geográfica da escola permite aos alunos durante o período escolar, de dentro da sala de aula, observar os conteúdos ensinados no quadro branco e ao mesmo tempo, ao olhar pela janela da sala ver as antigas casas levantadas de maneira rústica onde antes viviam os mais antigos membros do grupo. Atualmente este

espaço é tombado como museu do quilombo São José, sendo que a visitação de tais espaços condiciona o expectador a observar também o espaço escolar.

Esta conexão permite observar que o entendimento do currículo praticado pressupõe a partir da espacialidade de São José da Serra, que a educação quilombola acontece em mão dupla. Isso significa que a educação difusa pelo espaço não se limita à ação vertical comunidade – escola, mas aparentemente possui meios para eventuais expansões horizontais abrangendo significativamente o público alvo da escola, a comunidade não escolar e também eventuais visitantes do quilombo.

Os cuidados que são necessários sobre toda esta conjuntura nascem com os possíveis deslocamentos da identidade, e os questionamentos sobre os usos e sentidos da negritude e o quanto sobre ser parte de uma história emancipatória estes usos e sentidos estão sendo evidentes neste currículo praticado na escola. A dinâmica fundamental sobre ser ou não um currículo quilombola reside nesta gama de sentidos que o tradicional não prega e que faz o praticado precisar, sobretudo, tomar cuidado devido às confluências presentes nas dinâmicas educacionais locais (que neste aspecto podem ser de cunho negativo).

O que se estabelece então como educação quilombola também divide espaço nesta prerrogativa paradoxal com os aspectos da vida escolar que impossibilitam uma pedagogia própria da vertente quilombola. O capital cultural que existe no quilombo e se adentra pela escola pode ser limitado pela ação curricular tradicionalista quando observa um público que presenciará mais tarde outros modelos de educação formal (sobretudo a partir do 6º ano do Ensino fundamental, fora do quilombo) e ao mesmo tempo é propiciador da identidade construída com influência do currículo local que não encontra limites apartivos entre educação formal e comunidade. Logicamente existe a presença de ambivalências em que muitas posições oficiais do currículo aparecerão hora preponderante em detrimento de outras ou serão condensadas na identidade local, massificando neste jogo da negociação a existência das diferenças entre sua caracterização enquanto “escola quilombola” e “escola no quilombo”.

05 - PARA NÃO CONCLUIR: COLONIALIDADE DO PODER E ESCOLA QUILOMBOLA.

Como orientam Carvalho e Moreira (2014, pág. 43), “qualquer análise de política educacional precisa levar em conta a intenção de controle do Estado, sem a ela se limitar”. A educação na Escola Antônio Alves Moreira é um modelo de ensino-aprendizagem eficiente? Para qual demanda e prática social do grupo que atende? A evidência mais próxima da resposta a esta pergunta é que o Estado brasileiro na oferta do ensino propaga a colonialidade e as hegemonias do sistema social brasileiro conforme já debatido nos capítulos 02 e 03.

Ao mesmo tempo os processos que dão forma à identidade local estão interiorizados na dinâmica escolar trazendo para a formação de seu público alvo de forma eficiente aquilo que para São José da Serra significa ser quilombola. Assim pode-se ler a educação culturalmente orientada nesta escola como uma abordagem decolonialista.

O quilombo São José da Serra e a Escola Antônio Alves Moreira propõem em conjunto duas possíveis vertentes para a esfera curricular: i) de um lado existem normas e práticas sociais que são a base para o tratamento das identidades dentro da prática escolar, que emanam de sua territorialização; ii) de outro lado, coexistindo no mesmo ambiente, existe uma conjuntura de ideias pedagógicas tradicionais norteadoras de elementos curriculares que sugerem uma desqualificação para certas relações sociais tomadas como princípios da educação brasileira (tais como educar para o trabalho como objeto de mais valia em detrimento da formação crítica e liberdade de concepções filosóficas e ideológicas).

Na presença em campo, notoriamente verificou-se a ação regulatória estatal (município). Então, para além de afirmações utópicas sobre o caráter da formação escolar que se pratica nas diferentes esferas da divisão administrativa brasileira, este trabalho reconhece as posições de controle praticadas pelas governanças sobre a educação para o público de São José da Serra. Porém é necessário ir além nesta afirmação, e não se resignar apenas a esta posição, mas basear a percepção sobre a educação quilombola e colonialidade do poder nas propostas ou evidências locais.

Assim, conforme o trabalho de campo trouxe como evidência, as arenas presentes em São José da Serra permitem debater as confluências locais sobre duas leituras. A primeira a partir desta colonialidade, resgatando o debate introduzido como base epistêmica no capítulo 02. A segunda tomando a educação quilombola praticada no local como fruto de conceitos estruturados na própria identidade do grupo, sua cultura escolar, espaço de confinamento e ambivalência de aspectos locais e externos através da agência escolar.

A necessidade de se discutir a escola toma novas formas ao se chegar a ver através das incursões em campo na percepção dos reflexos espaciais do que foi o Vale do Paraíba cafeeiro, e para além do que é o quilombo na fazenda que deu origem à comunidade de São José da Serra. Embora por todo o tempo que este pesquisador permaneceu em campo, com as devidas influências epistêmicas do espaço social do quilombo sobre o espaço escolar e as oportunidades advindas sobre a identidade quilombola sobre esta amalgama espacial, afirmando que através do modelo de currículo praticado a Escola Antônio Alves Moreira é uma escola quilombola, ainda há alguns pontos que permanecem abertos sobre a dimensão desta afirmação. Estes pontos não refutam ou desqualificam a afirmação, mas apresentam observações relevantes que poderiam ser mais bem trabalhados tanto pela Secretaria de Educação (principalmente por esta) quanto pela comunidade escolar. Pontos então, que carecem de aprofundamento pelos sujeitos.

Assim, cabe como forma de (não) concluir este trabalho, perguntar: o quanto, apesar de todo o diálogo estabelecido com a comunidade, a escola Antônio Alves Moreira é uma escola quilombola? Esta pergunta desponta neste final de trabalho com algumas evidências da colonialidade do poder presentes no cotidiano valenciano, que na escola no quilombo possuem portas abertas para serem mais bem trabalhadas sobre a infância/juventude local.

“Eu nunca fui numa senzala, mas todo mundo aqui já falou nela” (L. 9 anos, estudante do 3º ano). Mesmo se originando em uma fazenda de café do vale do Paraíba, o quilombo São José da Serra não possui em seu território uma casa grande histórica preservada. A casa grande que hoje pertence à comunidade não é original ao período escravocrata. Aquela original não existe mais segundo arquitetura e estética da época.

Assim, as crianças e jovens em sua maioria que passaram ou estão na escola Antônio Alves Moreira, nunca estiveram em uma casa grande histórica, com um traço arquitetônico específico da sociedade da época em que seus avós e bisavós eram tomados como seres não humanizados. Observando a lei 10639/03, este ponto específico traz à realidade escolar uma possibilidade enriquecedora e decolonialista ao mesmo tempo em que apresenta à sociedade não negra outra abordagem colonialista por, voltando a Quijano (2005), Grosfoguel (2008), entre outros, mostrar locais de pessoas brancas estruturalmente verticalizados, acima de pessoas negras, trazendo pela falta de conhecimento e abordagem crítica, o sentido espacial e ideológico da superioridade em que África se assimila àquilo que é ruim e esteticamente feio e deplorável. Esta visão ao perceber como visto certa despreocupação com o quilombo ou sua apresentação como local exótico dá perpetuação a estes estigmas.

Como se dão estas abordagens decolonialista e colonialista e seu sentido para a educação escolar no quilombo? No período final desta pesquisa de campo, através de entrevista a uma ex-professora da rede municipal, este pesquisador tomou conhecimento da existência de uma antiga fazenda de café da região de Valença muito preservada, aberta a visitação, situada acerva de 24 km de São José da Serra.

Mesmo o Vale do Paraíba Sul Fluminense através das diferentes formas midiáticas e de patrocínios e parcerias diversas, atraindo turistas semanalmente para as fazendas de café em locais como Vassouras, Barra do Piraí, Rio das Flores e Valença, sempre se percebe uma exaltação do luxo patrimonialista da casa grande. E como mostra o diálogo com as crianças quilombolas de São José da Serra, mesmo esta apresentação da casa grande luxuosa em sua região, não traz à dinâmica social do quilombo formas de enriquecer o conhecimento sobre sua identidade matriz através da ótica sobre o ciclo do café a partir das origens africanas.

Em conversas com os alunos da escola, todos afirmaram nunca ter entrado em uma senzala nos moldes em que eram antes de 1888, mesmo assim sabem o que elas são e o que representam pela história da comunidade e as memórias contadas sobre o cativeiro. Também afirmaram saber muito bem o que era a escravidão, mas nunca tiveram contato físico com um salão de uma casa grande nos moldes do ciclo do café. Sabem que ali onde vivem era assim, no entanto, e muito em função do currículo escolar tradicional, possuem conhecimentos de história local, apenas no que diz respeito ao grupo que pertencem aprendidos através deste. A escola não produz debates e questionamentos na dimensão da história municipal em sala de aula a níveis que indiquem aplicabilidades da lei 10639/03 de forma efetiva.

O que se verifica com essas abordagens é que enquanto a colonialidade é propagada de amplas formas, a decolonialidade possui formas práticas para funcionar, sem haver as devidas iniciativas por parte da regimentação oficial da escola. Assim, pessoas não negras visitam fazendas como a fazenda Santa Clara⁴⁰ e ao adentrar nos salões da casa grande se vislumbram com as falas dos guias exaltando um luxo da vida local na época em que tal riqueza era fruto do sequestro, estupro e morte de milhões de pessoas não brancas. A espaçosa sala onde se negociavam escravos, era preenchida pela presença de barões, viscondes, bispos, padres, vice-reis que arrematavam negros que eram torturados abaixo de seus pés literalmente, separados por um assoalho de madeira de 5 cm.

Neste local, havia diferentes formas de tortura, com diferentes instrumentos, restando nos dias atuais ainda visíveis, marcas de arranhões e sangue nas paredes. Logicamente, como

⁴⁰ Cf. ANEXO F.

se comprovou na visita local, quem conhece a fazenda, em sua maioria não se vê na condição de quem algum dia esteve naquela masmorra. Apenas admiram o luxo e a riqueza advinda do café, do ouro e do comércio de negros.

Se a escola tivesse a oportunidade (e tem) de levar seus alunos, todos quilombolas, àquela fazenda, certamente a ótica destes enquanto espectadores seria outra. Conheceriam o que foi para seus avôs e avós viver em São José da Serra, 130 ou 150 anos atrás. Provavelmente não veriam beleza alguma nos salões e quartos da casa grande. Perceberiam, mesmo sendo ainda jovens, que aonde os não negros veem certas horizontalidades entre suas vidas e aquele período histórico, as relações entre negros e aquele lugar é ainda hoje vertical (como observado por este pesquisador em campo nesta fazenda, falas de guias locais exaltam sempre a prosperidade dos senhores, as dinâmicas de trabalho dos capitães do mato e capatazes, etc.). Estaria assim, a partir de um simples passeio pelas imediações do distrito onde vivem, a escola e seu público sendo decolonialista e reforçando a identidade quilombola de seu meio.

A escola excludente atua ao potencializar a colonialidade que não absorve o conhecimento de locais como esta fazenda e sua significação para os negros da região. A escola é quilombola, mas ainda necessita de maiores abordagens decolonialistas nesse sentido. Enquanto não ocorre, permanece o sistema de ensino colonialista por ter uma agenda difusora de padrões estéticos verticais sobre o modelo de sociedade que se vê refletido no luxo exuberante da cultura cafeeira local e sua colonialidade.

Dentro das possibilidades que trabalha esta análise, apresentar uma casa grande histórica com o espaço destinado aos negros naquele contexto evidencia como a escola ao condensar em seu meio quilombo e sala de aula, representa uma janela para o mundo que não propõe colonialidades. Exalta o sentido de lutar para manter a terra onde vivem em sua posse, sendo fruto literal de seu sangue, contra as propostas colonialistas de diferentes frentes e meios como apresentado no capítulo 02. Significa dar sentido à identidade e através da escola entender o que é a negritude, seus usos e sentidos dentro do que os quilombos abarcam atualmente.

O contexto sócio espacial da escola Antônio Alves Moreira é então ambivalente funcionando como “janela para o mundo”. Enquanto é possível encontrar nas conjunturas locais altamente, como falado anteriormente, influenciado pelas dinâmicas patrimoniais excludentes que se inserem nas leituras escolares oficiais, para uma abordagem vinda da

academia com ênfase decolonial, esta característica patrimonial seria fator suficiente para afirmações de que a escola não é uma agência quilombola em seu currículo e organização.

Mas o que se deve levar em consideração e esta pesquisa tentou até aqui evidenciar isso, é que para reconhecer a escola como uma agência quilombola através de seu currículo praticado, deve-se observar o contexto administrativo e comunitário em que ela está inserida, ou seja, deve-se optar pelo estudo comparativo como fonte de provas, entre agências escolares de características semelhantes (espaço rural, currículo oficial idêntico e atendendo o mesmo segmento da educação básica). Optar por leituras decolonialistas e propostas governamentais para o público escolar quilombola não podem ser as únicas fontes de informação para a realidade local. As territorializações sobretudo, são as fontes primária para interlocuções da identidade com a prática educacional. Assim, como já observado, as afirmações sobre o que o quilombo e sua escola são ou devem ser, deve partir do local, não pertencendo à academia ou ao espaço externo às suas lutas cotidianas. Observa-se, no entanto, que assim como a educação escolar é um processo, as crianças e jovens da escola no quilombo logo entrarão em contato com realidades escolares fora de sua comunidade, fora das interseções espaciais entre escola e quilombo, cabendo esta observação justificar o porquê de não haver conclusões para esta pesquisa e também estabelecendo caminhos para possíveis análises futuras sobre quilombos e educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. *Infância, raça e currículo: alguns apontamentos sobre os documentos brasileiros para educação infantil*. Revista Contemporânea de Educação. Vol. 10, n° 19. 2015.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana; RODRIGUES, Tatiane. *A criança negra, uma criança e negra*. In ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Educação e Raça. Perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Coleção Cultura Negra e Identidades. Belo Horizonte. Autêntica, 2010.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. *As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: Alguns aportes*. In BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

ALENTEJANO, Paulo. *Terra*. In CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário de educação no campo*. Expressão Popular. Rio de Janeiro, 2012.

ALMEIDA, Alfredo Wagner de. *Conceito de Terras Tradicionalmente Ocupadas*. (palestra – Seminário sobre questões indígenas). Disponível em: www.agu.gov.br/page/download/index/id/639912.

ALMEIDA, Alfredo Wagner de. *Os quilombos e as novas etnias*. In: O'DWYER, E. (org.). *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Editora FGV. Rio de Janeiro 2002.

ALMEIDA, Alfredo Wagner de. *Terras de quilombos, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pastos: TERRAS TRADICIONALMENTE OCUPADAS*. Coleção “Tradição e ordenamento Jurídico”. Projeto nova Cartografia Social da Amazônia. Volume 2. UFAM. Manaus, 2008.

AQUINO, Rubim, [et al]. *Sociedade Brasileira: uma história através dos movimentos sociais*. Record. Rio de Janeiro. 2000.

ARRUTI, José Mauricio. *Quilombos*. In: PINHO, Osmundo (Org.). *Raça: Perspectivas Antropológicas*. ABA/Ed. Unicamp/EDUFBA. 2008. Disponível em: <http://200.129.209.183/arquivos/78/NEAB/ARRUTI-%20Jose.%20Quilombos.pdf>

ARRUTI, José Mauricio. *Territórios Negros*. 2002. Disponível em: http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/flg0563/2s2012/Jos e Mauricio Arruti Propriedade ou territ%C3%B3rio.pdf.

- ALVES, N. *Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*, 2001. Disponível em: <http://coletivoepa.pbworks.com/f/Decifrando+o+pergaminho+-+nilda+alves.doc>
- ALVES, N. e OLIVEIRA, I.B. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BARTH, Fredrik. *Os grupos étnicos e suas fronteiras*. In LASK, Tonske (Org.). *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Tradução: John Cunha Comerford. Rio de Janeiro. Contra Capa Livraria, 2000.
- BASTOS, Priscila da Cunha. *Entre o quilombo e a cidade: trajetórias de individuação de jovens mulheres negras*. Dissertação de Mestrado. Niterói. Universidade Federal Fluminense, 2009.
- BENTO, A.S.B. *Branqueamento e branquitude no Brasil*. In: CARONE, Iray; BENTO, Mara Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva; SILVA, Renato Araújo da. *África em Artes*. São Paulo. Museu Afro Brasil, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Coleção Estudos n° 20. São Paulo. Perspectiva, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. *Efeito do lugar*. In BOURDIEU, Pierre (coord.). *A miséria do mundo*. 9° edição. Petrópolis. Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. *Os excluídos do interior*. In BOURDIEU, Pierre (coord.). *A miséria do mundo*. 9° edição. Petrópolis. Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *Profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis. Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Tradução de Fernando de Tomaz. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo, Brasiliense, 2005.
- BRASIL, Câmara dos Deputados. *Projeto de Decreto Legislativo de Sustação de Atos Normativos do Poder Executivo (PDC n°44 de 15/07/2007)*. Brasília – DF, 2007.
- BRASIL, Congresso Nacional. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil, Artigos 215, 216 e artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT)*. Brasília – DF, 1988.

BRASIL, Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília – DF, 1967.

BRASIL, Congresso Nacional. *Constituição Política da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro - DF, 1934.

BRASIL, Congresso Nacional. *Decreto-Lei nº 7967 de 18 de setembro de 1945*. Diário Oficial da União, Seção 1, pág. 15825. Rio de Janeiro, 06/10/1945.

BRASIL, Congresso Nacional. *Lei nº 10639 de 9 de Janeiro de 2003*. Brasília – DF. 2003.

BRASIL, Congresso Nacional. *Lei nº 12288 de 20 de Julho de 2010*. Brasília – DF. 2003

BRASIL, Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº5692 de 1971*. Brasília – DF, 1971.

BRASIL, Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº4024 de 1961*. Brasília – DF, 1961.

BRASIL, Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996 (LDB 9394/96)*. Brasília – DF, 1996.

BRASIL, Congresso Nacional. *Lei nº4440 de 27 de outubro de 1964*. Brasília – DF, 1964.

BRASIL, Congresso Nacional. *Proposta de Emenda à Constituição nº 215 de 2000. (PEC 215)*. Brasília – DF, 2000.

BRASIL, INCRA. *Portaria 307 de 22 de novembro de 1995*. Brasília – DF, 1995.

BRASIL, INCRA. *Regularização de território quilombola. Perguntas e respostas*. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília – DF. 2014.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. *Área territorial oficial*. Disponível em <www.ibge.gov.br>.

BRASIL. *Lei nº 601 de 18/09/1850. Dispões sobre as terras devolutas do Império*. Rio de Janeiro, 1850.

BRASIL. *Lei nº 1318 de 30/01/1854. Manda executar a Lei nº 601 de 18/09/1850*. Rio de Janeiro, 1854.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 1600 de 09 de maio de 1975*. Brasília – DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. *Educação Escolar Quilombola*. SECADI. Brasília – DF. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução Nº 8 de 20/11/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Brasília-DF. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parecer n° 3 de 10/03/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.*. Brasília- DF, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília- DF, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. *Plano Nacional da Educação*. Brasília- DF, 1962.

BRASIL, Ministério da Educação. *Plano Nacional da Educação*. Brasília- DF, 2014.

BRASIL, Ministério da Cultura. *Portaria Fundação Cultural Palmares n°98 de 26 de novembro de 2007*. Brasília – DF, 2007.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. *Instrução Normativa INCRA n° 5 de 20 de outubro de 2009*. Brasília – DF, 2009.

BRASIL, Presidência da República. *Ato Institucional n° 5 de 13 de dezembro de 1968 (AI – 5)*. Brasília – DF, 1968.

BRASIL, Presidência da República. *Decreto-Lei n° 477 de 26 de fevereiro de 1969*. Brasília – DF, 1969.

BRASIL, Presidência da República. *Decreto n° 4887 de 20 de novembro de 2003*. Diário Oficial da União. Brasília, 20/11/2003. Disponível em: <http://ccr6.pgr.mpf.gov.br/legislacao/legislacao-docs/quilombola/decreto4887.pdf>. Acesso em 23/07/2015.

BRASIL, Presidência da República. *Decreto n° 6040 de 07 de fevereiro de 2007*. Diário Oficial da União. Brasília, 2007.

BRASIL, Presidência da República. *Decreto n° 6261 de 20 de novembro de 2007*. Diário Oficial da União. Brasília, 2007.

BRASIL, Presidência da República. *Decreto 5051 de 19/04/2004. Promulga a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho*. Brasília – DF, 2004.

BRASIL, Presidência da República. *Decreto n° 3912 de 10/09/2011*. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.

BRASIL, Presidência da República. *Decreto n° 3912 de 10/09/2001*. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.

BRASIL, Presidência da República. *Medida Provisória n° 726 de 12/05/2016*. Brasília, DF, 2016.

BRASIL, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Programa Brasil Quilombola*. Brasília – DF, 2013.

- BRASIL, Supremo Tribunal Federal. *Ação direta de Inconstitucionalidade 3239 Distrito Federal (ADI 3239)*. Brasília – DF, 25/03/2015.
- BUARQUE, Cristovam. *O que é apartação*. Coleção Primeiros Passos. Editora Brasiliense. São Paulo. 2003
- CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário de educação no campo*. Expressão Popular. Rio de Janeiro, 2012.
- CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis. Editora Vozes, 2014.
- CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural: entre afirmações e desafios*. In CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis. Editora Vozes, 2014.
- CARRANO, Paulo Cesar R. *A juventude do Quilombo São José da Serra – entre tradições e culturas juvenis*. In BATALLÁN, Graciela; GOMES, Ana (Coord.). *GT 25 Ciudadanía, exclusión, y diversidad sociocultural: niños y jóvenes em contextos de socialización*. VII RAM – UFRGS, Porto Alegre. 2007.
- CARVALHO, Marlene; MOREIRA, Antônio Flávio. *Construção de identidades no currículo de uma escola de Ensino Fundamental*. In CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis. Editora Vozes, 2014.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Rio de Janeiro. Itatiaia, 1984.
- CAVALCANTE, Ygor Yuri. *O ensino de geografia na educação quilombola: experiências na escola municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia Socoro da Silva Machado – Comunidade Negra de Paratibe – PB*. Dissertação de Mestrado em Geografia. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.
- CIRQUEIRA, D. M.. *Dissidentes da nação: O pensamento social e diaspórico de Lélia González e Abdias Do Nascimento*. In: *II Congreso de Estudios Poscoloniales y III Jornadas de Feminismo Poscoloniais: Genealogías críticas de la colonialidade*. Buenos Aires, 2014.
- CNA BRASIL, Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil. *A questão Quilombola Invernada dos Negros (SC) Audiência Pública*. Superintendência Técnica. Comissão Nacional de Assuntos Fundiários, Brasília – DF. 2007.
- CONAQ, Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas. *Nota da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas contra a Pauta Quilombola no MINC*. Brasília, DF. 13/05/2016.

- COSTA, Emília Viotti da. *Da senzala à colônia*. UNESP. São Paulo. 1998.
- COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República. Momentos decisivos*. UNESP. São Paulo. 1998.
- COSTA, Lígia; TOSTA, Sandra. *Alunos quilombolas: escola e identidades étnico-raciais*. Revista Reflexão e Ação. V. 21. Santa Cruz do Sul, 2013.
- CPISP, Comissão Pró-Índio de São Paulo. *Comunidades Quilombolas*. Disponível em: www.cpisp.org.br. Acesso em 09/09/2015.
- CPISP, Comissão Pró-Índio de São Paulo. *Ficha técnica sobre o processo de titulação de São José da Serra*. Disponível em: <http://www.cpisp.org.br/terras>. Acesso em: 09/09/2015.
- CUNHA, Luiz Antônio; GOÉS, Moacir de. *O golpe na educação*. Coleção Brasil, os anos de autoritarismo. Análise. Balanço. Perspectivas. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor. 1985.
- DAGNINO, Evelina. *Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania*. In DAGNINO, Evelina (Org.). *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo. Brasiliense, 1994.
- DAGNINO, Evelina; PINTO, Regina Pahim.(Orgs.). *Mobilização, participação e direitos*. São Paulo. Contexto, 2007.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* São Paulo. Editora 34, 1992.
- DE OLHO NOS RURALISTAS. *Bolsonaro: “Nem um centímetro para quilombolas ou reserva indígena”*. Publicação On Line, 2017. Disponível em <http://outraspalavras.net/deolhonosruralistas/2017/04/04/bolsonaro-nem-um-centimetro-para-quilombola-ou-reserva-indigena/>. Acesso em: 05/04/2017.
- DIAMANTINO, Pedro Teixeira. *Numa canetada, o recuo de 15 anos na política de terras quilombolas*. In: Observatório Quilombola. 17/05/2016. Disponível em <http://koinonia.org.br/oq/noticias-detalhes.asp?cod=14715>. Acesso em 20/05/2016.
- DIAS, Floriano Aguiar (org). *Constituições do Brasil*. 2º volume. Rio de Janeiro, Editora Liber Juris, 1975.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Biblioteca de Educação. 8º edição. São Paulo. Edições Melhoramentos, 1972.
- ESCOLAS. *Pesquisa Escolas de Valença*. Disponível em: <http://www.educacao.cc/escolas/municipal-valenca-rj>. Acesso em: 01/08/2015.
- FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. 2º edição. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1979.

- FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador. EDUFBA, 2008.
- FERREIRA, Simone Raquel Batista. *Quilombolas*. In CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário de educação no campo*. Expressão Popular. Rio de Janeiro, 2012.
- FIGUEIREDO, Ângela; GROSGOUEL, Ramón. *Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário*. Soc. e Cult. V. 12, n° 2. Goiânia, 2009.
- FONSECA, Maria. *Escolarização das populações rurais na nova LDB*. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 9, p.18 – 21. 07/1989.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis. Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1997.
- FREITAS, Décio. *O escravismo brasileiro*. 2° edição. Porto Alegre. Mercado Aberto. 1982.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 30° ed. Record. Rio de Janeiro, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In SOUZA, Donald[et ali]. *Educação profissional na esfera municipal*. Xamã. São Paulo, 2007.
- GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2006.
- GALVAN, C. G. *A renda da terra na evolução do capitalismo*. PI – MESPE. 1978.
- GOMES, Flávio dos Santos. *Mocambos e quilombos. Uma história do campesinato negro no Brasil*. Coleção Agenda Brasileira. São Paulo. Claroenigma, 2015.
- GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. In Cur GOODSON, I.F. *Currículo: Teoria e História*. 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007
- GROSGOUEL, R. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. In: Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, pp. 115-147, 2008. Disponível em: <http://rccs.revues.org/697> (Acesso em: 14 jul. 2015)
- GROSGOUEL, R. *La descolonización del conocimiento: Diálogo crítico entre la visión decolonial de Frantz Fanon y la sociología de Boaventura de Sousa Santos*, Actas del IV training seminar del Foro de jóvenes investigadores en dinámicas interculturales (FJIDI),

Barcelona. 2011. Disponível em: http://iepala.es/IMG/pdf/Analisis-Ramon_Grosfoguel_sobre_Boaventura_y_Fanon.pdf

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. 10ª edição. Rio de Janeiro. DP&A editora, 2005.

HALL, Stuart. *Quem precisa da identidade?* In SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Jongo no Sudeste*. Brasília, DF, 2007.

INCRA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Comunidade Quilombola São José da Serra*. Coleção Terras de Quilombos. Rio de Janeiro. 2015.

JESUS, Regina de Fátima de. *Micro-ações afirmativas – possibilidades de superação da desigualdade étnico-racial nos cotidianos escolares*. In VI Congresso Brasileiro de História da educação. Vitória – ES. SBHE, 2011.

LEX, Ary. *Biologia educacional*. 17ª edição. São Paulo. Nacional, 1982.

LIMA, Roberto Guião. *O Ciclo do Café Vale-paraibano*. In *Café & família no Vale do Paraíba*. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio de Janeiro, ano XII, nº 12. Rio de Janeiro. IHGRJ. 2003.

LOPES, Aline Caldeira. *Tensões em torno do reconhecimento quilombola no Estado do Rio de Janeiro*. In: Revista Convergência Crítica, nº 4, 2014.

LOPES, Nei. *Bantos, malês e identidade negra*. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

LOPES, Tarcília; SANTOS, Fabianne; SOUZA, Sephora. *Infância negra: a representação da figura do negro no início da construção de sua identidade*. III Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís – MA, 08/2007. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoD/76b6e5093718cec24873SEPHORA%20SOUZA_TARC%C3%8DLIA%20LOPES_FABIANNE%20SANTOS.pdf.

MATTOS, Hebe. *Novos Quilombos: re-significações da memória do cativo entre descendentes da última geração de escravos*. In RIOS, Ana. (Org.) *Memórias do Cativo*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2005.

MARX, Karl. *O capital. Livro III*. Volume 06. Rio de Janeiro. Editora Brasileira, 1980.

MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Antígona. Lisboa, 2014.

- MELO, Marilene Carlos do Vale. *A figura do griot e a relação memória e narrativa*. In LIMA, Tânia; NASCIMENTO, Izabel; OLIVEIRA, Andrey (Orgs.). *Griots. Culturas africanas. Linguagem, memória, imaginário*. 1º edição. Natal, RN. Lucgraf, 2009
- MENDONÇA, Thiago Coqueiro. *Educação Quilombola na Sociedade Capitalista. É possível?* Dissertação de Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Faculdade de Formação de Professores. Universidade do estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2016.
- MIRANDA, Shirley. *Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências*. UFMG. Revista Brasileira de Educação. V. 17, n. 50. 2012.
- MUNANGA, Kabengele. *Origem e histórico do quilombo na África*. In Revista USP 28, São Paulo. 1996.
- NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo*. Vozes. Petrópolis, 1980.
- NEGRAM, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Relações Raciais e Movimentos Sociais. *Levantamento e exposição de dados coletados na pesquisa de campo em São José da Serra*. FFP – UERJ, 2017.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar*. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf>>.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura e Educação*. Pensadores e Educação. Belo Horizonte. Autêntica, 2008.
- PATEMAN, Carole. *Participação e teoria democrática*. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1990.
- PORTAL DO VALE DO CAFÉ. *Fazendas históricas*. Disponível em www.portalvaledocafe.com.br/fazendavistaalegre. Pesquisa realizada em: 20/05/2016.
- QUEIROZ, Renato da Silva. *Caipiras Negros no Vela do Ribeira. Um estudo de antropologia econômica*. Ensaios de cultura n° 31. São Paulo. EdUSP. 2006.
- QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires. CLACSO, 2005.
- ROCHA, Joyce. *Quilombo São José da Serra: o etnoconhecimento na perspectiva socioambiental*. Tese de Doutorado em Meio Ambiente. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.
- ROCHA, Rosa Margarida de C. *Almanaque Pedagógico Afrobrasileiro*, 167 págs., Ed. Mazza. S. D.

- RODRIGUES, Antônio Edimilson. *História da urbanização no Rio de Janeiro. A cidade: capital do século XX no Brasil*. In CARNEIRO, Sandra, SANT'ANNA, Maria Josefina (orgs). *Cidade: olhares e trajetórias*. Garamond. Rio de Janeiro, 2009.
- ROTHENBURG, Walter Claudius. Procurador Regional da República. *Parecer do Ministério Público Federal sustentando a Constitucionalidade do Decreto 4887/03*. 2007. Disponível em: <http://www.cpiso.org.br/htm/leis/print.aspx?LinkID=53>.
- SANTOS, Cynthia Adriádne. *Educação e escolarização quilombola: Construção político-pedagógicas em Brejo dos Crioulos – MG*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ). São Gonçalo. 2013.
- SANTOS, Marta Alencar dos. *Política de educação da primeira infância negra*. Revista OQ. Ano 02, nº 02. Observatório Quilombola, 2013. Disponível em: <<http://www.koinonia.org.br/oq/revista0q/default.asp?revista=2>>
- SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. *A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação*. Revista Tamoios. Ano VII, nº 1. São Gonçalo. DGEO – FFP/UERJ,2011.
- SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. “*Agendas e agências: a espacialidade dos movimentos sociais a partir do pré-vestibular para negros e carentes*”. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense – UFF. Niterói, 2006.
- SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. *Ensino de Geografia e Currículo: questões a partir da Lei 10.639*. Terra Livre. Ano 26, V. 1, nº 34. São Paulo, 2010.
- SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos (Org.). *Questões urbanas e racismo*. Coleção Negras e Negros: Pesquisas e Debates. De Petrus et Alii Editora Ltda. Petrópolis, RJ. 2012.
- SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. *Quilombos*. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo, FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.
- SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. *Rediscutindo o Ensino de Geografia: temas da Lei 10.639*. 2º edição. Rio de Janeiro. CEAP, 2009.
- SANTOS, Sales. *A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro*. In BRASIL, Ministério da Educação. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, 2005.
- SANSONE, Lívio. *Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda*. Afro-Ásia, nº 18, p. 165, 188. 1996.

- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário. Cor e raça na sociedade brasileira*. Coleção Agenda Brasileira. São Paulo. Claroenigma, 2012.
- SILVA, Jorge. *Violência e racismo no Rio de Janeiro*. EdUFF. 2 Edição. Rio de Janeiro, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOUZA, Donaldo & FARIA, Lia (org.). *Desafios da Educação Municipal*. DP&A editora. Rio de Janeiro, 2003.
- SOUZA, Laura Olivieri. *Quilombos não se inventam; eles existem historicamente*. AMAHOR 2011. Disponível em: http://www.amahor.org.br/Quilombos_nao_se_inventam_eles_existem_historicamente.
- STEIL, Carlos Alberto. *Política, etnia e ritual. O Rio das Rãs como remanescente de quilombos*. Revista de Ciências Humanas. V. 16, n. 24, p93 – 110. Florianópolis, 11/ 1998.
- TCERJ, Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro. *Estudos Socioeconômicos dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro. Valença*. Secretaria Geral de Planejamento. Rio de Janeiro, 2014.
- TRINDADE, Azoilda Loretto. *O racismo no cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação. Departamento de Psicologia da Educação, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1994.
- VALENÇA, Câmara Municipal. *Lei Orgânica do Município de Valença*. Valença – RJ. 2012.
- VALENÇA, Câmara Municipal. *Regimento Escolar*. Valença – RJ. 2012.
- VALENÇA, Prefeitura Municipal de. *Secretaria Municipal de Educação*. Valença – RJ. Disponível em: www.valenca.rj.gov.br.
- VENÂNCIO, Renato. *Conselho Ultramarino*. In *Revista de História.com.br*. 09/06/2009. Publicação on line disponível em: www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/conselho-ultramarino.
- WACQUANT, Loïc. *As prisões da miséria*. Tradução de André Telles. 1999. Coletivo Sabotagem. Digitalizado em 2004. Disponível em www.sabotagem.revolt.org.
- WACQUANT, Loïc. *A raça como crime cívico*. Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Vol. 15. Universidade do Porto. Porto, Portugal. 2005.
- WEBER, Max. “A política como Vocação” (1919). In: MILLS, Charles Whight; GERTH, Hans (Eds) *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro. LTC, 2002

WROBLESKI, Stefano. *As novas cercas dos quilombos*. Repórter Brasil. 20/05/2016. Disponível em <http://koinonia.org.br/oq/noticias-detalhes.asp?cod=14715>. Acesso em 20/05/2016.

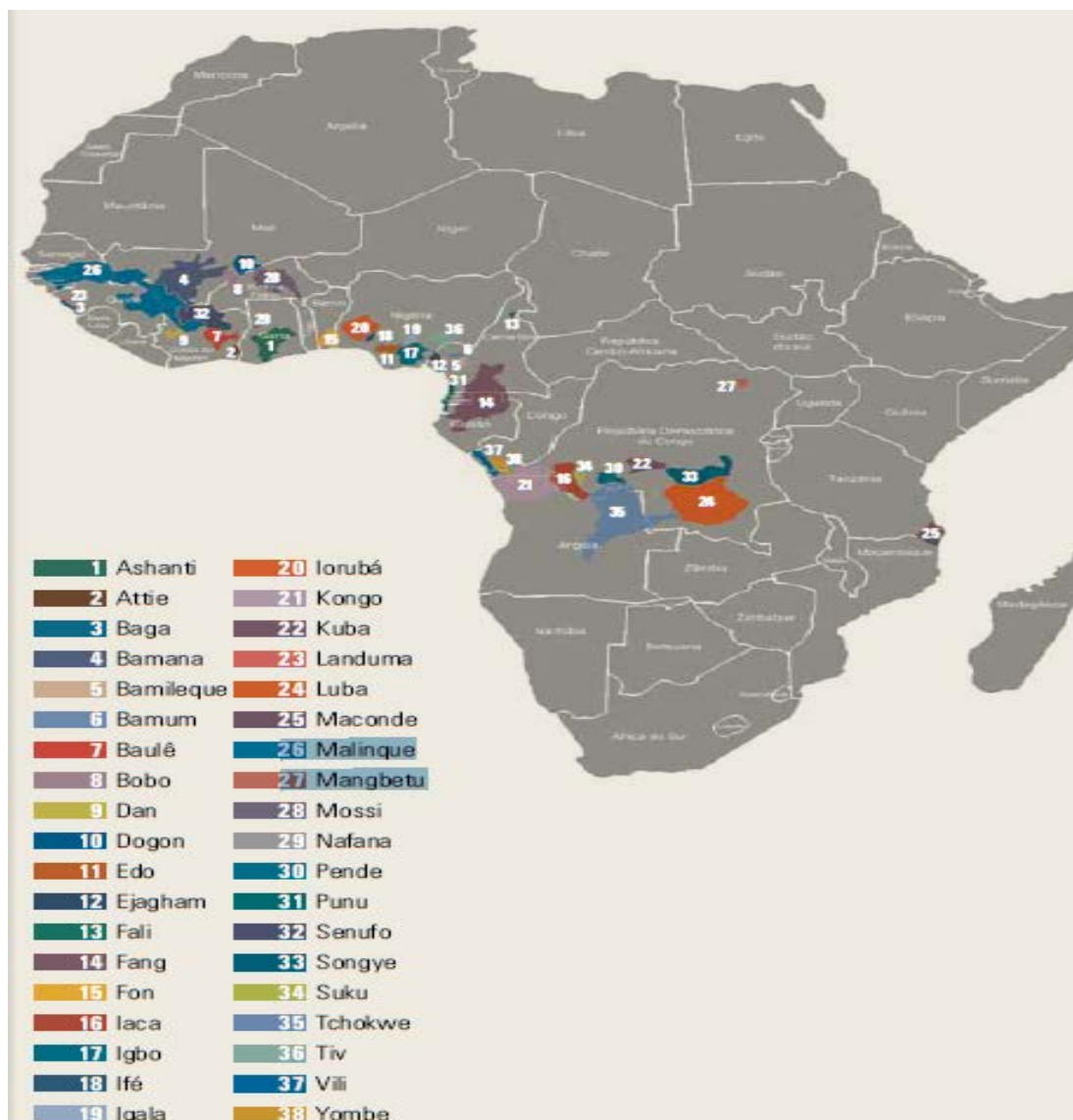
ANEXOS

ANEXO A – Nações africanas matrizes da sociedade brasileira.

PAÍSES AFRICANOS QUE CONTRIBUÍRAM COM SUAS ETNIAS PARA O BRASIL				
GRUPOS ÉTNICOS				
SENEGAL	GUINÉ BISSAU			
Wolof Kupo Diolo	Fula (*) Mandinga (*)	Mende (*) Temme	Fanto Ashanti (*) Akan N'Dommo	Bakuka (*) Baluba Bayaka Kuyu Zingalaas
CONGO	DAHOMÉ	TOGO	QUÊNIA	ÁFRICA DO SUL
Luba Cambindas (*) Muxicongos Bapende Kuba	Fon Mahii (*) Edo Sombas (*) Dan	Bariba Mina (*) Somba Gá Ewê	Massai Luo	Bantu Zulu Massai
TANZÂNIA	GABÃO	MOÇAMBIQUE	BOTSWANA	NÍGER
Balega Wamba Venda	Babwelê Bacota Mossi (*)	Macuas Maconde	Ochi	Fulani (*) Kanuri
COSTA DO MARFIM	ANGOLA		NIGÉRIA	
Senufo (*) Baule (*) Bambara Kra Lobi Dagon (*) Atiê Gorro Yaouré (*)	Humbi Ovambo Ngola (*) Ghangala Lunda Kicoo Nhanheca Mbunda (*) Benquela (*)	Mpundo kacongô Rebolo (*) Kassanje (*) Quimbundo (*) Bacongô (*) Luena Bena Kanioka Bantu	Yorubá Bini Ibo Ijó Samburu Ibidio Ekoi Nupe Tapa	Rendille Igala Afkpo Efik Turkana Kanuri Jukun Ibadan Ilorin
	Ndongo Ovimbunda	Bushongo Ambo	Ijeshá (*) Fon Ogboni Tiv Fulani Haussá	Luo Idoma Kikiu Pokot Dinka
<p>Os grupos étnicos marcados com (*) foram os que mais contribuíram com escravos para formação étnica e cultural do Brasil e que mais sofreram nas mãos do invasor branco e traficantes de escravos</p> <p>Fonte: Eduardo Fonseca Junior-Sambaquis e Quilombos no Litoral Fluminense 2004</p>				

Fonte: BRASIL, 2005.

ANEXO B – Origem geográfica das nações africanas matrizes da sociedade brasileira.



Fonte: BEVILACQUA, SILVA, 2015.

ANEXO C – Demonstrativo: órgãos responsáveis por titulações de terras (atualizado até 2014).

TERRAS TITULADAS POR ÓRGÃO EXPEDIDOR		
ÓRGÃO EXPEDIDOR	NÚMERO DE TÍTULOS	PORCENTAGEM
Coordenação de Desenvolvimento Agrário	11	5,45%
Fundação Cultural Palmares	2	0,99%
IDATERRA	1	0,55%
INCRA	71	35,15%
INTERBA	1	0,50%
INTERPI	5	2,48%
ITERJ	1	0,50%
ITERMA	52	25,74%
ITERPA	49	24,25%
ITESP	6	2,97%
Secretaria de Assuntos Fundiários do Rio de Janeiro	1	0,50%
Secretaria de Patrimônio da União	2	0,99%
TOTAL	202	

Fonte: Comissão Pró-Índio de São Paulo. Disponível em: <http://www.cpisp.org.br/terras/asp/orgao_print.aspx>. Pesquisa realizada em 30/10/2015.

ANEXO D: Quadro geral por Estado de comunidades remanescentes de quilombos certificadas pela Fundação Cultural Palmares.

QUADRO GERAL DE COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS (CRQs)																						
Nº	UF	Anos																			Totais	
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	CRQs (Certificados)	Nº CRQs (Comunidade)
1	ACRE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	ALAGOAS	0	0	10	11	8	4	3	3	1	1	27	27	14	14	1	1	0	0	0	0	0
3	AMAZONAS	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	AMAPÁ	0	0	4	4	7	7	0	0	0	0	0	0	2	2	11	11	2	3	0	0	0
5	BAHIA	23	34	52	52	111	120	23	26	36	36	21	21	48	50	50	56	8	9	73	127	42
6	CEARÁ	3	4	5	7	7	2	2	1	3	3	7	7	5	5	7	7	4	4	3	3	0
7	DISTRITO FEDERAL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	ESPIRITO SANTO	1	5	5	6	20	20	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	1	1	0	0	0
9	GOIÁS	1	1	4	4	8	8	3	3	3	3	3	3	1	1	0	0	0	0	0	0	0
10	PARANÁ	6	118	42	44	24	24	28	29	42	42	6	6	12	16	48	53	46	47	15	15	26
11	MINAS GERAIS	9	9	29	29	39	40	11	11	15	15	7	7	20	27	14	22	22	30	17	29	9
12	MATO GROSSO DO SUL	0	0	11	11	2	2	2	2	1	1	0	0	1	1	3	3	1	1	1	0	0
13	MATO GROSSO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	PARÁ	18	18	8	9	37	37	17	19	0	0	0	0	10	11	6	6	5	14	59	102	11
15	PAGARA	1	1	7	7	14	14	1	1	2	2	2	2	3	3	0	0	0	1	1	0	0
16	PERNAMBUCO	4	4	45	45	15	15	19	22	11	11	3	3	6	7	15	1	2	4	4	12	12
17	PIAUÍ	2	2	7	7	23	23	2	2	0	0	3	3	4	5	1	1	21	22	1	10	10
18	PARANÁ	0	0	8	8	24	24	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
19	RIO DE JANEIRO	3	3	5	5	6	6	1	1	2	2	2	2	2	2	5	1	1	2	2	3	3
20	RIO GRANDE DO NORTE	2	2	2	2	4	4	5	5	0	0	2	2	4	4	0	0	0	0	1	1	0
21	RONDÔNIA	1	1	2	2	3	3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	ROZARIANA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23	RIO GRANDE DO SUL	9	9	5	5	13	14	9	9	7	7	7	7	32	32	2	2	5	6	5	5	12
24	SANTA CATARINA	1	1	0	0	1	1	2	2	0	0	3	3	2	2	0	0	0	1	1	1	0
25	SERGIPÊ	2	2	4	4	8	8	1	1	0	0	0	0	2	2	3	3	2	2	2	0	0
26	SÃO PAULO	1	1	15	15	14	15	10	10	3	3	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1
27	TOCANTINS	1	1	1	1	13	13	0	0	1	1	3	3	8	8	0	0	0	0	0	3	8
TOTAL DO ANO:		89	213	323	343	409	412	149	159	126	131	98	100	228	246	197	220	122	144	264	373	
INFORMAÇÕES ATUALIZADAS ATÉ 20/05/2016																						
*CRQ: Comunidades Remanescentes de Quilombos																						

Fonte: Fundação Cultural Palmares. Disponível em: <www.palmares.gov.br>. Pesquisa realizada em 25/10/2016.

ANEXO E: Informações sobre a Escola Municipal Antônio Alves Moreira referentes ao ano de 2015 - 2016.

Escola Municipal Antônio Alves Moreira – Dados Gerais
Código INEP: 33036535
Localização da escola: área rural
Dependência: Municipal
Endereço: Fazenda São José, Distrito de Santa Isabel do Rio Preto, Valença, RJ. CEP 27600000
Telefone: Não informado
Fax: Não possui
Acessibilidade
As dependências da escola são acessíveis aos portadores de deficiência? Não
Os sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência? Não
Infraestrutura (dependências)
Existe sanitário dentro do prédio da escola? Sim
Existe sanitário fora do prédio da escola? Não
A escola possui biblioteca? Não
A escola possui cozinha? Sim
A escola possui laboratório de informática? Não
A escola possui laboratório de ciências? Não
A escola possui sala de leitura? Não
A escola possui quadra de esportes? Não
A escola possui sala para diretoria? Sim
A escola possui sala para os professores? Não
A escola possui sala de atendimento especial? Não
Equipamentos
Aparelho de DVD: sim
Impressora: sim
Copiadora: não
Retroprojektor: não
Televisão: sim
Saneamento Básico
Abastecimento de água: rede pública
Abastecimento de energia: rede pública
Destino do esgoto: fossa
Destino do lixo: queima
Computadores e Internet
Internet: sim
Banda larga: não
Computadores para uso dos alunos: não
Computadores para uso administrativo: 1
Outras Informações
Número de funcionários da escola: 3

A escola possui organização por ciclos? Não
Alimentação
Alimentação é fornecida aos alunos? Sim
A escola possui água filtrada? Sim
Matrículas até o início de 2015
Creche: 0
Pré-escola: 4
Anos iniciais (1° a 4° ou 1° ao 5° ano): 12
Anos finais (5° a 8° série ou 6° ao 9° ano): 0
Ensino Médio: 0
Educação de Jovens e Adultos: 0
Educação Especial: 0
Matrículas por série
Matrículas no 1° ano do EF: 4
Matrículas no 2° ano do EF: 2
Matrículas no 3° ano do EF: 3
Matrículas no 4° ano do EF: 3
Total: 12 matriculados – ano letivo de 2014

Fonte: <<http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/notas-tecnicas>>.

ANEXO F: Imagens da masmorra preservada, onde se torturavam escravos recapturados. Fazenda Santa Clara, Entre Valença, RJ e Santa Rita do Jacutinga, MG, a cerca de 24 km de São José da Serra.

Imagem 13: porta de acesso à masmorra.



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 14: interior da masmorra.



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 15: troncos de tortura.



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 16: tronco principal com grilhões.



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 17: marcas de arranhões feitas por escravos sob tortura.



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 18: marcas de arranhões feitas por escravos sob tortura.



Fonte: Arquivo pessoal.