



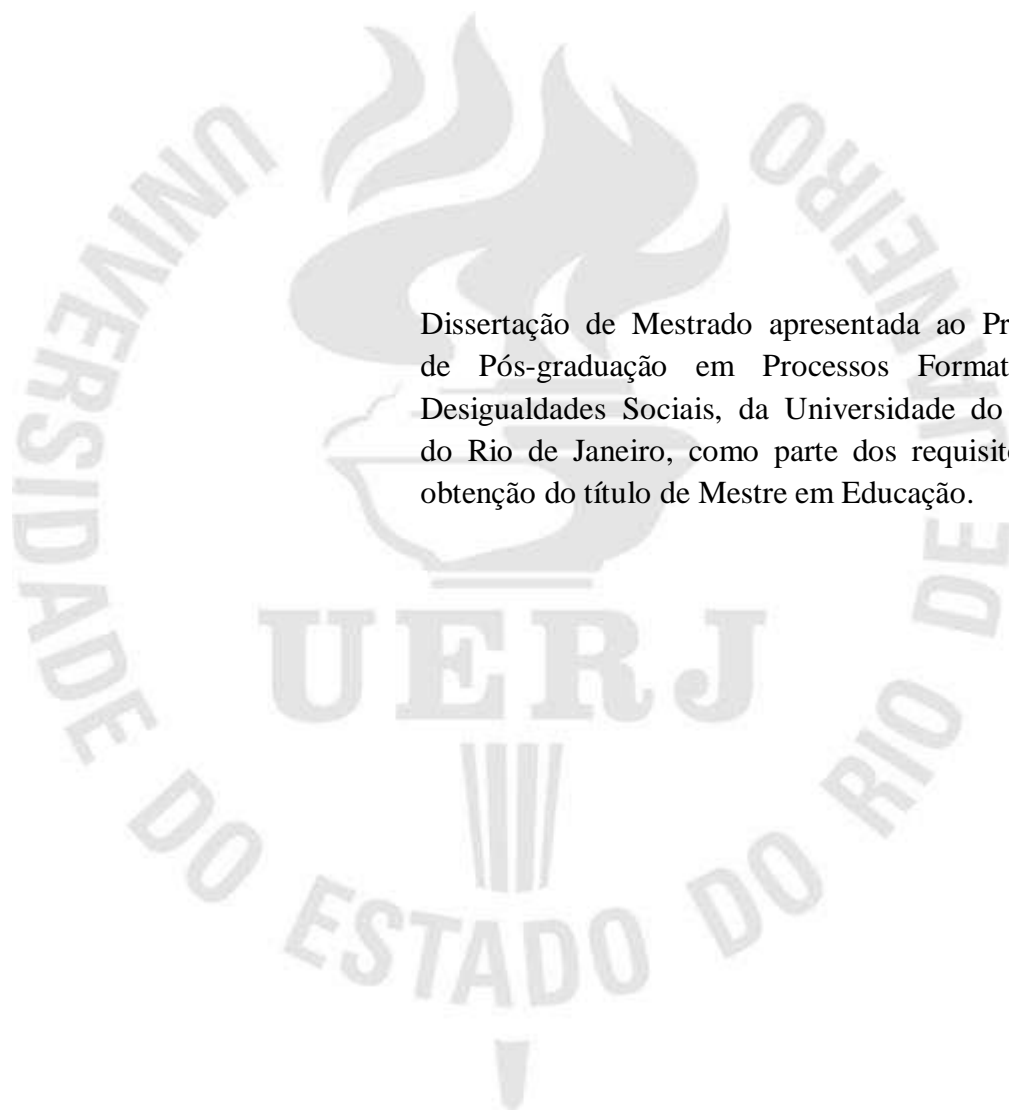
1. **Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores**

Thiago Coqueiro Mendonça

**Limites e Possibilidades da Educação Quilombola na Sociedade
Capitalista**

São Gonçalo

2016



Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Doutora Mairce da Silva Araújo

São Gonçalo

2016

Limites e Possibilidades da Educação Quilombola na Sociedade Capitalista

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em _____ de Abril de 2016.

Banca examinadora:

Prof.^a Doutora Mairce da Silva Araújo (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Doutora Maria Tereza Goudard Tavares

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Doutora Simone Raquel Batista Ferreira

Universidade Federal do Espírito Santos- UFES

Prof. Doutor Renato Emerson Nascimento dos Santos

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2016

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema Limites e Possibilidades da Educação Quilombola na Sociedade Capitalista, sendo norteadada pela seguinte questão: tendo como ponto de análise a reforma educacional e a questão fundiária quilombola é possível, em tempos neoliberais, a construção da educação quilombola reivindicada pelos movimentos sociais? A pesquisa de caráter quantitativa teve como campo de análise os Quilombos do Estado do Rio de Janeiro, com o intuito de visualizar como a política pública educacional está se estruturando nas escolas quilombolas e se debruçou, mais diretamente, sobre o Quilombo de Santana, localizado no município de Quatis/RJ. A metodologia envolveu revisão bibliográfica, análise documental e utilização de questionários e entrevistas com profissionais da educação e com quilombolas do Quilombo de Santana. O desenvolvimento da pesquisa permitiu articular a dificuldade de consolidação da educação quilombola na escola da comunidade com a questão fundiária, com a precariedade da educação e com o racismo. Tais questões se entrelaçam nos discursos da elite local - possuidora de terras - que compõe a Prefeitura de Quatis, fato que prejudica a aplicação e a consolidação dos direitos dos quilombolas. No cenário identificado na pesquisa, a escola quilombola não consegue responder aos principais desafios postos pelo momento histórico, visto que os afazeres pedagógicos tem uma centralidade no aspecto cultural - que já consideramos um avanço -- porém deixando de lado os princípios norteadores da causa quilombola: propriedade coletiva, trabalho coletivo e agroecologia. É nessa tensão que encontramos o limite da educação quilombola. Por outro lado, constatamos também uma articulação da escola com a comunidade que evidencia uma tímida disputa pelo sentido da escola. O que podemos afirmar é que a luta pela educação pública, gratuita e de qualidade está viva, ela é realizada de diversas formas em vários espaços.?

Palavras Chave: Educação Quilombola; política pública educacional;

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Moisés de Mendonça Santos e Maria Coqueiro Alves Mendonça por sempre me apoiarem e incentivarem meus estudos, dando suporte, auxílio e ajudando na construção da pessoa que sou hoje. Assim como a minha irmã, Natália Coqueiro Mendonça. Com ajuda desses três companheiros, entendi que em momentos diferentes e de formas diferentes, é necessário lutar para ter nossos sonhos realizados. Agradeço também:

Aos familiares da família MENDONÇA.

Aos familiares da família COQUEIRO.

Aos Quilombolas do Quilombo de Santana/Quatis.

Aos companheiros do COLETIVO MARXISTA.

Aos companheiros do SEPE- Niterói.

Aos companheiros do AGUERRIDO CENTRO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA- CAEFD/UFRJ.

Aos Companheiros do Movimento Quem Vem Com Tudo Não Cansa.

Aos Companheiros do Sindicalismo Militante.

Aos companheiros do grupo NIESC/UNIRIO.

Ao companheiro Bruno Patrício, Gabriel Marques e Bruno Gawryszewski por ter ajudado no presente estudo.

A companheira Karla Cristina, também, por ter ajudado no presente estudo.

Aos amigos que fiz na turma do Programa de Mestrado, por tornarem o curso muito mais atraente e interessante com suas presenças.

Aos professores do Programa de Mestrado, pelas aprendizagens, pelas interessantes aulas, sugestões e conversas.

À professora Mairce da Silva Araújo, minha orientadora, por sua compreensão e contribuições para a realização deste trabalho e pelo apoio na continuação desta jornada.

Tabela:

Tabela I: Principais Produtos Exportados pelo Brasil em 2014.....	63
Tabela II: Histórico do andamento do processo do Quilombo de Santana.....	70
Tabela III: Valor do PDDE- Escola Quilombola do Quilombo de Santana.....	122
Tabela IV: Escolas que oferecem as modalidades.....	136
Tabela V: Números de Alunos nas escolas do campo e urbanas.....	137

Lista de Figura:

Figura 1: Foto do território atual do Quilombo Santana.....	67
Figura 2: Mapa do Quilombo de Santana.....	68

Apêndice:

Imagem I: Construção da Escola Quilombola de Santana. Década de 1990.....	147
Imagem II: Obra parada na escola Municipal Quilombola de Santana-----	148
Imagem III: Placa da Prefeitura de Quatis indicando a obra na Escola.....	148
Imagem IV: Atividade de Entrevistas dos alunos com Seu João Alegre em 2013....	149
Imagem V: Entrevista dos Alunos com a Vó Nair, 92 anos, 2013.....	149
Imagem V: II Curso de Formação Continuada 2013.....	150.
Imagem VI: Grupo da Capoeira. Apresentação na Escola, Quatis, 2015.....	151
Anexo I- Repasse do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE 2014.....	152
Anexo II: Tabela das Escolas Quilombolas; Número de matrículas e Etapas de Ensino.....	154

SIGLAS

ACONERUQ Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão

ADCT Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

ADIN Ação Direta de Inconstitucionalidade

ADIN Ação Direta de Inconstitucionalidade

BM Banco Mundial

BRACELPA Associação Brasileira de Celulose e Papel

AEE Atendimento Educacional Especializado

ARQMO Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Município de Oriximiná

CEC Conselho Escola Comunidade

CEPAL Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CNI Confederação Nacional das Indústrias

CNUMAD Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento

COLEMARX Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação

CONSED Conselho Nacional de Secretário de Educação

CPT Comissão Pastoral da Terra

CRAS Centro de Referência de Assistência Social

CRE Coordenadoria Regional de Ensino

CREAS Centro de Referência Especial de Assistência Social

CRFB Constituição Da República Federativa Do Brasil

CSN Companhia Siderúrgica

CUT Central Única dos Trabalhadores

DCNEQ Diretriz Curricular Nacional Escolar Quilombola

DEM Partido Democrático

DR Dupla Regência

EJA Educação de Jovens e Adultos

EUA Estados Unidos da América

FCP Fundação Cultural Palmares

FHC Fernando Henrique Cardoso

FIRJAN Federação

FMI Fundo Monetário Internacional

FUNDEB Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDERIO Índice de Desenvolvimento do Rio de Janeiro

INCRA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa

IPPMG/UFRJ Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira

LDB Lei de Diretrizes e Base da Educação

MEC Ministério da Educação

MINC Ministério da Cultura	PT- Partido dos Trabalhadores
MST Movimento dos Trabalhadores Sem Terra	REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
NBA Necessidades Básicas de Aprendizagem	RTID Relatório Técnico de Identificação e Delimitação
NIESC Núcleo de Estudos Inter(trans)disciplinar de Educação, Sexualidade, Saúde e Culturas	SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica
ONU Organização das Nações Unidas	SAERJ Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro
PAR Plano de Ação Articulada	SEPE Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação
PD Plano Decenal	SESI Serviço Social das Indústrias
PDDE Programa Dinheiro Direto na Escola	SMAESDH Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos
PDE Plano de Desenvolvimento da Educação	SME Secretaria Municipal de Educação
PDT Partido Democrático Trabalhista	STF Supremo Tribunal Federal
PFL Partido da Frente Liberal	TPE Movimento Todos Pela Educação
PIB Produto Interno Bruto	UERJ/FFP Universidade Estadual do Rio de Janeiro/ Faculdade Formação de Professores
PMDB Partido do Movimento Democrático do Brasil	UNDIME União dos Dirigentes Municipais de Educação
PME Plano Municipal de Educação	UNE União Nacional dos Estudantes
PNE Plano Nacional de Educação	UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância
PREAL Programa de Reforma Educativo da América Latina e Caribe	UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
PROUNI Programa Universidade para Todos	
PSDB Partido da Social Democracia Brasileira	

Sumário

Caminho Metodológico.....	13
Capítulo I: Formação do Movimento Quilombola e as suas transformações:.....	21
1.1 Característica dos quilombos.....	23
1.2 Processo da Abolição da Escravidão.....	29
1.3 O "Quilombola" no Pós Escravismo.....	35
1.4 Quilombo em 1988.....	41
1.5 Movimento Quilombola Contemporâneo.....	47
1.6 Luta do Negro pela Educação.....	51
Capítulo II: Racismo, luta pelo território e educação: Quilombo de Santana.....	56
2.1.1 Persistência da concentração fundiária.....	57
2.1.2 Continuidade do trabalho escravo.....	64
2.1.3-Violência e Luta pela Demarcação do Quilombo atualmente.....	67
2.2 Racismo como Forma de Manter a Dominação de Classe.....	70
2.2.1 Os não brancos como inferiores.....	72
2.2.2 Teoria do Branqueamento: exclusão de direito.....	74
2.2.3 Teoria da democracia racial.....	76
2.3 Movimento Todos Pela Educação.....	80
2.3.1 TPE e a ADIN 3239.....	84
2.3.2 Plano Nacional de Educação.....	88
2.4 Aprofundamentos do processo para construção de uma educação quilombola.....	90
2.4.1 Impacto do Curso na Escola e na Comunidade.....	92
2.4.2 Curso de Formação de Professores.....	97
Capítulo III- Reforma Neoliberal na Educação e Educação Quilombola.....	99
3.1.1 Neoliberalismo no Brasil.....	102
3.1.2 Reforma Educacional: Construção do Consenso.....	104
3.1.3 Conferência Mundial da Educação Para Todos 1990.....	105
3.1.4 Plano Decenal-1993.....	109
3.2 Organização do Sistema Meritocrático.....	111
3.2.1 Exemplo do Município do Rio de Janeiro.....	113
3.2.2 Gestão Escolar.....	117
3.3.3 Financiamento da Educação.....	118
3.3.4 SAEB.....	124
3.3.5 Fechar Escola é Crime.....	135
Considerações Finais.....	139
Referência Bibliográfica.....	142

Introdução: Caminho Metodológico.

Início o texto final da dissertação com uma breve apresentação da trajetória que me conduziu até o objeto de pesquisa sobre o qual debrucei-me no Mestrado em Educação: processos formativos de desigualdades sociais. Além de apresentar ao leitor os meus principais locais de formação, esta introdução delinea o caminho que me possibilitou elaborar muitas reflexões e apontar algumas conclusões sobre a temática da educação quilombola,

Atualmente sou professor de educação física das Redes Municipais do Rio de Janeiro e de Niterói. Ingressei no curso de Licenciatura Plena em Educação Física na Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2005. A inserção no ambiente universitário me fez perceber e questionar o papel da universidade na sociedade. Logo nos primeiros períodos de formação, tive a oportunidade de participar dos encontros estudantis que abordavam temas suplementares à formação recebida em sala de aula, tais como: O mundo de trabalho do professor de Educação Física; Reforma Universitária; Reforma Curricular dos cursos de Educação Física (EF).

No ano de 2006, encontrava-me no dilema sobre qual campo de trabalho da Educação Física gostaria de atuar. Concomitante a este questionamento, ingressei no projeto de extensão e pesquisa “Brincante”, que tem como objetivo diminuir a dor psíquica das crianças no corredor e na sala de quimioterapia do Instituto Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira IPPMG/UFRJ. Essa experiência me proporcionou uma maior compreensão sobre a minha intervenção profissional e, especialmente, de que o trabalho no magistério seria a minha prioridade, por entender que é área de atuação que pode contribuir para mudanças na sociedade.

Minha participação no movimento estudantil possibilitou que tivesse contato direto com as discussões sobre a implementação do Decreto do REUNI¹, parte integrante da Reforma Universitária, nas universidades federais brasileiras. Processo bastante conturbado por conta da pressão realizada pela comunidade acadêmica que discordava de pontos centrais dessa reforma, proposta pelo governo federal.

Ao ingressar na Rede Municipal do Rio de Janeiro em 2010 comecei a vivenciar a precariedade da educação pública, fato já relatado por meus contemporâneos de

¹Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação. Porém, se a garantia de verbas suficiente para a concretude dessa ampliação.

universidade. Nos primeiros meses de escola observei que estava em curso a reforma da educação básica nos mesmos moldes da reforma universitária, com: precarização do trabalho dos profissionais da educação, terceirização, salas de aulas lotadas, etc. Na tentativa de compreender a realidade comecei a cursar, em 2012, a pós-graduação Lato-Sensu: Docência e Educação Básica, oferecida pela Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense, no qual realizei como trabalho de conclusão de curso a pesquisa: *Condição de Trabalho Docente e a sua Relação com as Políticas Educacionais para o Município do Rio de Janeiro*.

Neste curso tive acesso a debates importantes no que tangente à educação patrimonial, relações raciais dentro da escola, reforma educacional, educação ambiental, entre outros. Essas discussões me ajudaram a entender e a intervir na escola e no Quilombo de Santana- Quatis, do qual tratarei mais adiante.

A interação com a comunidade do Quilombo de Santana começou em 2010, com meu ingresso no curso de graduação em pedagogia na UNIRIO e, especificamente, no projeto de ensino e extensão Núcleo de Estudos Inter (trans) disciplinar de Educação, Sexualidade, Saúde e Culturas (NIESC), o qual tem o propósito de trabalhar com as comunidades tradicionais. Entretanto, não concluí o curso de graduação em pedagogia.

Com idas sistemáticas ao Quilombo de Santana comecei a entender algumas relações não perceptíveis enquanto mantinha-me apenas na cidade, por exemplo, a relação da terra com a cultura, saúde, educação, exploração do trabalho. É notório em Santana a necessidade do título da terra para a manutenção do modo de vida da comunidade. Ao compreender essa relação começamos a realizar atividades ambientais, educacionais, culturais com a comunidade com o propósito de fortalecer as tradições locais. Visto que entendíamos que ao valorizar o modo de vida da comunidade estávamos contribuindo para fortalecendo a comunidade na luta pela conquista do território. No final de 2011 conseguimos uma interlocução com a escola da comunidade através da diretora.

A partir dessa parceria estabelecida com a Escola Municipal de Santana conseguimos realizar em 2012 um curso de formação continuada com os professores da escola quilombola que teve como disciplinas: Educação Ambiental, Étnico Raciais, Educação do Campo. A formação possibilitou um avanço qualitativo na compreensão da Educação Quilombola, com os professores dando início a projetos relacionados à realidade local. Em 2013, realizamos com a escola a construção de uma horta escolar e desenvolvemos o projeto do jongo que influenciou toda a comunidade, contribuindo

para que a escola tenha, atualmente, uma centralidade na localidade. Como demanda dos professores realizamos o segundo curso de formação para os professores das escolas do campo em Quatis.

O processo de titulação da terra do quilombo de Santana está na última etapa, porém os fazendeiros questionaram judicialmente a desapropriação das “suas” terras. Essa morosidade no processo está intensificando o êxodo para cidade, visto que as melhores terras estão sob posse dos fazendeiros. Esse fenômeno desestrutura a comunidade, conseqüentemente, a escola.

Nesse caminho vivenciamos obstáculos que mereciam ser analisados, tais como: a precariedade do trabalho docente, pois a maioria dos professores da escola de Santana não é concursada, os baixos salários, a péssima infraestrutura da escola, reflexo da reforma neoliberal na educação. Além de termos resistência dentro da prefeitura que ora assumia a face racista e ora a face da propriedade privada da terra. Análises iniciais mostravam que o trabalho da escola estava contribuindo na desmistificação do quilombo para os moradores da cidade e no fortalecimento da comunidade, fato que incomodava os fazendeiros locais.

Neste contexto, uma conversa com a Diretora da Escola Quilombola de Santana na qual eram relatadas as dificuldades de manutenção da escola, por falta de investimento oficial, a proposta aventada para solução do problema, deixou-me muito preocupado: a diretora propunha realizar uma parceria com as indústrias de Porto Real-RJ, município vizinho, para contribuir no investimento da Escola. Questionei sobre os riscos dessa parceria, visto que a escola é essencial na luta pelo território e a participação da indústria poderia dificultar a demarcação das terras. A parceria público-privado é um item integrante da Reforma Neoliberal na Educação, que aponta como única saída para solução dos problemas da escola a parceria com empresas, indústrias, ONG e, enfim, retira do Estado a obrigação na manutenção da Escola. Tal política resulta na precarização da escola.

O tema da presente pesquisa, portanto, se delineou com a Política Educacional para a Educação Quilombola.

Contemporaneamente temos avançado na elaboração de documentos importantes para a luta quilombola, como: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; a Lei 10.639 que tornou obrigatório à temática História e Cultura Afro brasileira nos currículos das Redes de Ensino; Decreto 4887 que regulamenta a demarcação das terras quilombolas, entre outros. Esses direitos foram

escritos através de lutas travadas pelos movimentos sociais, porém, a sua aplicação tem enfrentado muitas dificuldades.

A partir do trabalho de pesquisa e extensão desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Inter(trans)disciplinar de Educação, Sexualidade, Saúde e Culturas (NIESC/UNIRIO) no Quilombo de Santana, localizado no município de Quatis/RJ, observamos a dificuldade de consolidação da educação quilombola na escola da comunidade. Tal fato se deve, principalmente, pela questão fundiária, pela precariedade da educação e pelo racismo. Essas questões se entrelaçam nos discursos da elite local -possuidora de terras- que compõe a Prefeitura de Quatis e a Secretaria Municipal de Educação, fato que prejudica a aplicação e a consolidação dos direitos dos quilombolas. Considerando a precariedade da Rede de Educação de Quatis, com a falta de concursos públicos para os profissionais de educação, salários baixos, falta de materiais, precariedade física das escolas, enfim, tudo isso como expressão da reforma neoliberal na educação associado ao intenso processo de luta pelo território quilombola, levantamos a problematização: Tendo como ponto de análise a reforma educacional e a questão fundiária quilombola, é possível, em tempos neoliberais, a construção da educação quilombola, reivindicada pelos movimentos sociais?

Assim, o tema, os recortes e as reflexões produzidas na presente dissertação têm como base as minhas vivências dentro das universidades, no chão das escolas públicas que leciono, conjuntamente, com as lutas travadas por uma educação pública, gratuita e de qualidade. A pesquisa é embasada, ainda, nos seis anos de interação com a comunidade quilombola de Santana e com os profissionais da educação da Escola Municipal Quilombola de Santana e na elaboração e implementação dos cursos de formação dos profissionais de educação do município de Quatis/RJ.

Para responder a problemática apresentada – a possibilidade da materialização da educação quilombola reivindicada pelos movimentos sociais numa sociedade capitalista – a pesquisa foi elaborada a partir de três passos: fase exploratória; fase de trabalho de campo; fase de análise e tratamento do material pesquisado (MINAYO, 2007).

A **fase exploratória** compreendeu o momento de construção do projeto de pesquisa, a escolha da base teórica e dos conceitos que a nortearam. Desta forma, delimitamos alguns conceitos – Capitalismo dependente no Brasil, Marini, fora do parêntese os nomes dos autores não são em maiúsculo (1973), E BAMBIRRA (2012); neoliberalismo, CARCANHOLO (2015); reforma educacional LEHER (1999,2012),

SHIROMA (2007), EVANGELISTA (2004); questão fundiária, ALENTEJANO (2005, 2013); educação do campo, CALDART (2009); conceito de quilombo, ARRUTI (2005);

A **fase de trabalho de campo** compreendeu visitas aos Quilombos do Estado do Rio de Janeiro; entrevista com os professores das escolas quilombolas, com os moradores e os gestores da educação nos municípios que possuem quilombo, um questionário; análise de documentos oficiais (decretos, leis); participação de eventos do movimento quilombola.

A **fase de análise e tratamento do material pesquisado** relacionou-se ao conjunto de procedimentos para análise dos dados. Esse tratamento foi elaborado através do cruzamento dos dados das entrevistas, com os documentos e com o referencial teórico.

A pesquisa quantitativa teve como campo de análise os Quilombos do Estado do Rio de Janeiro, com o intuito de visualizar como a política pública educacional que está se estruturando nas escolas quilombolas. Os dados foram levantados a partir da elaboração de um questionário para nortear as entrevistas com os profissionais da educação. O instrumento teve como referência os pontos centrais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, visto que o documento é a síntese das correlações de força na sua elaboração e o desejo do Estado brasileiro com a educação quilombola.

O procedimento qualitativo teve como campo de análise o Quilombo de Santana na compreensão da relação do racismo, latifúndio e educação. A escolha do campo de análise qualitativo foi resultado da minha inserção na comunidade quilombola de Santana e na elaboração e execução dos cursos de formação de professores da Rede Municipal de Quatis, que ressaltou um grau de insatisfação por alguns membros da Secretaria de Educação com os cursos, demonstrando o caráter racista e latifundiário desse setor.

Metodologia:

Das Entrevistas e das conversas

Ao longo do trabalho dialogaremos com depoimentos e relatos oriundos de conversas realizadas no trabalho de campo nas escolas quilombolas do Estado do Rio de Janeiro. O levantamento das escolas quilombolas do estado do Rio de Janeiro foi

realizado em pesquisa no Data Escola 2015², que é disponibilizado por estado as escolas consideradas quilombolas. As informações utilizadas na pesquisa correspondem aos dados finais do Censo Escolar 2014, publicado no Diário Oficial da União no dia 09 de janeiro de 2015.

Foram realizadas conversas com 11 de diretores, 09 professores e 02 funcionários de escolas quilombolas do Município de Campo do Goytacazes, Paraty e Angra dos Reis, Búzios e Quatis; 02 representantes do movimento quilombola. Não foi possível a visitação nas escolas quilombolas da região do Vale do Paraíba; Região Metropolitana e Região dos Lagos. As conversas foram possibilitadas através de contato tecido nos espaços do movimento quilombolas e de professores que lecionam nessas escolas. Vale ressaltar que a Escola localizada no Quilombo do Bracuhy e do Cabral, respectivamente, Angra dos Reis e Paraty, não estão computadas na lista do Data Escola.

Em relação ao quilombo de Santana, no presente texto, estão falas dos quilombolas das três partes da comunidade. Esses registros foram resultado de inúmeras conversas que tivemos com a comunidade durante os seis anos de trabalho, sendo que algumas conversas foram gravadas e outras geraram apenas anotações no caderno de campo.

Os sujeitos do quilombo de Santana informantes da pesquisa foram os quilombolas Seu Vicente (S.V) e Seu João Alegre (S.J.A) e a Irmã Elizabeth Alves:

- Seu Vicente (S.V) morador da parte de cima do quilombo, negro, trabalha como agricultor, atualmente, é servente contratado pela prefeitura para trabalhar na manutenção da comunidade.
- Seu João Alegre (S.J.A) morador da parte baixa do quilombo, negro, católico aposentado, músico, tem na sua memória relatos da comunidade no tempo de infância, adolescência e adulto.
- Seu Gurmecindo (S.G) morador, negro da antiga Fazenda da Pedra, vizinha a fazenda de Santana.
- Patrícia Nascimento diretora da Escola Quilombola de Santana de 2010-2013. Anos que desenvolvemos os cursos de formação para os profissionais da educação da rede de Quatis.

² Data Escola é um banco de dados realizado pelo INEP, que disponibiliza informações sobre as escolas públicas e privadas do Brasil.

- Irmã Elizabeth: Em 1984, chegam à comunidade de Santana as missionárias da Igreja Católica: Irmã Elizabeth Alves, Irmã Terezinha de Castro, Irmã Rita e a Irmã Clotilde que foram figuras importantes na história da comunidade, contribuindo para a organização da mesma, fato observado nas falas dos moradores. As irmãs foram enviadas pela Diocese para desenvolver um trabalho na área rural da região de Barra Mansa. As missionárias contribuíram para a construção da escola, para a abertura da estrada, para a organização da comunidade e reabriram a Igreja Católica. As fotos expostas na dissertação foram tiradas pela Irmã Elizabeth e fazem parte de seu acervo, sendo uns dos poucos registros do cotidiano da comunidade.

Da organização dos Capítulos da dissertação:

Tendo como ponto de análise a reforma educacional e a questão fundiária quilombola, a pesquisa tomou como questão central a indagação: é possível, em tempos neoliberais, a construção da educação quilombola, reivindicada pelos movimentos sociais?

Entendendo que a resposta para tal questionamento exigiria a compreensão da relação intrínseca entre o processo educativo, questão agrária e o racismo e, buscando caminhar nessa direção, traçamos os passos para a pesquisa. Vale ressaltar que a reestruturação dos capítulos teve como influência as sugestões da banca e da disciplina Movimento Sociais e Educação, que possibilitou a reflexão sobre a luta dos movimentos sociais pela educação e as suas formas de reivindicação. tirar.

O primeiro capítulo, **Construção do Movimento Quilombola**, teve como objetivo estudar como se constituiu a formação do movimento quilombola no Brasil, tendo como centralidade o sujeito político na luta pela construção da educação quilombola. Seus pontos principais abordaram a resistência negra à escravidão; o processo de passagem para o trabalho assalariado; formas de lutas pós-abolição; a ditadura militar e a constituição de 1988; o processo de regulamentação do artigo 68 da ADCT na década de 1990; a ADIN 3239 e a luta do negro pela educação.

O segundo capítulo, **Racismo e Capitalismo Dependente**, foi elaborado a partir da compreensão que para analisar a questão das políticas educacionais quilombolas temos que levar em consideração dois aspectos intrínsecos no desenvolvimento do capitalismo nos países dependentes latino americanos que são: a ideologia do racismo que desenvolve na constituição do sistema capitalista e a estrutura agrária pautada

historicamente no latifúndio, monocultura e no trabalho escravo. E é nesse contexto que surgiu as lutas dos quilombolas pela demarcação do território, educação, saúde, cultura.

O desafio para realizar o debate - questão agrária, racismo e educação- teve como pano de fundo a história de luta dos quilombolas de Santana- Quatis/ RJ. Apresentamos nesse capítulo as discussões sobre o Movimento Todos Pela Educação (TPE); sobre o Plano Nacional de Educação e os Planos Municipais de Educação com o intuito de identificar como aparecem em tais documentos a temática quilombola. Por fim, trazemos, igualmente, a discussão sobre a Diretriz Curricular Escolar da Educação Quilombola.

O terceiro capítulo, **Reforma Neoliberal e Educação Quilombola**, teve como objetivo compreender a emergência do Neoliberalismo no Brasil e a sua estruturação na educação e seus reflexos na educação Quilombola. Apresentamos como esta se desenvolvendo as lutas na comunidade de Santana pela Sociabilidade Quilombola.

Nas considerações finais teve como objetivo expor, de forma breve, as ações criadas pelos quilombolas para a manutenção das suas tradições. Além, de apontar a tensão entre essas iniciativas e a Escola.

É importante salientar que a presente pesquisa foi o resultado de uma intensa e extensa jornada de pesquisa e de escrita. Tal processo teve como pontos prejudiciais: as jornadas de trabalho na rede municipal de Niterói e na rede do Rio de Janeiro no primeiro ano de curso, o que prejudicou bastante o rendimento nas disciplinas; a precariedade das universidades públicas e o curto espaço de tempo para elaboração da dissertação. Por outro lado, ao mesmo tempo, a pesquisa foi enriquecida por eventos importantes para a reflexão como: a greve da Rede Municipal do Rio de Janeiro em 2014, que teve com ponto central a luta contra a meritocracia; a luta dos quilombolas de Santana pela reforma da escola e pela Educação de Jovens e Adultos na comunidade.

Nesse contexto, apresentamos com muito carinho, e com o intuito de contribuir no debate sobre educação quilombola, o atual texto dissertativo.

Capítulo 1

Formação do Movimento Quilombola e suas Transformações

O presente capítulo tem o objetivo de compreender a formação do movimento quilombola e as suas transformações na história do Brasil. Entendemos a necessidade desse esforço para avançarmos no debate sobre o sujeito histórico, o quilombola, e as formas de luta que este criou para conquista do acesso a terra, a educação, a saúde, etc.

A existência do quilombo no Brasil é inegável (GOMES, 2011, MOURA, 1959). Ponto pacífico na literatura. A compreensão da causa da sua formação na literatura atual leva alguns pesquisadores a terem visões diferentes sobre o porquê do surgimento do quilombo. Destacamos duas correntes. A primeira versão traz à tona que o surgimento dos quilombos se deu através de uma incompatibilidade de culturas, no caso entre a negra e a europeia, e a fuga é o resultado dessa não aceitação da imposição da cultura europeia. Em 1947, Edison Carneiro apresenta que o quilombo foi um fenômeno contra o acultramento, de rebeldia contra os padrões de vida impostos pela sociedade oficial e de restauração dos valores antigos. “*O simples rigor do cativo, que sempre se fez sentir pesado sobre o escravo, não basta para justificar a sua fuga, a princípio em pequenos grupos, depois em massas, para as matas vizinhas*” (1958, p.45).

A segunda versão apresenta a formação do quilombo através da luta entre as classes da sociedade escravista. A síntese dessas relações foi o surgimento dos quilombos em todo território. Clovis Moura (1959) ressalta que a escravidão no Brasil teve características diferentes em relação às colônias latinas, visto que a reprodução da sociedade com base no trabalho escravo durou quase 400 anos; entendeu-se por todo o território nacional e houve a reposição da mão de obra via tráfico negreiro. Essa dimensão geográfica possibilitou o surgimento de quilombos por todo o território.

O processo de aquilombamento existiu onde houve escravidão dos africanos e seus descendentes. Em toda a América, há grupos semelhantes, porém com nomes diferentes, de acordo com a região onde viveram: *cimarrónes*, em muitos países de colonização espanhola; *palenques*, em Cuba e na Colômbia; *cumbes*, na Venezuela; e *marroouns*, na Jamaica, nas guianas e nos Estados Unidos. Anjos, R. (2007) confirma esse dado ao afirmar que surgiram milhares de quilombos de norte a sul no Brasil, assim como, na Colômbia, no Chile, no Equador, na Venezuela, no Peru, na Bolívia, em Cuba, no Haiti, na Jamaica, nas guianas em outros territórios da América. (Parecer CNE/CEB nº 16/2012, p.5).

Esse caráter expansivo dos quilombos no território nacional é explicado por Clóvis Moura (1959) através das relações incompatíveis de classes, que a estratificação é definida como classe oprimida (os negros escravizados) e a classe dominante/opressora (senhores de escravos). A síntese dessa relação foi o surgimento de diversos movimentos organizados pela classe oprimida, entre eles, o quilombo.

A saudável divergência sobre a formação dos quilombos no Brasil tem a sua gênese em considerar a questão de classe primordial, ou não. Devemos ter em mente que as relações de classe se expressam em outros setores da sociedade como cultura, educação, religião, etc. Carneiro (1947) afirma que o surgimento dos quilombos está calcado na necessidade do negro em reproduzir o seu modo de viver africano realizando suas danças, rituais, etc. Essa incompatibilidade cultural com as proibições de cultivar seus orixás, jogar capoeira, realizar samba de roda, apresentada pelo autor, tem sua origem na relação de classe, além de intensificar-se com o desenvolvimento da ideologia do racismo, que surge para mostrar ao negro que a posição que este ocupa na sociedade é justa e tirar deste a vontade de mudar sua posição subalterna. Assim, as reivindicações dos negros escravizados são banhadas pelo desejo em realizar as suas tradições e apresentam-se como palavra de ordem para mobilizar uma ação coletiva contra o sistema escravista.

Podemos constatar isso na carta de reivindicação dos escravos rebelados do engenho Santana em Ilhéus-BA, em 1789, trazida por Stédile (2011). O engenho de Santana contava com a presença de mais ou menos trezentos escravos. A maioria se rebelou, matou o mestre de açúcar e se refugiou na mata perto do local de trabalho. Com os escravos nas matas, o engenho ficou dois anos com uma produção tímida. Ao término de dois anos os escravos apresentaram para o senhor uma carta denominada “Tratado de paz”, onde mostravam os pontos principais para a volta ao trabalho no engenho: que o senhor garantisse os dias de sexta-feira e sábado para trabalharem para eles mesmos; fazer camboas e mariscar³; fornecesse barca grande para levar a mercadoria para Bahia e não pagar o frete; eleição dos feitores. Essas reivindicações tocam nitidamente na questão da relação de trabalho. A citação abaixo apresenta a parte final da carta. Dessa forma, percebemos que o motivo para aquilombar-se perpassa várias dimensões como a cultural, a econômica e a social da vida do negro escravizado,

³ Mariscar: ato de colher marisco. Camboas: Lagos artificiais à beira-mar, onde em maré cheia entra peixe miúdo.

que tem a sua gênese nas relações tensas e conflituosas das duas classes constituinte da sociedade.

Poderemos plantar nosso arroz onde quisermos, e em qualquer Brejo, sem que p isso peçamos licença, e poderemos cada hum tirar jacarandás ou qualquer pau sem darmos parte p isso. A estar por todos os artigos à cima, e conserdermos estar sempre de posse da ferramenta, estamos prontos p o servir como dantes, por que não queremos seguir os mãos costumes dos mais engenho. Poderemos brincar folgar, e cantar em todos os tempos que quisermos sem que nos empeça e nem seja preciso licença (STEDILE, 2011, p.309).

Nesse trecho fica nítida a necessidade dos negros rebelados terem um espaço para realizar as suas atividades culturais, econômico e político, ou melhor, terem um “território” controlado pelo negro para sua reprodução. Podemos perceber que a partir de uma ação conjunta, que parou a produção de açúcar trazendo prejuízo ao senhor do engenho, os negros reivindicaram melhores condições de trabalho e liberdade para exercer sua cultura e autonomia de produção de alimentos. A cultura tem sua dimensão política, pois traz as expressões dos negros escravizados através dos seus referenciais de vida. Ou seja, constitui manifestações da vida a partir das referências próprias. Além de as reivindicações trazerem à tona a necessidade dos escravos em ter um espaço para plantar, colher e vender as suas produções que possibilitaria compra de alforria e a base material de reprodução social dessa comunidade, característica das comunidades negras e quilombolas, que será abordada a seguir.

1.1 Características dos quilombos:

A formação das comunidades quilombolas tem como gênese o sistema escravista, ou seja, o negro como mercadoria, o trabalho forçado, a privação da liberdade, o castigo físico, etc. A ação de fugir representava uma negação a esse modelo de sociedade, como indicado no debate acima. O que ajuda a entender a presença de comunidades quilombolas em todo o território brasileiro, visto que os grandes ciclos econômicos - açúcar, mineração, café – tiveram como marco de sustentação o trabalho escravo, como ressaltam Gomes (2011, p.268) “*onde houve escravidão, houve resistência*”. Na relação com esses ciclos, as comunidades quilombolas desenvolveram características importantes para a sua estabilidade econômica, militar e política.

Podemos destacar: o contato com a natureza/ autonomia/formação do Campo Negro, tal conceito será exposto no decorrer do capítulo.

Ao escolher a fuga como forma de resistência e sobrevivência, o negro, deixa para trás todo o sistema escravista de opressão na tentativa de construir uma vida diferente que vivia nas senzalas. A decisão em realizar a fuga não era das mais fáceis, visto que os métodos repressivos coloniais e imperiais, através, do castigo, chicotadas em praça publicas, corte de parte do corpo, tortura, ser vendido para outra localidade, faziam que os negros planejassem bem a sua fuga.

Os caminhos mais comuns eram em direção às matas, ilhas que circunscriviam as cidades e vilas do Brasil colonial e imperial. As florestas representavam um terreno de possibilidade de construção de uma nova vida; proteção militar; terra fértil; acesso a alimentações abundantes, ou seja, tornava-se um território, espaço apropriado e próprio, espaço de reprodução da vida, lugar do pertencimento e da construção da identidade. As fugas e as insurreições eram preocupações frequentes das autoridades. A fuga do negro causava prejuízo econômico e instabilidade política nos centros urbanos e rurais. Guimarães (2011) apresenta dois desgastes que o quilombo causava, tanto no viés econômico quanto no ideológico. No primeiro caso a fuga dos negros causava a impossibilidade da extração de lucro pelo proprietário; a dificuldade na reposição da mão de obra; o gasto com a segurança. No viés ideológico trazia a negação da eficácia do aparato repressivo ideológico e jurídico; a existência permanente do medo das populações e das autoridades com os quilombolas.

A complexidade da sociedade escravista, que tinha como base única do sistema o trabalho dos negros africanos e crioulos, possibilitava a articulação dos quilombolas com os comerciantes, pretos forros, bandoleiros e traficantes. Essas alianças contribuíam para dar sustentação às ações dos quilombolas e para aumentar os lucros dos comerciantes, visto os baixos preços dos produtos. Ao mesmo tempo, existiam escravos e negros forros que se posicionavam contrários às fugas e ajudavam os senhores no combate aos quilombolas.

[...] se por um lado as classes subalternas (como escravos e forros) estavam divididas com relação ao conflito senhor *versus* escravo, por outro lado, a sobrevivência do sistema exigia um mínimo de coesão dos proprietários de escravos (GUIMARÃES, 2011, p.155).

Azevedo (1987) relata as numerosas correspondências que eram encaminhadas pelos grandes proprietários de terras aos presidentes da província e às forças policiais, pedindo ajuda para conter as manifestações e também acenando com o medo do Brasil se transformar num segundo Haiti (República de San Domingos), onde já havia ocorrido uma revolução negra.

A unificação da elite para que ocorresse o combate ao quilombo era necessária para a manutenção do sistema escravista, pois ao compreender o negro com o sujeito central para a reprodução do sistema escravista, a sua perda era motivo de grande prejuízo para os seus senhores. Para impedir tais eventos foi criado um aparato jurídico-militar para evitar as fugas e para a destruição dos quilombos que formavam nas regiões.

Tal aparato tinha como parte importante a formação do cargo de Capitão do Mato, que era pago pelo governo ou por empresários para capturar os negros fugitivos. A função dele era capturar e prender o escravo fugido e não a sua execução- salvo em alguns casos. Guimarães (2011) ressalta que ao ter seu escravo morto muitos senhores escravistas processavam o capitão do mato. Na mesma toada, Maestri (2011) comenta que após 1822 houve abertura de processos para averiguar a morte de quilombolas, que resistiram à captura e a prisão.

O ofício de 16 de março de 1849, da presidência da província, autorizava gasto com a repressão a “vários quilombos nas imediações da cidade de Rio Pardo” e recomendava:” haja toda a moderação no emprego da força, salvo quando os quilombolas resistiam com mão armada [...] e não seja possível por outro modo captura-los, se não usando de armas (MAESTRI,2011 p.298)

O aparato repressor iria além da figura do capitão do mato, este era o executor das ordens dadas pelos seus superiores. Temos que levar em consideração a participação dos juízes (judiciário), da Câmara Municipal (legislativo), Governador (executivo) na constituição desse aparato. Guimarães (2011) ressalta que no caso de Minas Gerais a preocupação com a ocorrência do quilombo era tanta que desenvolveu *uma expressiva quantidade de bandos, alvarás, regimento e ordem régias que tinham o intuito extinguir as suas possibilidades de sobrevivência* (GUIMARÃES, 2011, p.144). Tal medo de uma rebelião como uma revolta na capitania de Minas Gerais contribuiu para que fosse desenvolvida uma tropa especializada cuja atuação estava incorporada dentro do regimento do capitão do mato.

A estabilidade dos quilombos dependia do grau do aparato repressivo do Estado, da relação do número de quilombos e da fragilidade do sistema repressivo. Isso é inversamente proporcional, visto que a diminuição do número das tropas e dos capitães do mato facilitava a formação dos quilombos. A localização geográfica também contribuía para a estabilidade. Assunção (2011), especificamente, nos quilombos na região do Maranhão, aponta que uma das formas mais frequentes de insucesso no combate aos quilombolas era a estação chuvosa, que dificultava o movimento das tropas repressoras.

sendo cumprido o despacho de V.Exa. Em uma petição de Nicolo José Teixeira e tendo requisitado aos juízes de paz deste termo, eles me deram o Auxilio dos seus destacamentos, e marcharam para destroçarem os Quilombos, e como os tempos não são propicio pelas enchentes do rio não puderam marchar aos mocambos e só pegaram quatro pretos que andavam ao redor das fazendas do peticionário que requereu a V. Exa, acoitados pelos vizinhos lavradores da mesma fazenda “(ASSUNÇÃO, 2011, p.439)

O combate aos quilombos na região amazônica era de grande dificuldade, pois o território possui matas fechadas, rios grandes, e com esses obstáculos os quilombolas realizavam a sua ocupação nas cabeceiras dos rios, nos locais mais afastados. Em um relato parecido, Maestria (2011) aponta que no Quilombo do Negro Lucas, na região do Rio Grande, na parte sul *“protegido pelas matas, por libertos e por cativo; bem armados e sem medo, Lucas e sua gente viveram na ilha por um bom tempo, defendendo-se a mão armada”* (p.299). Essa relação também é ressaltada por Gomes (2011) ao escrever sobre os quilombos no recôncavo da Guanabara na capitania do Rio de Janeiro.

A região do Iguazu formava uma extensa planície com riachos e pântanos, localização que acabou por contribuir decisivamente para a formação e o desenvolvimento dos quilombos durante o século XIX. (GOMES, 2011, p.269)

Em um belíssimo trabalho, Funes (2011) aponta que a interação do quilombola com a natureza foi que possibilitou a organização social dos quilombolas, visto que nas matas eles deveriam caçar, pescar e plantar, base material para criar uma autonomia dentro da comunidade. Além da formação do território, espaço apropriado e próprio, espaço da reprodução da vida, lugar do pertencimento e da construção da identidade.

floresta é, como nós chamamo essa música- nossa mãe cachoeira- assim nós chamamo também nossa mãe floresta, nossa mãe porque dela tiramos pode se

dizer de um tudo, desde a saúde [...] então quer dizer, nossa mãe floresta é vida. (FUNES, 2011, p.468)

Maestria (2011) ressalta em seu texto os achados do aparato repressor ao derrotarem os quilombolas do Quilombo do Negro Lucas. ... *acharam uma grande casa, com vários repartimentos, alguns couros de vaca, muita carne, graxa, sebo, panelas de ferro, chocolateira, garrafas, frascos, garrações, uma lança, lenhas cortadas e amarradas e muitas outras provisões.* (p.299)

Ao fugir os negros levavam consigo plantas, sementes, animais que seriam usados para serem plantados e fornecerem alimentos para os quilombolas. Tal organização é uma característica intrínseca nas comunidades construídas no escravismo ou no pós- abolição e o que possibilitava a troca de mercadorias com os comerciantes locais, aliança necessária para terem informações sobre a expedição das tropas coloniais ou imperiais que visavam a sua destruição. Tais ligações levou o maranhense Francisco Antônio Brandão (1865)⁴ a revelar as relações econômicas entre os quilombolas e os fazendeiros.

Ele revelava que alguns quilombos da região de expansão algodoeira do Maranhão cultivavam também este produto e vendiam-no aos fazendeiros, recebendo em troca ferramentas, armas e tecidos. Os proprietários, por sua vez, aceitavam estas relações de comércio e, fosse por medo dos negros ou por simpatizar com tais vizinhos, o fato é que importavam todos estes gêneros da vila especialmente para eles. Com isso, os quilombolas, frequentemente aliados aos índios, tornavam-se mais e mais “respeitáveis” e suscitavam um grande medo entre os brancos, que vislumbravam a construção de “uma sociedade na sociedade” (AZEVEDO,1987.45).

Vale ressaltar que ao adentrar as comunidades as tropas repressoras tinham como primeiro alvo as lavouras de produção, que eram usadas para alimentação da tropa e para a sua comercialização. Dessa forma, os quilombolas ficavam enfraquecidos, mesmo se não fossem capturados, já que a reestruturação da lavoura leva um determinado tempo.

Gomes (2011) relata que devemos compreender essas ligações dos quilombolas com os comerciantes, os negros escravizados das senzalas e os taberneiros para além das relações econômicas. Estabeleciam entre esses atores uma teia de contatos político, econômico e militar, que formavam um campo de solidariedade e luta contra o sistema

⁴ Brandão Tr. doutorou-se em Ciências Naturais pela Universidade de Bruxelas, onde, juntamente com seus colegas Luis Pereira Barreto e Joaquim Alberto Ribeiro de Mendonça, começou a tomar contato com as ideias do filósofo Frances Augusto Comte (1798-1857). O livro de Brandão Jr. inaugurou a produção sociológica positivista no Brasil. Cf. Ivan Lins, *Historia do Positivismo no Brasil*, São Paulo, Nacional, 1964. (Azevedo, 1987)

escravista. A teia de contatos tinha como base material as lavouras dentro dos quilombos e nas fazendas vizinhas, e que em alguns casos esses produtos eram comercializados com a Coroa, por exemplo, a lenha usada na corte provinha dos quilombos em Nova Iguaçu (Gomes, 2011). O autor irá denominar teia de contato como Campo Negro:

Denominamos de campo negro essa complexa rede social. Uma rede que podia envolver em determinadas regiões escravistas brasileiros inúmeros movimentos sociais e práticas socioeconômicas em torno de interesses diversos. O campo negro, construídos lentamente, acabou por ser tornar palco de luta e solidariedade entre os diversos personagens que vivenciavam os mundos da escravidão. (GOMES, 2011, p.278)

O conceito do Campo Negro ajuda a compreender a complexidade da formação e da luta do negro contra a escravidão. Essa solidariedade dificultou e muito a repressão da polícia, visto que muitos comerciantes dependiam direta ou indiretamente dos produtos oriundos dos quilombos. Esse Campo com o fim da escravidão será “legalizado” e absorvido lentamente pelo sistema de assalariamento, possibilitando a permanência dos negros na sua localidade, apesar das relações de trabalho assemelhar-se muito com o escravismo em alguns setores menos dinâmicos da economia. A repressão a essas comunidades continua com a mesma toada do escravismo.

Observamos a relação intrínseca entre a autonomia, a relação com a natureza e o aparato militar. Tais relações estruturavam-se de acordo com a realidade concreta de cada localidade. Os quilombos são semelhantes, no que tange a sua formação no Brasil escravista, que no caso, eram formados majoritariamente por negros fugidos. Porém, apresentava diferença nas formas de estabelecer à luta para a sua sobrevivência, dado que, a constituição das formas de luta depende da correlação de forças estabelecida na localidade. Como ressalta Guimarães (2011)

Na área de extração do ouro e/ou diamantes, os quilombolas dedicavam à mineração (logicamente clandestina) e com os produtos dessa atividade de contrabandista o que necessitavam, como pólvora, arma e alimentos. Já nas áreas onde não havia ocorrência mineral, como o sertão da capitania, os quilombos tiveram de se dedicara outras atividades, como agricultura e a caça (GUIMARÃES, 2011, p.143).

Vale lembrar que as organizações dos quilombolas, conjuntamente, com outras formas de lutas como a greve, o banzo, o assassinato de senhores, a marcha lenta, o envenenamento, os suicídios; além da independência do Brasil em 1822; no âmbito

internacional, a revolução haitiana, a guerra civil nos Estados Unidos e a pressão da Inglaterra; constituíram o caldo político da luta pelo fim da escravidão no século XIX. Esse esforço repousa em colocar o negro escravizado como sujeito histórico na constituição da luta contra a escravidão. A historiografia oficial nos dá a impressão que a passagem do escravismo para o trabalho livre foi natural retirando do debate os atores que influenciaram nesse processo.

1.2 Processo da abolição da escravidão:

Iremos caminhar nesse debate, da luta pelo fim da escravidão, acompanhando a estruturação das ideias de Azevedo (1987), que separa a título de explicação em: I- Ideias Emancipacionistas; II- Ideias Imigrantistas; III- Ideias Abolicionistas. As duas primeiras correntes carregam nas suas formulações o entendimento da abolição da escravidão como algo planejado pelo Estado, que manteria a separação entre brancos/ proprietários e não brancos/ não proprietários e que não causaria comoção social, enfim, manteria a ordem.

Afinal, a ideia de liberdade já se insinuava perigosamente entre os escravos, que, a exemplo do ocorrido nas colônias francesas e nos Estados Unidos, poderiam impingir aos senhores uma “libertação sem condição alguma” (p. 16). Por isso ele se propunha a responder a esta questão premente: como manter a grande lavoura na grande propriedade? Ou, como manter incólume o poder do grande proprietário. (AZEVEDO, 1987, p.51.)

O negro se tornou um “inimigo necessário”. Inimigo visto a sua potencialidade nas transformações na sociedade brasileira, e, necessário, pois é a espinha dorsal do sistema econômico escravista. Assim sendo, as propostas de domínio do “inimigo” passavam da repressão violenta e policial e dos castigos físicos à integração via sistema educacional, onde deveria incorporar os valores da nova sociedade.

A pergunta da citação acima, *como manter a grande lavoura na grande propriedade?* tem como questão central o problema da mão de obra pós-escravismo. Os emancipacionistas defendiam a ideia da integração do negro a sociedade. De acordo com os seus formuladores essa integração viria através da interiorização dos valores burgueses pelos negros, visto que estes - na visão da elite- eram preguiçosos, vagabundos, vadios, o que caracterizava a sociedade negativamente.

..., uma massa de nacionais livres e pobres que viviam aliados da propriedade da terra e que por isso não podiam passar de parceiros ou rendeiros — “obstáculo terrível ao progresso da agricultura e povoação” (p. 102); de outro lado, milhares de índios viviam dispersos pelas matas, arredios em função das perseguições movidas “pelos nossos” e da “mais injusta escravidão” (p. 107); e por último, havia ainda “os negros braços dos selvagens africanos”, que custavam “importantes somas” aos proprietários, mas viviam apenas o “curto espaço de oito a dez anos” e resistiam ao máximo ao trabalho (AZEVEDO, 1987, p.38)

Em contraponto, o esforço do Estado era para construir uma Sociedade Positiva tendo como ponto fundante a incorporação do trabalho como positivo. Esta sociedade seria assim alcançada mediante a construção da positividade do trabalho, *nesta ideia há um importante pressuposto: a sociedade positiva deve ser constituída pelo Estado, ou “a mão hábil” do governo, conforme explicitava o autor logo de início* (idem, p. 28).

Azevedo (1987) aponta diversos reformadores emancipacionistas que formularam saídas para questão do negro na sociedade. Interessante observar que a maioria apontava a necessidade do Estado fornecer terra para os nativos, libertos e escravos para que esses se incorporassem na sociedade e produzissem para o mercado interno, ajudando, assim, na colonização do Brasil. Iremos destacar a proposta de José Bonifácio de Andrade e Silva:

A partir disto ele propunha fixar o negro livre no campo mediante incentivos, tais como a concessão de pequenas sesmarias pelo Estado a todos os libertos sem ofício. Pretendia também a propagação dos africanos e seus descendentes, e por isso defendia a emancipação das escravas com cinco filhos e também que sobre as negras traficadas incidisse apenas a metade dos impostos, de modo que mais mulheres viessem se juntar aos escravos. Ao mesmo tempo, esperava uma firme intervenção estatal nos negócios do tráfico, a ser encerrado dentro de quatro ou cinco anos no máximo, e para isso deveriam dobrar os impostos sobre os escravos (homens) trazidos para o país neste período (pp. 3-5 e 14-7).

Azevedo (1987) revela que Brandão Jr em 1865, por temer no Brasil a reprodução dos exemplos de revolta, insurreições, revoluções de outras localidades da América, reconhece a importância da solução da escravidão no Brasil. Assim, via como necessidade a integração dos quilombolas do Maranhão à sociedade, já que esses estabeleciam uma relação comercial com os fazendeiros locais. Porém, é importante apontar que sua proposta implicava transformar o negro escravizado em escravo da gleba. Defende o autor:

... que os quilombolas não cometiam outro crime a não ser o de querer “melhorar a sorte”. Por isso ele propunha o aproveitamento destes homens

como colonos, ao invés do seu assassinato pelas forças da repressão. Em seu favor ele lembrava ainda que os quilombolas não eram inimigos do trabalho, conforme se afirmava, pois eles eram frequentemente empregados pelos próprios fazendeiros nas suas lavouras — “conhecemos aqueles que o fazem” —, sendo solícitos no cumprimento de seus deveres desde que bem tratados (AZEVEDO, 1987, p. 89).

As duas propostas, assim, ajudam a desmitificar a ideia da abolição linear, tranquila. Visto que, existia proposta que não previa o fim da escravidão, e sim, outra forma de escravismo, como pode ser constatado na proposta de Brandão Jr.

Diferente da proposta dos emancipacionistas, os imigrantistas propagavam que a solução da escassez de trabalhadores e do aperfeiçoamento da nacionalidade seria a vinda dos imigrantes europeus para o Brasil. Tal formulação estava ancorada nos experimentos científicos da época que afirmavam a inferioridade do negro em relação ao branco. O branco europeu era visto como o portador dos melhores valores para a construção de uma sociedade positiva. Ao relacionar-se com os negros e índios - considerado inferiores- o europeu tornaria a sociedade brasileira mais branca e com melhores costumes.

Para convencer os governos dos países europeus que no Brasil não havia guerra racial e, por isso, poderiam permitir a vinda de seus cidadãos para cá, propagava-se a existência de uma democracia racial na sociedade brasileira, diferente do Haiti e dos Estados Unidos.

As políticas que passaram a ser implementadas para a construção do país e da nação brasileira estavam atreladas, sobretudo a uma questão de raça – a busca de um povo cada vez mais branco. Essas ações se tornam mais evidentes nas políticas migratórias que passam a ser adotadas a partir da segunda metade do século XIX, seja na propaganda e subsídios à imigração europeia como nas rejeições da imigração dos não brancos. Na busca por uma sociedade civilizada e branca a grande solução foi a imigração europeia. Ramos (1996) assinala para o fato de existir um imigrante ideal – o branco europeu – e o “imigrante indesejável”. Dessa forma, uma série de critérios que iam da raça às convicções políticas pautaram as políticas públicas de imigração no Brasil. Baseados nas teorias raciais de desqualificação dos negros como povos moralmente degenerados e incapazes de realizar o trabalho livre busca-se no imigrante europeu o branqueamento da população e a substituição da mão de obra negra. *“Assim, em todo o período da imigração de massa, de 1880 a 1930, creditou-se ao imigrante*

branco europeu, com base na teoria do branqueamento, o papel de ingrediente fundamental na construção de um povo de uma raça brasileira” (HALL, 1969, apud RAMOS, 1996, p. 60).

O reflexo da política de branqueamento não se dá apenas no campo das ideias, e sim, nos diversos setores da sociedade tais como: saúde, educação, segurança, cultura, visto que todas as políticas estão ancoradas na imagem do branco ariano como referência. Ao analisar a questão fundiária no Brasil Império observamos a implementação da política de colonização, apenas, para os imigrantes europeus, que para sua fixação receberam vastas extensões de terra, financiamentos e sementes. Ressaltamos a lei 601/1850, chamada Lei de Terra, promulgada no mesmo ano da Lei Euzébio de Queiroz, que balizava a passagem para o trabalho livre, tal medida quase impossibilitava o acesso dos negros a terra, já que acabava com a posse e definia a compra e venda como única possibilidade de acesso a terra.

Ao definir a compra como única forma de aquisição, a Lei de Terras pôs fim ao reconhecimento da posse, que havia sido realizado em 1822, pela resolução de 17 de julho. Como destaca Delgado (2005), o regime de posse teve vigência breve e transitória, com a instituição da Lei de Terras significando a recomposição do setor de subsistência sob a égide da grande propriedade. A nova legislação reconheceu as posses estabelecidas após 1822 somente se tivessem registros em cartórios ou paróquias dos municípios. A partir daí, ficou proibido o regime das ocupações, substituído pelos mecanismos de herança ou compra e venda, únicos instrumentos admitidos como legítimos no acesso à terra, inclusive no caso das terras devolutas. Além de alterar e regular a forma de aceder à propriedade da terra (inclusive das terras públicas) instituída nas duas décadas anteriores, a Lei de Terras procurou ainda definir os meios para operar a colonização, principalmente por incentivos à imigração de trabalhadores europeus pobres para trabalhar nas lavouras brasileiras. (THEODORO, p.34, 2008)

A lei de terras de 1850 é resultado do medo da elite branca agrária brasileira, ao realizar a passagem do escravismo para o trabalho livre, de ter as suas terras divididas, já que as revoltas negras nacionalmente se acentuavam juntamente com o movimento abolicionista. Além, de estabelecer um controle sobre a mão de obra, visto que o negro liberto sem acesso aos meios de subsistência, a terra, teria que vender a sua força de trabalho.

Os abolicionistas têm na sua constituição um caráter de classe igual aos emancipacionistas, quer dizer, caráter burguês. Como ressalta Azevedo (1987) os abolicionistas nunca defenderam a ideia de uma passagem do escravismo para o trabalho livre de uma forma revolucionária, no sentido de romper com as amarras da

sociedade escravista. Apenas centravam os seus esforços na passagem via reformas graduais. A diferença entre emancipacionistas e os abolicionistas era que os primeiros defendiam a passagem gradual, enquanto os segundos apresentavam a defesa de uma data terminal para a escravidão.

Em 1880 começa a fase da publicitação dos ideários abolicionista através de manifestações, comícios, confronto com a polícia. Apesar de esses eventos impactarem e, em alguns casos, contrariarem a elite, os representantes do movimento esforçavam-se em canalizar o desejo dos negros escravizados para dentro do parlamento. Tal opção resulta que a proposta do fim da escravidão fosse aprovada pelos deputados que eram senhores de escravos. Fato que possibilitou uma transição controlada pela elite agrária brasileira.

Nestas suas tentativas sempre renovadas de manter o controle institucional sobre o movimento das ruas, os abolicionistas perseguiram o mesmo objetivo a que eles se tinham proposto desde o início, ou seja, reordenar o social a partir das próprias condições sociais vigentes, sem nunca enveredar por utopias revolucionária. Isto significa dizer que o abolicionismo, tal como pretendido por seus dirigentes, deveria por um lado lutar pela libertação dos escravos e a sua integração social, mas, por outro, precisaria envidar todos os esforços para manter o poder da grande propriedade, ou, mais precisamente, o poder do capital. (AZEVEDO,1987.,p.88)

Nabuco e Rebouças propuseram de forma diferente a distribuição de terra aos nacionais, sendo que o primeiro defendeu a reforma agrária.

Nabuco avançou uma proposta que certamente deve ter sido a responsável por grande parte dos transtornos enfrentados por ele durante a apuração dos votos: a decretação de uma reforma agrária que, “por meio do imposto territorial ou da desapropriação, faça voltar para o domínio público toda a imensa extensão de terras”, deixadas incultas e desertas por força do monopólio escravista (AZEVEDO, 1987,p.100).

E o segundo elaborou um minucioso plano para solucionar os questionamentos sobre a grande propriedade, onde propunha que para que a democracia rural se viabilizasse, a iniciativa teria de partir dos proprietários de grandes extensões de terras que deveriam reparti-las, mediante a venda ou arrendamento, entre os não-proprietários.

As duas propostas foram descartadas pelo parlamento, visto que sua composição era de representantes da elite brasileira. É importante ressaltar que o movimento abolicionista teve papel importante no debate sobre a abolição, e conseguiu canalizar os desejos dos negros escravizados para dentro de parlamento como ressaltam Azevedo (1987) e Mattos (2010). Percebemos que a passagem para o trabalho livre estabeleceu-

se dentro da ordem capitalista, ou seja, não alterou as bases da sociedade escravista: monocultura, latifúndio e a exploração da força de trabalho e o racismo.

Simultaneamente aos debates parlamentares sobre o fim da escravidão, ocorriam no Brasil diversas formas de resistências que acabaram por encurtar a duração da escravidão. Percebemos que as diversas formulações que foram criadas no início do século XIX iam do fim imediato da escravidão à outra forma de escravidão ou o pagamento da liberdade através do trabalho compulsório pelos escravos. Essas formulações foram combatidas através das lutas dos negros na base da sociedade e em alguns casos tiveram a contribuição de sindicatos.

O padeiro João de Mattos afirmava que os empregados das padarias foram os primeiros a se organizar contra o sistema escravista, pois em 1876 já lutavam contra a escravidão, antes dos abolicionistas que iniciou o movimento em 1879. Os métodos de luta eram as paralisações das atividades das padarias em Santos - 1876, onde foi organizado o levante no qual *se deu a fuga dos trabalhadores escravizados daqueles estabelecimentos. A fuga foi preparada, com a falsificação de cartas de alforria.* (MATTOS, 2010, p.19). Assim, o exemplo do militante João de Mattos, nos coloca que os parlamentares abolicionistas e a imprensa foram apenas coadjuvantes na luta pelo fim da escravidão, que teve como principal protagonista os negros escravizados e outros trabalhadores livre que eram contra a escravidão.

É importante ressaltar que com o fim da escravidão o negro deixa de ser a mercadoria, passando a ser a sua força de trabalho que será comprada pela burguesia. Como mercadoria, o negro escravizado, tem a sua sobrevivência-alimentação, moradia, etc.- “assegurada” pela burguesia, que na conjuntura de legalidade do tráfico negreiro intensificava e prolongava a jornada de trabalho, com o intuito de extrair o máximo de renda do negro escravizado. Levando a morte prematura do trabalhador.

É esta a razão pela qual, ao se subordinar uma economia escravista ao mercado capitalista mundial, o aprofundamento da exploração do escravo é acentuado, já que interessa, portanto a seu proprietário reduzir os tempos mortos PARA a produção e fazer coincidir o tempo produtivo com o tempo de existência do trabalhador. (MARINI.,1973 p.158)

Com o fim do tráfico negreiro - Lei Euzébio de Queiroz/1850- a força de trabalho de reposição tornou-se difícil e mais valiosa, ou seja, o custo da força de trabalho aumenta, acarretando uma diminuição da jornada de trabalho, visto que a perda do negro escravizado geraria mais despesas para a burguesia. Assim, o trabalho escravo

torna-se um obstáculo para o aumento da extração de mais-valia do trabalhador, visto que o aumento da exploração do negro escravizado via intensificação e prolongação da jornada de trabalho e diminuição do salário- vestuário, alimentação, moradia- ficava prejudicada, pelos limites fisiológicos. Ou seja, essa relação de trabalho dificultava o aumento de extração de mais valia do negro escravizado. Como afirma Marini (1973) *“o regime de trabalho escravo constituiu um obstáculo ao rebaixamento indiscriminado da remuneração do trabalhador”* (p.156).

O desejo da elite brasileira em aumentar a mais-valia para compensar os prejuízos da troca desigual entre os países periféricos e centrais teve como saída o trabalho assalariado. Essa mudança possibilitaria o aumento da exploração do trabalhador, já que a sua existência na sociedade passa ser do negro, que estabelece precárias relações de trabalho, aproximando do tempo da escravidão.

É importante ressaltar que a intensificação da exploração, em alguns casos a continuidade da relação escravista, é justificada pela ideologia racista, no caso a teoria do branqueamento, que iria além da explicação da imigração, influenciando na elaboração das políticas públicas de saúde, educação, moradia, segurança. Todas as três correntes apresentadas por Azevedo (1987), tinham na constituição das suas formulações a ideologia racista, que afirmavam a superioridade branca em relação ao negro, mesmo advogando a favor da abolição.

Essa substituição, no entanto, dá-se de uma forma particularmente excludente. Mecanismos legais, como a Lei de Terras, de 1850, a Lei da Abolição, de 1888, e mesmo o processo de estímulo à imigração, forjaram um cenário no qual a mão-de-obra negra passa a uma condição de força de trabalho excedente, sobrevivendo, em sua maioria, dos pequenos serviços ou da agricultura de subsistência. (AZEVEDO, 1987, p.15)

Assim, teremos a constituição da situação do negro no pós-escravismos semelhante à situação de escravo. Podemos afirmar que tal situação é a síntese do processo de exploração intrínseco do capitalismo + a ideologia do racismo + o processo de luta do negro.

1.3- O “quilombola” no pós- escravista:

Podemos considerar a assinatura da Lei Áurea, 13 de maio de 1888 como a síntese das lutas - aquilombamento, suicídios, assassinatos, banzo, greve - dos negros pela sua liberdade e a pressão da Inglaterra por mercado consumidor. Com a vitória inscrita, os quilombolas tiveram sua nomenclatura mudada para trabalhador negro rural

e campesinato negro, visto que o sistema que o caracterizava e o criminalizava - escravismo - foi mudado para o modelo de assalariamento.

As comunidades de negros formadas durante a escravidão tiveram várias formas de construção:

A formação de um *campesinato negro* no Brasil tem origens diversas: terras herdadas de quilombolas/escravos fugidos e seus descendentes da escravidão; doações de senhores ou ordens religiosas a ex-escravos; terras compradas por libertos e herdadas pelos seus descendentes; terras conseguidas do Estado em troca de participação em guerras (do Paraguai, por exemplo) ou ainda de inúmeras migrações de libertos e suas famílias no período imediatamente pós-emancipação (REIS & GOMES, 2007). Em vários lugares são conhecidas por diferentes denominações: populações tradicionais rurais negras, comunidades negras rurais, bairros rurais negros, *terras de preto* e *terras de santo*. Devem ser incluídas nessa lista de denominações as *comunidades de senzalas*, que seriam comunidades negras formadas ainda na escravidão – com desdobramento na pós-emancipação – até os dias atuais. (GOMES, 2011, p. 282)

Essas comunidades já estabeleciam uma relação de autonomia e economia com o mercado local desde a escravidão, através do campo negro. Relações que foram fortalecidas e incorporadas oficialmente à economia interna e externa. O abastecimento para o mercado interno era necessário para manter a dinâmica de produção de matéria prima – açúcar, café, leite, metais preciosos, outros artefatos- para o mercado externo.

Os proprietários em alguns casos permitiram a permanência do trabalhador negro na terra através do sistema de barracão, ou seja, o trabalhador contrai dívidas com o patrão para suprir suas necessidades (alimentos, remédios, etc) e as segue pagando com o seu trabalho. Na prática, estabelecia-se uma relação de dependência do trabalhador negro com o patrão, assemelhada ao escravismo. Na visão do fazendeiro as comunidades negras representavam um bolsão de força de trabalho barata para serem usadas nas lavouras, e, que sustentou os grandes ciclos econômicos.

Temos que notificar que a permanência dessas comunidades nos seus territórios manteve relações trabalhistas tensas com os patrões através de greves, levantes, revoltas. Tais eventos tiveram como protagonistas trabalhadores negros que tinham experiência de luta no tempo da escravidão, conforme os negros da zona açucareira de Pernambuco:

Em Pernambuco (em 1919), mesmo submetidos a mais aguda exploração, os trabalhadores da zona açucareira sustentaram uma greve maciça. Ainda que não existam referências às suas identidades, eram descendentes de escravos e libertos, mestiços e negros. Sobre essa corajosa iniciativa, o jornal *Clarté*

publicou a notícia “O trabalhador agrícola em Pernambuco”. Nesta, afirmou que, embora detratado como indolente e estúpido, o trabalhador rural era “o primeiro fator das fortunas dos usineiros”. A greve mostrou a força desses trabalhadores sofridos e humilhados... (NEGRO, GOMES, 2013, p.59)

Assim percebemos que o negro foi incorporado na sociedade, via relações de trabalho e não por seus direitos, tendo que continuar a servir as elites. A pauta de reivindicação expressa as relações de trabalho no Brasil pós-escravista: *queriam jornada de oito horas de trabalho, aumento salarial, reconhecimento sindical e fim de punições*. (NEGRO, GOMES, 2013, p. 59). Os trabalhadores negros *trabalhavam em farrapos, tinham dívidas com o armazém dos engenhos, sua dieta alimentar era pobre e praticamente não recebiam assistência dos poderes públicos*. (idem, p. 59)

Essas características - relações econômicas, bolsão de mão de obra, experiência de luta - são pontos importantes a serem analisados na permanência dessas comunidades em seus territórios, que permitia ao negro ter acesso a terra para ser reproduzir, visto que a legislação - Lei de Terras de 1850 - versava que o acesso a terra viria através de compras, caso a terra fosse ocupada o Império poderia despejar e prender.

Art.1- Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra. Excetuam-se as terras situadas nos limites do Império com países estrangeiros em uma zona de 10 léguas, as quais poderão se concedidas gratuitamente.

Art2- Os que se apossarem de terras devolutas ou alheias, e nelas derrubarem matos ou lhes puserem fogo, serão obrigados a despejo, com perda de benfeitorias e, demais, sofrerão a pena de dois a seis meses de prisão e multa de cem mil-réis, além da satisfação do dano causado. Essa pena, porém, não terá lugar nos atos possessórios entre heréus confiantes. (STEDILE, 2011, p.283)

A Lei de Terras de 1850 transformou a terra em mercadoria, dificultando o acesso do negro ao seu principal meio de produção. A população recém liberta da escravidão teria muita dificuldade de conquistar esse pedaço de terra para produzir sua subsistência, e no mais das vezes, tornou-se posseira, condição considerada ilegal aos olhos do Estado Brasileiro.

A forma de resistir à exploração no campo e na cidade que possibilitou a permanência do negro no seu território foi constituída através de diversas relações entre os atores sociais da época. Assim, o negro em diversos casos ocupou e não comprou a terra, tornou-se, aos olhos do Estado, "posseiro", e, portanto, em condição "ilegal". Essa forma de permanência traz consigo diversas experiências de luta que foram passadas aos mais novos. Essas experiências viraram lendas, contos que constitui a história do local e

serve de inspiração para lutas futuras. Como podemos observar nas falas dos quilombolas do Maranhão que ouviram da sua avó a história da expedição organizada pelo delegado de polícia de Santarém- PA:

Tiveram lugar duas batidas com 75 praças policiais de linha e 33 índios mundurucus servindo de guias e práticos. Na primeira os escravos, pressentindo-a, emigraram para a parte superior de Curuá e falhou completamente; Na segunda, tendo adoecido em marcha o comandante de expedição, e o seu imediato dirigiu tão mal o cerco do mocambo que os negros se puderam quase todos escapar, capturando-se apenas 11, mas depois disso têm vindo aos lotes muitos escravos apresentarem-se a seus senhores” (FUNES, 2011, p.487).

Mattos (2010) afirma que os valores e as tradições de luta da classe trabalhadora contemporânea, não surgem do nada, ela tem uma raiz histórica nas experiências anteriores.

Ou seja, numa sociedade como a brasileira, marcada por quase quatro séculos de escravidão, não seria possível pensar o surgimento de uma classe trabalhadora assalariada sem levar em conta as lutas de classe- e os valores e referências- que se desenrolaram entre os trabalhadores escravizados e seus senhores, particularmente no período final da vigência da escravidão, quando a luta pela liberdade envolveu contingentes cada vez mais significativos de pessoas. (MATTOS, 2010, p.14)

A luta dos quilombolas assumia uma forma em função das relações econômicas estabelecida no período. No período pós-escravidão pode-se observar que essas lutas assumiram outras formas como: Ligas camponesas, Sindicatos rurais e urbanos, etc. Temos como dois exemplos os companheiros: Negro Manoel Conceição e Nego Fubá, ambos, lideranças da luta pela reforma agrária. Evidenciar essas lideranças tem a sua importância porque são lembrados apenas pela sua classe, ou seja, como trabalhadores, ocultando a sua cor. Assim, os descendentes de negros escravizados e os índios continuaram de forma diferente as lutas iniciadas quando o primeiro escravo chegou ao Brasil. Esses importantes personagens da história de luta são reconhecidos pela sua identidade de classe, e não, de raça. Implicando na invisibilidade do negro como sujeito histórico da luta por uma sociedade mais justa.

Manoel Conceição dos Santos é reconhecido na história como umas das principais lideranças do movimento social no Brasil. Fundador e primeiro presidente do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Pindaré-Mirim - MA conseguiu aglutinar mais de 100 mil trabalhadores rurais, estabelecendo uma ação com viés classista. Perseguido, torturado pela ditadura militar, foi fundador, em 1980, do Partido dos Trabalhadores. Manoel Conceição dos Santos é negro e nasceu em 24 de julho de 1935. Filho do

pequeno agricultor Antônio Raimundo dos Santos e de Maria Leoteria Frazão Santos foi proprietário de uma pequena gleba de terra obtida por herança que era usado para o plantio de arroz, mandioca, feijão e verduras produtos de subsistência, característica das comunidades rurais pós-escravidão.

Aos 20 anos, em 1955, com o pai e outros agricultores, Manoel Conceição dos Santos foi expulso de suas terras pela polícia, a mando de certa Margarida Soares, que afirmava serem dela as propriedades, por usucapião. Foram parar em terras devolutas do Estado, no lugarejo de Santa Luzia, município de Bacabal, onde já estavam outros lavradores há mais de duas décadas.

Como relata Conceição, em seu depoimento no documentário: *“A violência veio atrás, o latifundiário e grileiro Manacé Alves de Castro, filho de Raimundo Alves de Castro, delegado de polícia do município, resolveu tomar as terras de nós.”*⁵

A luta contra a expulsão dos trabalhadores das suas terras, o aumento e intensificação da exploração, conjuntamente, com a conjuntura ideológica entre socialismo e capitalismo possibilitou a formação de organizações com viés mais classista.

No Brasil, a segunda metade do século XX foi marcada pela emergência no espaço público de conflitos no campo e de sua articulação com debates em torno da reforma agrária e do lugar da agricultura no processo de desenvolvimento nacional. Era discutida também a extensão de direitos trabalhistas ao meio rural, bem como a regulamentação de contratos de arrendamento e parceria, nomes legais para diferentes arranjos no acesso precário à terra. (VERDADE, 2014, p.45)

Como também no caso da formação das Ligas Camponesas da Paraíba, que tinha como lideranças João Pedro Teixeira e Nego Fuba, dois militantes negros, podem observar que os negros compunham formas diferentes de luta: pelo acesso à terra e pela liberdade. Luta que sofreu um duro golpe da Ditadura Militar brasileira. Os militantes - Nego Fuba e João Pedro Teixeira - foram torturados, espancados e mortos pela ditadura militar do Brasil, cuja a implementação em 31 de março de 1964 foi uma resposta aos movimentos sociais que lutavam por outra sociedade, que tenha o ser humano em evidência e não o lucro, enfim, lutava pela criação de um país socialista.

O resultado da Ditadura Militar foi o extermínio de diversos militantes, exílio e um avanço do capital na fronteira agrícola e imobiliária. O recorte aqui apresentado diz respeito à pesquisa, visto que diversas comunidades negras foram atingidas por essa

⁵ <http://blog.jornalpequeno.com.br/manoelsantos/2010/03/14/manoel-conceicao-sinonimo-de-coragem-de-luta-e-de-coerencia>

expansão do capital, gerando conflito entre as forças opositoras: trabalhadores e burguesia. A burguesia se utilizando do aparato Estatal para legitimar os genocídios e as expulsões das populações tradicionais para concretizar os interesses do capital.

A conjuntura agrária de expulsão dos trabalhadores negros dos seus territórios ocorreu em todo o país. No estado do Rio de Janeiro, Alentejano (2005) nos alerta para o processo de metropolização e desruralização realizado no século XX, que potencializou o êxodo rural. Esse processo nos ajudará a entender os poucos alunos nas escolas quilombolas localizadas nas zonas rurais e o número reduzido de comunidades quilombolas reconhecidas no estado. Vale lembrar que os intensos processos econômicos do Brasil e do Rio de Janeiro colonial e imperial - a produção de açúcar no norte fluminense, o café no Vale do Paraíba e no Noroeste Fluminense - tiveram como mão de obra os negros escravizados.

A maior presença de comunidades quilombolas no Norte e Sul fluminense e na Regiões dos Lagos, comparando, com o Vale do Paraíba está relacionada diretamente com a forma de ocupação desses espaços agrários, que variou de acordo com o espaço e o tempo. No caso do Norte Fluminense, onde tivemos o predomínio do capital agrário-industrial, a expansão da produção de cana de açúcar, posteriormente, a sua modernização desterritorializou diversas comunidades negras. Porém, algumas comunidades permaneceram com o propósito de ser fornecedora de força de trabalho para as lavouras.

Diferente aconteceu na região do Vale do Paraíba Fluminense que recebeu inúmeros negros escravizados para trabalharem na produção do café. Com a queda do preço da *commodity* e, ainda, vários eventos, como a construção da Companhia Siderúrgica Nacional-CSN, a instalação de diversas indústrias e a construção da Via Dutra houve um impacto na expulsão de diversas comunidades negras do campo para servir de força de trabalho para esses empreendimentos. Essa diferença entre as formas de ocupação do Norte Fluminense e do Vale do Paraíba ajuda a explicar a presença de 8 e 3 comunidades quilombolas, respectivamente.

Entretanto, o Sul Fluminense e a Região dos Lagos, apesar da distância tiveram forma de ocupação semelhante, que se corporificou através do capital imobiliário atraído pelas belezas naturais das duas regiões e a intervenção estatal da ditadura militar.

Se os anos 1940/1964 têm como marca fundamental a metropolização, o período 1964/1980 é caracterizado, fundamentalmente, pela desruralização que, como vimos, vinha se desenvolvendo desde o princípio do século, mas

que avança substancialmente neste período. Este avanço está diretamente relacionado a três processos: as mudanças estruturais na atividade canavieira; a enorme expansão da atividade turística e com ela da especulação imobiliária; a desarticulação da resistência dos trabalhadores rurais pela repressão militar, o que eliminou uma das poucas forças contrárias ao processo dominante de urbanização/metropolização. (ALENTEJANO, 2005, p.58)

Nessa conjuntura de expansão dos interesses do capital ocorreu nacionalmente a intensificação dos conflitos e da repressão por parte da ditadura militar nas regiões de fronteira agrícola. Esse processo gerou diversos movimentos de resistência, entre eles, o movimento quilombola, que teve sua organização inicial no Pará e no Maranhão.

1.4- Quilombo em 1988:

Com o avanço das fronteiras agrícolas na região amazônica pela ditadura militar organizaram-se entre os trabalhadores negros vários movimentos de resistências como a criação dos centros de estudo e de sindicatos rurais. Esses movimentos tinham como objetivo a manutenção das comunidades e o avanço nos direitos dos trabalhadores. Vale ressaltar que o solo amazônico não era um vazio demográfico, e sim, um território ocupado por diversas comunidades indígenas e quilombolas. E ao tentar territorializar os interesses do capital, a ditadura militar teve fortes resistências dessas comunidades de trabalhadores negros rurais, que, posteriormente, denominaram-se comunidade quilombolas. Essa resistência espalhou-se pelo Brasil, visto que o projeto de expansão da fronteira agrícola tinha expressão nacional, como vimos os exemplos das comunidades do Espírito Santos e do Rio de Janeiro.

Essa mobilização se caracterizou de forma bastante significativa nos encontros realizados pelas comunidades negras para discutir perspectivas legais visando outras configurações fundiárias. Os Estados que marcaram as primeiras mobilizações articuladas das comunidades quilombolas o Maranhão, Pará, Bahia, São Paulo, Goiás e Rio de Janeiro. (SOUZA, 2008, p.109)

A inscrição do Direito ao território na constituição de 1988 é a síntese das correlações de forças estabelecidas naquele momento histórico, visto que o Brasil estava findando os anos duros da ditadura militar e a conjuntura política com o surgimento de diversas organizações de luta como: o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST); o Partido dos Trabalhadores (PT); a fundação da Central Única dos Trabalhadores

(CUT); o retorno da União Nacional dos Estudantes (UNE). Esse momento potencializou a possibilidade de inscrição de direito aos negros na Constituição. Segundo Souza:

É importante considerar que o termo ‘quilombola’ não surgiu do nada, nem foi fruto de imediatismos políticos. O rico debate proporcionado pelo processo constituinte, fruto do processo de redemocratização do país, permitiu o ressurgimento destas ideias, as reivindicações dos movimentos sociais encontraram eco no parlamento e permitiram o resgate de lutas em favor do reconhecimento de direitos. (2008, p.19)

Ao comentar sobre a aprovação da constituição, Arruti (2005) relata que um constituinte integrante da Comissão de Índios, Negros e Minorias afirma que a aprovação do artigo foi nos apagares das luzes, com uma formulação amputada. Esse relato traz a impressão de uma aprovação sem debates calorosos. Souza (2013) em belo trabalho descreve os caminhos tortuosos do debate quilombola na constituinte e afirma que houve debates intensos sobre o tema.

A constituinte tem o seu início em 1 de fevereiro de 1987 e, ao mesmo tempo, a luta por direitos sociais tem a sua arena ampliada para dentro do congresso. A pauta quilombola estava tomando um grande vulto com as pesquisas nas comunidades, com os encontros em vários estados do Brasil, e, logo no segundo mês de instalação da Assembleia Nacional Constituinte, a temática aparece como proposta pelo Centro de Estudos Afro-brasileiro prevendo políticas de proteção aos direitos das comunidades quilombolas. E outra proposta apresentada pela parlamentar Benedita da Silva, em 29 de Maio de 1987, propõe a inclusão do texto no artigo *“será garantido o título de propriedade da terra às comunidades negras remanescentes dos quilombos”*. Na justificativa apresenta como argumento:

sabemos que existem, espalhadas pelo nosso território, comunidades negras isoladas, ameaçadas de expulsão de suas terras, apesar de ocupá-las, em muitos casos, desde o século passado. (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE, 29.05.1987, p. 25 APUD SOUZA, 2013, p.56).

Após debates, a Subcomissão VII elabora o Anteprojeto que previa o art.107 com os seguintes termos *“o Estado garantirá o título de propriedade definitiva das terras ocupadas pelas comunidades negras remanescentes dos Quilombos”*.

Art. 107 – Fica declarada a propriedade definitiva das terras ocupadas pelas comunidades negras remanescentes dos quilombos, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. Ficam tombadas essas terras bem como todos os documentos referentes à história dos quilombos no Brasil. (SOUZA, 2013, p.59).

No transcorrer do encaminhamento da Comissão de Sistematização, o dispositivo foi renumerado passando a se tornar o art.490 da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB). Nesse momento os ataques ao artigo foram acentuados incluindo a votação favorável para a retirada do artigo e, em seguida, pela continuidade do direito. No dia 03 de agosto de 1987 foi apresentada, pelo parlamentar Eliel Rodrigues - PMDB/PA, a emenda supressiva e, poucos dias depois, o Deputado Federal Acival Gomes - PMDB/SE reafirma a necessidade de suprimir o artigo.

Segundo o parlamentar Eliel Rodrigues PMDB/PA, ao estabelecer que “fica declarada a propriedade definitiva das terras ocupadas pelas comunidades negras remanescentes dos quilombos, devendo o estado emitir-lhes os títulos respectivos”, o texto do projeto constitucional estaria enveredando por um caminho discriminatório, criando verdadeiros guetos e praticando o *apartheid* no Brasil. (SOUZA,2013, p.60)

O Deputado Federal Acival Gomes (PMDB/SE) defende que o então art. 490 do Projeto de Constituição, deveria ser retirado, pois criaria situação de conflito entre os entes federados, uma vez que permite a perda de propriedade de bens imóveis pertencentes aos Estados, em favor de comunidades negras ali estabelecidas, sem a tomada das providências prévias necessárias à transmissão daqueles domínios, ou mesmo por desapropriação.

Arruti (2005), ao falar desse momento, revela que os contrários que opuseram a aprovação do artigo projetando os problemas sociais que poderia causar o artigo. A retirada do artigo foi aprovada pelo plenário. Após essa derrota, segundo Souza (2013), o Deputado Carlos Alberto Caó (PDT/RJ), no dia 20 agosto de 1987, apresentou emenda popular com diversos temas, dentre eles

fica declarada a propriedade definitiva das terras ocupadas pelas comunidades negras remanescentes de Quilombos, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. Ficam tombadas essas terras bem como documentos referentes à história dos Quilombos no Brasil. (SOUZA, 2013, p.61).

A estratégia utilizada pelos defensores dos direitos quilombolas foi jogar para as disposições transitórias o antigo artigo 490. Os Atos das Disposições Transitórias são

normas que com o cumprimento perderia o seu valor. Porém, em um país com sérios problemas agrários a demarcações dos territórios terá uma grande jornada.

O dispositivo sobre reconhecimento do direito de propriedade das comunidades remanescentes de quilombos estava longe de ser uma norma típica de transição. Pelo contrário: trata-se de uma norma que olha para um passado longínquo e lança seus efeitos para a eternidade. (SOUZA, 2013. P.61).

Dessa forma, no dia 05 de outubro 1988 foi aprovada a Nova Constituição do Brasil, que continha no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) o artigo 68 com a seguinte redação:

Art. 68: Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

Ao ser inscrito, o direito dos remanescentes das comunidades quilombolas à posse da terra, abre o questionamentos sobre a regulamentação do artigo 68 da ADCT.

Arruti (2005) explica que esse debate expõe as divergências sobre a forma de aplicar o direito, tendo raízes na forma de compreender o movimento quilombola, tangendo a questão cultural ou agrária.

Para o autor, o conflito entre as ideias não é provocado por desentendimento, ou desconhecimento, e sim, por um desacordo político. As duas posições são apresentadas como: *priomodialista*, que compreende o uso do termo quilombo como um ícone da cultura e da consciência negra e como uma política de reparação aos males que o sistema escravista proporcionou ao negro. Do outro lado do debate, encontra-se a visão *ressementizadora*, que surge da junção dos conceitos *terra de uso comum*, *auto-atribuição e novas etnias*. O conceito de quilombo irá possibilitar uma mudança no ordenamento jurídico para o reconhecimento das terras de uso comum. É importante ressaltar que as duas visões nascem em momentos históricos diferentes, visto que as formulações das políticas dos movimentos sociais se dão na luta concreta do dia-dia.

A visão *priomodialista* tem o seu surgimento na década de 1970, com a reorganização do movimento negro na luta contra o racismo e a concepção *ressementizadora* surge do movimento na década de 1980, na luta pela reforma agrária, e na manutenção das comunidades em seus territórios.

Essas concepções se expressam no entendimento da finalidade do artigo 68 da ADCT. A visão *primordialista* irá estranhar a junção da questão quilombola com questão agrária. Visto que o objetivo do artigo é garantir e fomentar a produção de uma nova identidade negra. Enquanto a visão *ressemantizadora* sustenta que a questão da regularização das terras de uso comum é primordial na luta pela preservação da cultura local. Arruti (2005) afirma que a visão *primordialista* influenciou na constituição do artigo 68 da constituição, já que os deputados que participaram da elaboração têm a sua origem no movimento negro urbano.

(...) Senadora Benedita da Silva (PT/RJ), de origem religiosa pentecostal e membro do movimento negro urbano, que formula sua proposta com o mesmo ideário que a orientou no momento da introdução do “artigo 68” na Constituição. (ARRUTI, 2005, p.108)

Além de contribuir com a formulação do direito ao território quilombola, a década de 1990 foi permeada por debates tensos e intensos sobre a aplicabilidade do artigo 68 ADCT, que expressou em políticas diferentes, considerando, as concepções sobre os direitos dos atores políticos.

O movimento quilombola compreende que o artigo é autoaplicável e só resta criar processo administrativo para orientar as demarcações dos territórios. Na formulação desse debate estão presentes duas perguntas: Que órgão irá titular os territórios: a Fundação Cultural Palmares-FCP ou o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- INCRA? O que é quilombo?

Assim, em 1995 são apresentados dois projetos de lei da Senadora Benedita da Silva e do Deputado Federal Alcides Modesto, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT). Os Projetos de Lei divergiam, visto que Benedita (PT/RJ) oriunda do movimento negro urbano tinha como ideia norteadora que o artigo 68 tem como objetivo a preservação da cultura negra, enquanto, Alcides Modesto (PT/BA), oriundo da CPT, defendia que o artigo deveria ir além do conceito de etnia e conjugar também a historicidade das comunidades negras. Nesse debate sintetizaram-se três posições sobre a responsabilidade pela demarcação: I- a Fundação Cultural Palmares (FCP); II- o INCRA e III- FCP e INCRA. Porém, em 2000, o governo FHC interrompeu o debate e, em novembro, aplicou a Medida Provisória, na qual três elementos ganham destaques:

(...) a FCP é a única responsável em demarcar os territórios, colocando em risco processos já iniciado por outras agências governamentais, como o

INCRA... Como segundo elemento, a MP estabelece um prazo máximo para o encaminhamento das demandas (outubro de 2001) depois da votação de lei especial de que elas dependeriam. Finalmente, a MP estabelece uma restrição com relação aos critérios de reconhecimento ao estabelecer que as comunidades remanescentes de quilombos, para ser reconhecida oficialmente, deverão estar ocupando suas terras pelo menos desde 13 de maio de 1988. (ARRUTI, 2005.p.112).

O Decreto 3912/2001, criado por Fernando Henrique Cardoso, reconhecia como propriedade dos remanescentes de quilombo as terras que eram ocupadas por quilombos em 1888 e que permaneciam ocupadas por eles em 05 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal. No entanto, como as comunidades poderiam comprovar essa ocupação das terras durante 1 século? Esse artigo provocou a estagnação de qualquer titulação de territórios quilombolas.

Em novembro de 2003 foi assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva o decreto 4887 que revoga as deliberações da Medida Provisória 2000. Esse decreto afirma que a FCP deixa de ser o órgão responsável pela demarcação, passando ao INCRA essa tarefa; define que o reconhecimento como quilombola se dá pela auto identificação; não há lapso temporal para a identificação; e amplia o conceito de quilombo. Tal decreto representou um avanço principalmente no princípio da auto identificação/ auto atribuição da identidade quilombola oriundo da Convenção 169 da OIT, de 1989 no processo de demarcações dos territórios quilombolas. Apesar do nítido avanço no que tange a base jurídica, houve mudanças no ato normativo do INCRA-regimento interno da entidade que regulariza a demarcação dos territórios quilombolas-que tornou o processo mais lento e burocrático. As mudanças na Instrução Normativa foram paulatinamente dificultando o processo, porém as suas primeiras versões representaram um avanço nos trabalhos de identificação dos territórios. O retrocesso foi produzido pelas pressões dos ruralistas junto ao INCRA e também à Casa Civil.

Parte das dificuldades para efetivação do artigo 68 do ADCT da Constituição Federal decorre dos intrincados procedimentos para titulação instituídos em 2008 na Gestão do Presidente Lula. Através de Instrução Normativa do INCRA, o processo tornou-se mais burocratizado e menos eficiente.⁶ (PRO INDIO, 2014)

Além dos atos normativos do INCRA em 2004, o PFL, atual DEM, entra com uma ação de inconstitucionalidade, ADIN 3239, questionando o decreto 4887/03.

⁶ http://www.cpisp.org.br/terras/html/por_que_as_titulacoes_nao_acontecem.aspx acessado em 19/06/2015

Atualmente, o julgamento da ADIN 3239 está no Supremo Tribunal Federal (STF). O ministro Celso Pelúcio aferiu o voto pela aprovação da ação, ou seja, pela inconstitucionalidade do Decreto 4887/03. Em 2014, a ministra Rosa Weber votou contra a ADIN. Dessa forma temos no atual momento o placar em 1 X 1. Nessa conjuntura de intensos debates temos a construção do movimento quilombola.

1.5- Movimento Quilombola Contemporâneo:

As entidades quilombolas foram formadas nas tensões do processo de luta pelas demarcações dos territórios quilombolas. O movimento que tomou força pós Ditadura militar e que influenciou na constituição do artigo 68 da ADCT continua a luta reivindicando direitos. Assim, é criado em 1989, no Pará, a Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Município de Oriximiná – ARQMO; em 1994, é criada a Coordenação Estadual Provisória dos Quilombos Maranhenses e, em 1996, foi substituída pela Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão – ACONERUQ. Essas entidades tiveram importância na organização das lutas em âmbito regional, servindo de exemplo para outras regiões do Brasil.

Observa-se que as regiões onde primeiro despontam as articulações políticas das comunidades negras rurais são aquelas em que primeiro se avançou no processo de reconhecimento das posses dessas comunidades. Destacam-se entre elas a região do Trombetas/PA, onde se localiza o Município de Oriximiná; na Bahia, o Quilombo do Rio das Rãs, na bacia do Rio São Francisco; o Quilombo do Curiaú, em Macapá/AP; e, no Maranhão, o caso das Comunidades Quilombolas de Frechal, Município de Mirinzal/MA, e Jamari dos Pretos, Turiaçu/MA. (MELLO, 2008, p.10)

Nesse cenário é realizado em novembro de 1995, em Brasília, o I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas que teve como iniciativa a criação de uma entidade a nível nacional. Em 12 de maio 1996 é criada a Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (CONAQ), em Bom Jesus da Lapa-BA. Tal organização tem na sua estruturação uma coordenação nacional e representantes nos Estados e nasceu com o propósito de lutar pelas demarcações dos territórios quilombolas. Em 2001 é organizado pela Fundação Cultural Palmares o I Encontro de Entidades Quilombolas Tituladas, que teve a participação do Banco Mundial, que criou a Comissão para debater a pauta quilombola. Essa comissão rivaliza com a CONAQ pela representatividade das comunidades quilombolas. Em Dezembro de 2002 é realizado o II Encontro de Entidade Quilombolas Tituladas que contou com a

participação da CONAQ, visto que o grupo que compunha a Comissão exigiu a presença da entidade. Em Dezembro de 2003 é realizado o III Encontro das Comunidades Quilombolas, que foi organizado pela CONAQ em Recife. Nesse momento já existiam as organizações estaduais, que têm a sua origem em diversos processos históricos de luta. E é relatada a presença da formação de uma delegação de quilombolas que participaram do III Encontro em Recife. É importante ressaltar que no início do processo a participação se dava majoritariamente com a representação das comunidades, e não, com delegação. Em 2011 teve o IV Encontro de Quilombolas organizado pela CONAQ realizado no Rio de Janeiro. De 2006 a 2011 aconteceram outras atividades em fóruns, eventos contendo debates tensos que expressavam a morosidade da titulação dos Territórios Quilombolas e as diferentes formas dos governos de dialogarem com o movimento. No governo FHC a tática usada foi à criação de uma comissão e no governo Lula/PT- pela trajetória do PT- a tática usada foi incorporar na agenda governamental as pautas e alguns líderes do movimento Quilombola.

Desse processo surge em 2012, no Fórum Mundial no Rio de Janeiro, uma dissidência que é a Frente Nacional em Defesa dos Territórios Quilombolas. Em 2013 por divergência com a Frente Nacional em Defesa dos Territórios Quilombolas surge a Articulação Nacional Quilombola. Em janeiro de 2015 surge a Confederação Nacional Quilombola, como um instrumento jurídico para que os quilombolas se defendam no judiciário, principalmente, no caso da ADIN 3239.

É importante ressaltar que no início da criação da CONAQ houve a participação intensa do movimento negro. Algumas divergências foram geradas em relação ao caminho a ser seguido pelo movimento. Nesse momento todos os negros e suas organizações poderiam ser membro da CONAQ, ocupando cargo da entidade. No encontro de Brasília houve a decisão que os membros da entidade seriam apenas quilombolas. Essa observação na formação do movimento é importante para a compreensão do movimento quilombola e as suas divergências. As entidades apresentadas têm diferenças no que tange: 1) a forma de reivindicar ao Estado o seu direito e a 2) forma de pensar a gênese da formação do artigo 68 da ADCT, como ressaltado por Arruti (2005), as visões priomodalista e ressemantizadora.

No primeiro item podemos entender a desistência de um grupo da CONAQ como uma divergência política e uma tentativa de criar outra entidade que consiga enfrentar o governo PT e avançar na titulação dos territórios. A segunda desistência de

grupo da Frente Nacional em Defesa dos Territórios Quilombola que originou a Articulação das Comunidades Quilombolas do Brasil tem a sua origem na tática e estratégia que os grupos que romperam com a CONAQ teriam para avançar nas conquistas, visto que a Frente Nacional em Defesa dos Territórios Quilombola entendeu que deveria participar dos espaços organizados pela CONAQ e o grupo da Articulação das Comunidades Quilombolas do Brasil resolve não compor esses espaços.

O segundo item tem o seu exemplo na formação da Confederação Nacional Quilombola que compreende que o papel da entidade é um instrumento jurídico na defesa das comunidades e seus formuladores compreendem a visão que as pautas do movimento negro podem ser atendidas e solucionadas dentro do sistema capitalista, ou seja, uma saída por dentro da ordem.

Ellen Wood (1996) identifica que a ideologia do pós-modernismo não traz à tona a necessidade de repensar o movimento na sua totalidade, em seus valores universalistas tanto socialistas, quanto liberais. A forma pós-moderna de pensar centrada na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano dá ênfase nas diferenças de identidades particulares como gênero, raça, etnia, sexualidade. Isto se reflete no movimento quilombola e negro e na constituição de diversos movimentos que tem a sua formação na questão de raça, mas não dialogam em sim. Pois tem em mente a natureza do mundo fragmentado.

O significado do jargão pós-modernista ficará mais claro nos artigos que se seguem. Mas, a essa altura, deve estar óbvio que o fio principal que perpassa todos esses princípios pós-modernos é a ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano. As implicações políticas de tudo isso são bem claras: o *self* humano é tão fluido e fragmentado (o “sujeito descentrado”) e nossas identidades, tão variáveis, incertas e frágeis que não pode haver base para a solidariedade e ação coletiva fundamentadas em uma “identidade” social comum (uma classe), em uma experiência comum, em interesses comuns. (WOOD, 1996, p.120)

Além de apontar saídas diferentes para problemas centrais, como por exemplo, para o racismo. Para alguns movimentos a saída para as questões negras é o fortalecimento e a composição do Estado na tentativa de formular e facilitar a aprovação de políticas em prol do negro. A Confederação Nacional Quilombola compreende que o papel da entidade é um instrumento jurídico na defesa das comunidades.

Outra forma de ver a questão é a visão de transformação da sociedade capitalista em uma sociedade socialista, pois a gênese do racismo - a exploração do homem pelo

homem - será extinta, e, conjugadas com políticas contra o racismo o problema será extirpado da sociedade. Essa transformação viria através de um grande processo popular, visto a estrutura agrária brasileira capitalista impossibilitar o avanço da titulação dos territórios. Assim, as visões apontadas por Arruti (2005) e as diversas formas de criação do movimento negro e quilombola têm a sua origem na opção de classe que cada negro, que cada quilombola tem do mundo e que mundo tais sujeitos históricos querem.

Conseguimos observar as mudanças na organização dos negros na luta pelo seu território na sociedade Brasileira. No período escravista, o negro, tinha formas de lutar pela liberdade como suicídio, banzo, quilombo, etc. Essas formas são o resultado da dinâmica da luta de classe na sociedade escravista, onde o negro é ator principal na reprodução dessa sociedades. Essa posição resulta em um poder de “barganha”, ou seja, de interferir na reprodução do capital naquele dado momento histórico, visto - como ressaltado no texto - o prejuízo dos senhores de engenho com perda do negro escravizado. Com a formação dos quilombos, os fazendeiros acionavam o aparato jurídico e policial para capturar os negros fugitivos, e não, exterminá-los. Os negros escravizados, alforriados e livres foram a vanguarda no processo de abolição da escravatura, onde outros setores da sociedade apoiavam de várias formas, visto que perto de 1888 aumentou a fuga das senzalas, por exemplo.

Com o fim da escravidão o negro quilombola não é mais perseguido pelo capitão do mato, afinal o que o criminalizava - escravidão - havia findado. Essas comunidades tiveram “oficializadas” as trocas comerciais que já estabeleciam na escravidão e os negros foram absorvidos pelo sistema assalariado em condições próximas a da escravidão. Assim, o negro foi integrado à sociedade apenas no mercado de trabalho e não nos seus direitos. Essa situação levou a outras formas de luta dos negros, que já não é quilombola, e sim, trabalhador negro rural dentro de sindicatos, associações de ação mútua, ligas, frentes, jornais etc. Nessa conjuntura, com o Brasil estritamente agrário e com uma tímida industrialização, surgem pós-ditadura Vargas as Ligas Camponesas que tinham lideranças negras como Manoel da Conceição, Nego Fuba e João Pedro Teixeira. Esses trabalhadores que se levantaram pela reforma agrária eram na sua maioria descendentes dos negros escravizados, e a sua organização apresentava uma formação com tom mais classista, visto que os exemplos de lideranças apresentados não são lembrados pelo tom da sua cor, e sim, pela sua classe.

A ditadura militar que proporcionou o avanço do agronegócio e da especulação

imobiliária provocou a expulsão de camponeses do campo para as cidades. Esse processo gerou vários tipos de movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento Quilombola.

O Movimento Quilombola nasce com um caráter classista, mas o que o define, é o conceito de quilombo contemporâneo. Não é qualquer negro que pode se reivindicar quilombola, e sim comunidades de:

...remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (DECRETO 4847/03, art.2)

Na atualidade, o poder de “barganha” do movimento quilombola foi reduzido: o Brasil mudou de um país agrário para o industrial; a identificação do movimento quilombola está no local de moradia e não no local de trabalho. Essa identificação é importante para compreender as formas de luta quilombola da atualidade, tais como: ocupação de estradas, ocupação de prédio do INCRA, do FCP, do Congresso. Essas são ações possíveis, dadas às condições concretas das comunidades atuais. Ao estudar as formas de lutas assumidas pelos negros contra o racismo e a escravidão identificamos que outros atores da classe trabalhadora apoiavam essa luta. Por exemplo, em São Paulo, no final do século XIX, foi organizado o movimento dos Caifazes, formado por estudantes da Faculdade de Direito, profissionais autônomos e outros, como maquinistas dos trens que transportavam café do Oeste Paulista até o Porto de Santos. Os caifazes eram abolicionistas e teceram uma rede de apoio às fugas escravas, dentre outras medidas. Também podemos apontar os sindicalistas que faziam greves para facilitar as fugas dos negros. Estabelecendo as devidas proporções devemos aprofundar os laços entre o Movimento Quilombola e o Movimento Sindical, construindo um Campo Negro do século XXI.

1.6- Luta do negro pela Educação:

Ao conquistar a inscrição do direito através do artigo 68 da ADCT os quilombolas tornam-se agente de direitos, sujeitos históricos, que se organizaram em entidades, grupos, associações para pressionar o Estado na formulação de direitos para as suas comunidades. As reivindicações acompanham as pautas estabelecidas durante

séculos pela classe trabalhadora, como acesso a saúde, educação, saneamento básico, etc. Porém, essas políticas terão que atender de forma diferenciada as comunidades quilombolas, ou seja, teve que estabelecer um recorte étnico racial para a formulação e aplicação destas. No que tange o campo educacional temos a pressão dos movimentos quilombolas para políticas educacionais específicas para o fortalecimento da luta pela conquista do território.

Grande importância é dada no sentido do currículo, que deve conter as tradições, saberes, valores, costumes, criados e recriados pela comunidade, a propagação da sociabilidade quilombola na comunidade, ou seja, valores para integrar o indivíduo à comunidade. Podendo contribuir na unificação da comunidade e no fortalecimento da luta pelo território. Visto que a escola é um dos elementos essenciais na construção da justiça da luta, no consenso sobre a importância da autodeterminação como quilombola. Como ressalta o líder da comunidade do Campinho da Independência, *“a escola tem que contribuir para a luta dos quilombolas”*.

Assim, os movimentos negros e quilombolas realizam pressão sobre o Estado para a formulação e aprovação de políticas educacionais públicas para as comunidades quilombolas como também o sistema educacional como um todo. Tais mobilizações resultaram na aprovação do ciclo de políticas de ações afirmativas (SANTOS, 2013) onde podemos destacar: as Diretrizes Curriculares para Escola Quilombola em 2012, a lei 10639/03 que torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afrobrasileira nas escolas; as Cotas Raciais para ingresso nas Universidades e nos concursos públicos. Santos (2014) sustenta que as políticas de ações afirmativas educacionais têm as suas raízes no intenso processo de luta do negro pelo acesso a educação no século XX.

Santos (2014) nos alerta para o precioso processo de luta do negro pelo acesso à educação através dos movimentos como: a Frente Negra Brasileira, que teve o pioneirismo na criação dos cursos noturnos para os jovens e adultos, *“o que nos autoriza afirmar o seu pioneirismo no desenho e execução de políticas educacionais inclusivas”* (p.67); a criação do departamento de Instrução e Cultura, que dentro do movimento foi responsável pela educação; o movimento Teatro Experimental do Negro (TEN), que passou a oferecer curso de alfabetização ao público que frequentava as aulas de teatro; além outras iniciativas do movimento negro durante o século XX.

A junção do processo educativo com a luta pelos direitos das comunidades negras não começou no século XX. Em 1838 na revolta da Balaiada, Negro Cosme um

dos líderes do movimento, que chefiou um exército de 3 mil negros na luta pela liberdade *sabendo da importância da alfabetização, tanto que estabeleceu, em plena guerra, uma escola de primeiras letras na lagoa amarela.* (ASSUNÇÃO, 2011, p.445). A importância do processo educacional fica expressa nos relatos sobre as construções das escolas nas comunidades quilombolas do Estado do Rio de Janeiro.

A visita às comunidades quilombolas nos permitiu perceber que o surgimento das escolas tem origens diversas. A título de organizar o pensamento elencamos três categorias: 1) Construídas pelos Donos da Fazenda 2) Construídas através de uma ação mais individual 3) Construídas pela comunidade. Essas categorias foram organizadas a partir das entrevistas realizadas nas escolas.

Quase todas as escolas quilombolas do Município de Campos dos Goytacazes estão localizadas dentro de fazendas, inclusive os nomes já revelam essa relação: Escola Municipal *Fazenda* Aleluia, Escola Municipal *Fazenda* Chalita, Escola da *Fazenda* Opinião, atual, Escola Municipal Salvador Benzi e Escola Municipal Santa Rita, que apesar do nome não fazer referência, está localizada na Fazenda Mocotó do Imbé. A única escola localizada fora do domínio do fazendeiro é a Escola Municipal de Conceição do Imbé.

É importante ressaltar que a localização da escola dentro das fazendas, apesar de ser da Rede Municipal de Ensino, implica a subordinação da escola aos ditames do poder dominante local. A diretora relata que antes da chegada do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) os fazendeiros ajudavam a escola com fornecimento de mantimentos para festa e na manutenção da escola. Além disso, as professoras que lecionavam na localidade eram oriundas da elite local. Tais fatores favoreciam, assim, um controle pedagógico e financeiro dentro da escola.

Além disso, existe a possibilidade de o fazendeiro fechar a escola a qualquer momento, pois o terreno em que a escola está localizada é de sua propriedade. Encontramos relatos de que uma escola próxima foi fechada em retaliação ao fato da fazenda ter sido denunciada por utilizar trabalho escravo.

A visita à Comunidade do Quilombo de Santa Rita do Bracuhy nos mostrou outra constituição do processo educativo. Ouvimos na conversa com a professora da escola: *“essa escola tem muita história, começou com a moradora da comunidade que ensinava os quilombolas a ler e a escrever, depois a escola foi incorporada pelo estado e com a municipalização passada para o município”* O vínculo da escola com a

comunidade é muito intenso “*acho que a escola ajudou na construção da comunidade e a comunidade na construção da escola*”, completou a professora.

As conversas com os moradores da comunidade Quilombola de Santana nos mostrou que a construção da escola aconteceu tanto a partir da ação dos donos da fazenda, quanto a partir de uma ação mais individual, apontando uma combinação entre a primeira e a segunda categoria, elencadas anteriormente.

Ao entrevistar os moradores da comunidade identificamos a presença de uma escola localizada na Fazenda do Ermo, Quatis, RJ. Essa escola foi construída na década de 1960, com o financiamento do fazendeiro, que reformou um estábulo para que as aulas pudessem ser lecionadas. Os professores eram de Minas, pois o Quilombo de Santana fica perto da divisa com Minas Gerais. Ao comentar a rotina da escola, S.J.A., um dos entrevistados, revela que ele estudava no horário de 11 horas às 15 horas. Apesar de oferecer o acesso ao mundo letrado, as crianças não eram retiradas do ambiente de trabalho, o que ressalta a intensidade do processo de superexploração do trabalho, conforme a reflexão elaborada por Marini (1973). A fazenda contratava a mão de obra dos moradores de Santana. Segundo o depoimento de Seu João ele acordava às 4 horas da manhã para ir trabalhar, às 11 horas estava na escola e com o término do horário da aula, voltava para a lida.

A escola funcionou até o meado da década de 1980, quando o encerramento das atividades coincidiu com a morte do fazendeiro local. No início da década de 1990 a Escola de Santana foi construída em terreno coletivo da comunidade. Ao comentar sobre a construção, os antigos moradores apontam que foi a partir do ajuntamento que a escola foi construída. O ajuntamento (ou mutirão) é uma prática tradicional de trabalho coletivo/comunitário voltado para as necessidades da comunidade e/ou de indivíduos e famílias. Além do trabalho coletivo, pressupõe um acordo moral de compromisso da retribuição da ajuda. Importante dizer, pois revela a lógica diferenciada das relações sociais comunitárias.

Ao ser questionado sobre a aceitação da construção da escola na comunidade, S.J.A. relata que “*todo mundo assinou para aquilo*” e S.V.⁷ ressalta: “*nós não tínhamos muita prática, mas como era para a comunidade nós fizemos*”. Esses dois relatos confirmam o consenso na comunidade sobre a importância da escola. A Irmã Elizabeth⁸

⁷ Entrevista Concedida por SV em (15/01/2015)

⁸ Missionária que contribuiu com a luta da comunidade de Santana na década de 1980 e 1990. Está presente na memória social dos quilombolas.

nos confirmara em seu depoimento que havia muitos analfabetos na comunidade. O financiamento da escola, obtido pela freira, veio através de uma ONG Canadense. A escola funcionou apenas por algum tempo, no dizer de S.V: *“uns dois, três, meses...”*. Posteriormente a escola foi incorporada à prefeitura, passando a funcionar até nossos dias.

Ao ser construído no coração da comunidade, a escola começou a cumprir um trabalho muito importante na alfabetização das crianças, visto que todas as crianças começaram a estudar nessa localidade. Segundo S.J.A.: *“se não fosse essa escola, toda essa rapaziada mais nova estaria analfabeta”*.

As escolas em funcionamento foram incorporadas pelo poder público às suas redes de ensino, possibilitando que as crianças quilombolas tivessem garantido o direito de acesso à escolaridade definida em lei. E são as bases em que se assentam as lutas das comunidades pelo oferecimento da modalidade da educação quilombola. Ou seja, podemos supor que a presença de escolas dentro de algumas comunidades só foi possível pelo processo de mobilização e pelo reconhecimento da importância da educação pelas comunidades.

Apesar da aprovação do ciclo de políticas de ação afirmativa no início do século XXI, tais iniciativas tem a sua potencialidade diminuída pela estrutura do capitalismo nos países dependentes latinos americanos: a concentração fundiária, o racismo e a educação adestradora. Tais elementos serão expostos no capítulo seguinte.

Capítulo 2

Racismo, luta pelo território e educação: Quilombo de Santana

Flaviano Pinto Neto, Quilombo do Charco, Maranhão; Artêmio Gusmão “Alaor”, Quilombo Mancaraduba, Pará; Teodoro Lalor, Quilombo do Marajó, Pará; Simião Vilhalva, Guarani Kaiowá, Mato Grosso do Sul. PRESENTE!

Os assassinatos dos militantes que compõem a epígrafe acima possuem uma mesma motivação: a persistência do latifúndio e o racismo. O presente capítulo buscou enfrentar o desafio de debater as relações intrínsecas entre a luta pelo território, o racismo e a educação. Esse esforço repousa na tentativa em compreender a situação contemporânea das escolas quilombolas, visto que é nesse chão que se desenvolveram as principais lutas dos quilombolas. Assim, não podemos debater a questão educacional sem realizar os debates estruturantes da causa quilombola, que é o racismo e a questão agrária. Teremos como cenário para a compreensão desse desafio a magnífica história de luta dos quilombolas do Quilombo de Santana, Quatis, Rio de Janeiro.

Tratar do histórico da comunidade Remanescente do Quilombo de Santana ajuda a entender a história de luta dos negros no Brasil. Conversar com moradores antigos da comunidade como Seu João Batista, Dona Olga, Eli, conjuntamente, com os escritos de Rui Mauro Marini, Florestan Fernandes, Vânia Bambirra nos ajudam a compreender o doloroso processo histórico de luta pela sobrevivência das comunidades negras, tanto da cidade quanto do campo. Contribuindo com o debate, Alentejano (2013) traz como pontos importantes para analisar o agrário brasileiro e as lutas forjadas, os seguintes aspectos: *I) persistência da concentração fundiária II) a crescente internacionalização da agricultura brasileira III) crescente insegurança alimentar IV) a perpetuação da violência, da exploração do trabalho e da devastação ambiental no campo brasileiro.* (ALENTEJANO, 2013, p.2)

Tais aspectos estão presentes na estruturação da história do Quilombo de Santana, ou seja, o histórico da comunidade é a síntese da luta do negro contra essa estrutura agrária e contra o racismo, a luta que, por vezes se apresentava de forma consciente e engajada; em outras, de forma inconsciente através das experiências vividas pelos sujeitos. Iremos apresentar o debate tendo como referência os pontos elencados e as suas interfaces com o Quilombo de Santana.

2.1.1- Persistência da Concentração Fundiária:

A comunidade quilombola de Santana está encravada entre os morros característicos da região do Vale do Paraíba Fluminense. Situada na zona rural do distrito de São Joaquim, do município de Quatis- RJ. Tal município faz divisa com o Estado de Minas Gerais e tem como principal via de acesso a Rodovia Dutra, que faz a ligação Rio - São Paulo, principais cidades e áreas industriais do país. Além de fazer divisa com o município de Porto Real, o qual despontou como polo industrial de montadora de carros. O processo de ocupação da região sofreu influências dos principais ciclos econômico da história do Brasil: mineração, café, além da produção intensiva e extensiva do leite.

O ouro extraído da região de Minas Gerais, no período colonial, era transportado através dos caminhos, antigas trilhas indígenas, até a Vila de Paraty. Chegando a cidade do Rio de Janeiro via transporte marítimo. Em 1724, iniciou-se a construção do caminho por ordem do Governador Luis Vahia Monteiro, com a finalidade de abrir um caminho mais curto para São Paulo, sem os inconvenientes da travessia marítima até Paraty. Esse trajeto passou a ser os mais usados pelos tropeiros, tendo como ponto de descanso para as tropas, na região conhecida como marco zero da cidade Quatis, a biquinha.

A ocupação definitiva da região pelos brancos, visto que já era habitada pelos índios Puris, Coroados e Botocudos, começou a se intensificar com a criação do povoado de Nossa Senhora da Conceição do Campo Alegre da Paraíba Nova, posteriormente, Resende. A economia local girava em torno da plantação de cana de açúcar e do gado para consumo do mercado interno. Com a crise da extração do ouro, no final do século XVIII, muitos mineiros com capital oriundo da mineração começaram a receber doações de sesmarias e a plantar café na região. Resende foi o polo irradiador da cultura pelo Vale do Paraíba Fluminense, através do método que persiste até hoje: desmatamento da mata atlântica, monocultura, trabalho escravo, produto para o mercado externo.

Esse modo de produção possibilitou a exaustão do solo e a queda na produção, conjuntamente, com a luta dos negros contra a escravidão e a baixa do produto no mercado exterior, resultou no declínio da produção da cultura do café no Vale Paraíba Fluminense. Posteriormente, as fazendas de café foram sendo apropriadas por fazendeiros oriundos do estado de Minas Gerais para a produção de leite, visto que o

relevo dificultava a criação de gado para corte⁹. A produção de leite era centralizada na Cooperativa Quatis Agropecuária (criada em 1940) que se tornou o carro chefe da economia quatiense. Apesar da mudança dos produtos, a força de trabalho permaneceu negra com características próxima ao escravismo.

Registros sobre a chegada dos negros escravizados no Vale do Paraíba aumentaram a partir da era do café na região, que assumiu no século XIX, a condição de principal produto de exportação do Brasil Imperial. A exploração da força de trabalho do negro escravizado permitiu a acumulação de riquezas por parte dos senhores, o que desencadeou relações imersas em tensões por conta da condição de escravidão, também possibilitou a construção do território pelos negros escravizados. De acordo com Sebastião Felicíssimo (já falecido) - Seu Carreiro- morador da comunidade quilombola de Santana, em depoimento para o Relatório de Identificação da Comunidade Negra Rural de Santana (2007) - ¹⁰ na região tinha muitos *Calhambolas*.

“Caiambora era gente dos matos. Fugia para o mato”. (Perguntei: tinha calhambola nessa região?) E muito. Onde tinha capoeirão ele estava lá. E lá não entrava ninguém. Sordado vinha pra pegar. Tá pensando que caiambora corria do sordado? Nada. Pegava o sordado. Brigava com o sordado. Matava o sordado aí no mato. Aqui na divisa de Minas tinha muito caiambora...” (p.35)

As lutas travadas pelos negros na escravidão e pós-abolição na região da Fazenda Santana¹¹ opunham-se às relações de trabalho degradantes. Dialeticamente, esta relação de superexploração contribuiu para a formação do território, visto que os valores ínfimos dos salários pagos aos quilombolas de Santana impossibilitavam a manutenção da família, assim foram obrigados a construir formas para sua sobrevivência no território, através, da agricultura de subsistência, preservação das matas, preservação das nascentes, realização de festejos, e tensões com os fazendeiros locais. Esses processos de lutas possibilitaram o surgimento de valores, em relação ao uso da terra; a relação com o meio ambiente e a demarcação de um território. São esses pontos que estruturam o conteúdo da luta pela demarcação do território.

⁹ Esse processo: solo exaurido depois a criação de gado é evidenciado em outros locais do Brasil.

¹⁰ Construído pela Superintendência do INCRA no Estado do Rio de Janeiro, através da Ordem de Serviço/INCRA/SR-07/G/n 17, em 15 de maio de 2007. Somou-se ao trabalho do antropólogo Oswaldo Martins de Oliveira-

¹¹ A Fazenda de Santana era denominada Fazenda do Retiro. A mudança veio pós-construção da Capela em homenagem a Santana em 1867 pelos negros escravizados a mando do Comendador Manoel Marques Ribeiro.

Toda marcação dessa região aqui é o córrego desembarque. Ai, ele vem direto e fecha na divisa com São Joaquim. De lá vai até a antiga lagoa e desce fechando no ribeirão vermelho. Ribeirão vermelho é o ribeirão da divisa de São Joaquim e o Barro amarelo. Pra lá é o barro amarelo e pra cá é Santana. Então desce ali e sai fechando no Rio da Pedra. Então essa região toda aqui pertence só a Santana. Realmente esse é o território que desde que a gente nasceu nós trabalhamos nele.(S.J.A)

Leite (1991) afirma que ao tratar a questão quilombola devemos conceituar território.

[há] que se considerar, portanto, as distinções entre terra e território quando pensamos a questão quilombola. O território diz respeito a um espaço vivido e de profundas significações para a existência e a sustentabilidade do grupo de parentes próximos e distantes que se reconhecem como um coletivo por terem vivido ali por gerações e gerações e por terem transformado o espaço em um lugar. Um lugar com um nome, uma referência forte no imaginário do grupo, construindo noções de pertencimento. Trata-se de um espaço conquistado pela permanência, pela convivência, que ganha importância de uma tradicionalidade ao servir de suporte para a existência de um grupo de pessoas aparentadas por afinidade e consanguinidade ou até mesmo por uma afiliação cosmológica. (LEITE, 1991)

Ao ser questionado por mim sobre as razões pelas quais os fazendeiros não teriam expulsado a comunidade de Santana, S.J.A. afirma: *“meu avô tinha pulso firme, não dava mole aos fazendeiros”*.

Podemos identificar que, apesar de não terem leis, decretos que legalizassem a demarcação do território, a demarcação, como tal, já tinha se consolidado de fato. Os limites do território na forma escrita em documento começaram a ser delimitado com duas doações de terra por parte de Maria Isabel e o Comendador Manoel Marques Ribeiro. Vale ressaltar que após a Lei de Terras de 1850 só se poderia ter acesso a terra através da compra e venda, e, como relatado no capítulo anterior, o Estado brasileiro pós-escravidão não desenvolveu políticas públicas em prol das populações negras como a legalização da posse, o financiamento da produção e a compra de sementes.

Manoel Marques Ribeiro se casou com Anna Esméria Nogueira com a qual teve única filha, Maria Isabel. Esta se casou duas vezes, ambas com filhos do Barão de Cajuru (João Gualberto de Carvalho). O casamento de Maria Isabel, única filha do Comendador Manoel Marques Ribeiro, com os filhos do Barão de Cajuru, sugere a intenção de garantia e ampliação de riquezas, já que podemos observar a junção de famílias com grandes posses. O Comendador teve destaque na configuração do Quilombo de Santana, pois em 1878 ele doa terras nas redondezas da Igreja para os escravos, com o intuito de construir um povoado. E em testamento, Maria Isabel, (1903), doa parte das terras para os ex-escravos. É importante destacar que essas

doações não foram suficientes para a manutenção da propriedade das terras pelos escravos e os seus descendentes.

Mais de uma década depois, surge em 1914, como proprietário daquela área Coronel Leôncio Ferreira. Todavia, pela cadeia dominial das terras feito pelo INCRA em 2012 ele não as comprou diretamente de Maria Izabel, e com isso não foi possível identificar como ele adquiriu a propriedade. (OLIVEIRA, 2015)

Coronel Leôncio Ferreira adquiriu esparsa terra na região do território do Quilombo de Santana. No levantamento realizado pelo INCRA, o qual tem como objetivo fazer o levantamento da cadeia dominial¹² do território do quilombo de Santana, é identificada a origem dos estabelecimentos em domínio não quilombola. Neste levantamento não foi possível identificar como o Coronel conseguiu realizar a acumulação de terras. É possível que tenha acontecido um processo de grilagem de terras, onde depois de expulsar os moradores, cria-se um documento falso da terra. Visto que na cadeia dominial, nunca se chega à origem, ou seja, ao Estado, que é o detentor das terras devolutas desde a Lei de Terras de 1850. Tal processo de expulsão é relatado por S.J.A. “ *os fazendeiros dizia para as pessoas saírem e dava ¼ de milho para morador sair*”.

Oliveira (2015) ressalta outra forma de expulsão dos moradores:

No caso de Santana há registros¹³ de duas permutas realizadas no ano de 1918. Uma da lavradora Ihara Bazília de Carvalho e outra do Valentim Theodoro de Mendonça, ambos para o Coronel Leôncio Ferreira. Este fato corrobora com as falas dos quilombolas, quando afirmam que boa parte das terras foi perdida devido as supostas dívidas contraídas com os fazendeiros. (p.34)

As dívidas contraídas com os fazendeiros são oriundas de uma forma de relação de trabalho denominada Sistema de Barracão. Marini (1973) aponta que essa relação ocorreu na formação dos países latino-americanos na passagem do trabalho escravo para o assalariado. Por conta de receberem um salário baixíssimo, os moradores da região recorriam ao fazendeiro para comprar os alimentos, remédios e demais insumos. Nessa relação, a terra que possuíam era garantia do pagamento da dívida, conforme relata Ana Maria Gouvêia.

¹² Cadeia Dominial, de acordo com o INCRA, é a relação dos proprietários de determinado imóvel rural, desde a titulação original pelo Poder Público até o último dono (atual proprietário). O estudo, feito junto ao Cartório de Registro de Imóveis, é utilizado pelo Incra em praticamente todos os processos administrativos da autarquia e é de extrema importância para que o Incra nunca venha a pagar uma eventual desapropriação a quem não é efetivamente dono da área.

¹³ Escritura pública de permuta de terras de número 35 folhas 87/88 no Cartório de Registro Civil das Pessoas Naturais do 6º Distrito Comarca de Barra Mansa / RJ

As vezes uma criança ficava doente e eles corriam na fazenda do falecido Seu George Salgado, que é a primeira fazenda vindo de Quatis para cá. Eles corria lá e falava: “ôh” seu George, meu filho tá doente, ou, faltou compra lá em casa. Eu queria que o senhor comprasse pra gente esse remédio ou emprestasse pra gente esse dinheiro pra gente comprar que depois a gente paga”. E ele pegava o remédio ou o alimento que fosse e falava assim: “Então você assina esse papel aqui, porque se caso você não me pagar eu pego o seu terreno. E esse pessoal pegava e assinava. Chegava no tempo de pagar eles não tinha o dinheiro, porque eles não tinha como trabalhar pra ganhar. Então o fazendeiro ia lá e tomava a terra deles. Eles saíam e iam embora. Ia andando pelo mundo aí sem destino e o fazendeiro pegava aquele terreno. Com outro escravo acontecia a mesma coisa. Então esse fazendeiro ficou com uma fazenda muito grande aí e são esses Salgados que estão aí. Esse era o problema maior que tinha aí. Muitos perderam suas terras por causa disso (RTID, 2007, p 36)

Esse processo provocou a saída de muitos quilombolas que estão morando na cidade de Quatis, no bairro São Benedito. S.J.A e S.V, numa agradável conversa, afirmam “*aqui tinha muita gente*”. A quantidade de moradores relatada pelos entrevistados impressiona: “*Aqui na parte de baixo existia quase 11 casas. E cada casa tinha uma média de 10 a 14 pessoas. As nossas festas era feita com nós mesmo e enchia. Não precisava vir gente de fora*”. Em outro momento ao relatar sobre a produção “*Se aquele pessoal tivesse hoje, teríamos uma fábrica aqui em Santana*” Esses relatos ressaltam como o campo pós-abolição era povoado. Conjugado com a expulsão, *stricto sensu*, outros fatores também potencializaram a saída da comunidade como as péssimas condições de trabalho e a dificuldade de acesso aos direitos. S.J.A. ressalta que os moradores que saíram do quilombo e foram para a cidade diziam: “*vai ficar aí puxando carroça, até quando? Ai das 11 casas que tinha aqui, só ficou 3 casas*”. É notável perceber que a relação com a terra dos moradores de Santana gerou vínculos que favoreceram a permanência e a luta em favor do território, conforme o relato do S.J.A. em conversa.

[...] A terra é uma coisa que tem que cultivar, você tem que usar ela, desfrutar dela e deixar ela. Porque existe um ditado assim: O pai faz, o filho come, os netos morrem de fome. Então, se você cultivar a terra desse jeito você vai ter para o neto comer e não vai morrer de fome. [...] A terra nunca pode ser vendida ela tem que ser cultivada.(S.J.A.)

No caso de Santana a resistência foi a sobrevivência, ou seja, estar vivo para num momento histórico favorável reivindicar o território. A resistência se constituiu ao estabelecer uma relação de trabalho entre fazendeiro e trabalhador que possibilitava a permanência do núcleo familiar no seu território, apesar dos relatos de expulsão.

O histórico da comunidade quilombola de Santana ajuda a explicar o processo de formação da concentração de terra no município de Quatis e no Brasil, através do

extermínio dos povos indígenas, da concessão de sesmarias pela Corte Portuguesa aos Barões do Café, da expulsão dos trabalhadores do campo, que poderia ser via violência ou pela péssima condição de vida, do processo de grilagem de terra, onde ocorria o processo de “legalização” da propriedade, etc.

Tais métodos intensificam-se com as crises do capital que expandia os seus interesses na obtenção de novas terras a serem incorporadas pelo interesse mercadológico. Podemos explicitar fatos que influenciaram na formação do quilombo de Santana: a crise na extração do ouro possibilitou que alguns mineiros com capital oriundo da mineração investissem na produção de café no Vale do Paraíba Fluminense; a crise do café na região no século XIX, que teve como umas das respostas, o avanço da fronteira agrícola para o oeste paulista e o investimento na produção de leite nas antigas fazendas de café. Observamos que as crises de produção resultaram no avanço da fronteira agrícola com a doação de sesmarias pela Coroa Portuguesa aos Barões do Café no início do século XIX e na escravização ou expulsão dos negros aquilombados e indígenas, apesar da resistência.

Atualmente, em termos mundiais, assistimos a uma corrida pela compra de terras, como ressalta Carvalho (2013).

A corrida por terras agrícolas levou investidores estrangeiros a adquirir pelo menos 83 milhões de hectares em países em desenvolvimento entre 2000 e 2010, segundo o Deutsche Bank. O total equivale a 1,7% da área agricultável global e é muito superior aos 50 milhões de hectares utilizados para o plantio de grãos no Brasil na safra 2012/13. O Brasil é um dos alvos da cobiça estrangeira, liderada por China, Arábia Saudita, Kuwait, Qatar, Bahrein e investidores dos EUA. As compras de terras brasileiras somaram 2,6 milhões de hectares no período. Para o banco, o objetivo dos investidores é garantir acesso a alimentos e água. (CARVALHO,2013,p.36)

Essa apropriação em grande escala por parte de investidores internacionais tem a participação de empresários brasileiros, visto que a compra de terra não é permitida por estrangeiros. Porém, qualquer estrangeiro associado com brasileiro tem o direito em adquirir qualquer quantidade de terra. O que prova que não há interesses divergentes entre a burguesia internacional e a fração burguesa interna

Tal fenômeno aumenta a concentração de terras, ou melhor, o número de latifúndios, cujo início ocorreu na doação de capitania hereditárias e de sesmarias e se intensificou com a Lei de Terras e têm a sua continuidade na contemporaneidade. Os dados são alarmantes de acordo com Alentejano (2013):

...uma vez que os pequenos estabelecimentos – com menos de 10 ha – são 47% do total, mas a área ocupada pelos mesmos é de apenas 2,7% do total, ao passo que no pólo oposto, os estabelecimentos com mais de 1000 ha são

apenas 0,9% do total, mas ocupam 43% da área. O contraste se torna ainda mais nítido quando observamos que os estabelecimentos com menos de 100 ha são cerca de 90% do total, ocupando uma área de cerca de 20%, ao passo que os com mais de 100 ha são menos de 10% do total e ocupam cerca de 80% da área. E este quadro permanece praticamente inalterado nos últimos 50 anos. (ALENTEJANO,2013,p.2)

Importante acrescentar que umas das características para saída das crises cíclicas do capital, no Brasil, foi o aumento da concentração de terras, para responder aos ditames do capital em cada momento histórico. Carvalho (2013) aponta que houve o aumento nas exportações de produtos agrícolas e que apenas quatro empresas, em 2010, tiveram números expressivos em, *por 75% das exportações brasileiras de produtos de origem rural: soja e derivados, 22 %; carne e couros, 25%; madeira, celulose e papel, 17%; açúcar e álcool, 11%.* (p.37)

A carta dos principais produtos agrícolas cultivados e exportados pelo Brasil denota forte influência do que é interesse de produtos no mercado internacional e seu valor comercial enquanto *commodity*¹⁴. A expressiva extensão do uso de terras cultiváveis, o controle sobre o uso da semente e dos defensores químicos por multinacionais é classificado por Carvalho (2013) e Alentejano (2012) como internacionalização da agricultura brasileira, que vem acompanhada da reprimarização da economia brasileira. Teixeira (2013) ressalta que na conjuntura atual, a mineração e o agronegócio têm ocupado 68% dos produtos exportados pelo Brasil, representando 22% do PIB nacional. Conforme os dados da tabela abaixo:

Tabela 1: Principais Produtos Exportados pelo Brasil em 2014.

Principais Produtos Exportados			
<i>Principales Productos Exportados / Main Products Exported</i>			
US\$ Milhões / US\$ Millones / US\$ Million – 2014			
	Valor Value	Δ % 2014/13	Part % % Share
1 – Complexo soja / Soja y derivados / Soybeans & prods	31.408	1,4	14,0
2 – Minérios / Minerios / Ores	28.402	-19,0	12,6
3 – Petróleo e combustíveis / Petroleo y combustibles / Oil and fuel	25.175	12,4	11,2
4 – Material de transporte / Transport material	20.374	-35,5	9,1
5 – Carnes / Meats	16.891	3,8	7,5
6 – Químicos / Chemicals	15.051	2,8	6,7
7 – Produtos metalúrgicos / Productos metalúrgicos / Metallurgic products	14.423	8,8	6,4
8 – Açúcar e etanol / Azúcar y etanol / Sugar & ethanol	10.357	-24,5	4,6
9 – Máqs. e equipamentos / Máqs. y aparatos / Machines & equipments	8.671	-3,4	3,9
10 – Papel e celulose / Papel y celulosa / Paper & pulp	7.218	0,9	3,2
11 – Café / Coffee	6.616	26,1	2,9
12 – Calçados e couro / Calzados y cuero/Footwear & leather	4.287	10,8	1,9
13 – Equipamentos elétricos / Aparatos eléctricos / Electrical equipment	3.965	-7,5	1,8
14 – Metais e Pedras Preciosos / Metales preciosos y piedras / Precious metals and stones	2.817	-12,1	1,3
15 – Têxteis / Textiles	2.536	7,1	1,1

¹⁴ Produto em estado no seu estado original, na sua maioria de origem agropecuária, mineração comercializada em larga escala mundial. Por exemplo, a soja, ferro, alumínio etc.

O processo exposto tem o aval do Estado brasileiro, ou seja, é o projeto de “desenvolvimento” para aumentar as exportações brasileiras. Projeto que se caracteriza por: linha de financiamento público para o agronegócio; construção por parte do Estado de infraestrutura (rodovias, ferrovias, hidrovias); aprovação de leis ambientais que fragilizam a proteção da flora e da fauna, como por exemplo, a “atualização” do código florestal e a legalização de terras na Amazônia. Assim o Estado é o garantidor da expansão agrária diminuindo os riscos para o capital privado.

O avanço do modo de produção do agronegócio leva o solo a sua exaustão e provoca nos capitalistas a necessidade de novas áreas agricultáveis. Porém, essas “novas” áreas estão ocupadas por diversas comunidades tradicionais - quilombolas, indígenas, caiçaras, seringueiros, quebradeiras de coco, etc.- que tem o uso da terra como a forma de subsistência. E essa forma de cultivar a terra é que tornou o solo preservado e objeto de cobiça dos latifundiários.

A terra como valor de uso e como forma de reprodução da vida foi construída e fortalecida através das precárias relações de trabalho na escravidão, pós-abolição e contemporaneamente. E são esses valores que vão fortalecer a luta pela demarcação do território. Que vão opor e forjar lutas contra o modelo do agronegócio que trata a terra apenas como mercadoria ou como fonte de lucro. Esses valores também vão contribuir na socialização dos mais novos, porque os saberes que sustentam a intrínseca relação com o território têm como base a preservação do ambiente, a propriedade coletiva e a policultura. A disputa entre esses valores vão inundar as políticas públicas educacionais e o fazer pedagógico nas escolas quilombolas, ou seja, a escola se torna uma arena de disputa entre o agronegócio e as comunidades tradicionais.

2.1.2- Continuidade do Trabalho Escravo

No histórico da Comunidade do Quilombo de Santana, as doações de terra para os trabalhadores que foram escravizados não impediu o avanço das cercas dos fazendeiros. Atualmente, as famílias quilombolas estão espremidas numa parcela ínfima do território, cerca de 10 hectares, por conta da invasão de doze fazendeiros. Assim, surge o questionamento: Por que a comunidade não foi totalmente expulsa pelos fazendeiros naquele momento histórico?

Bambirra (2013) ao descrever as relações entre os países centrais e os países periféricos e o seu desenrolar na América Latina nos aponta o caminho para a explicação desse fato. A passagem do fim da escravidão para o trabalho assalariado foi

de forma muito lenta, primeiramente nos centros mais dinâmicos, ligados às exportações. Porém, em vários locais as relações de trabalho já eram diversas, como o colonato, o sistema de meia, o sistema de barracão.

[...] o modo de produção capitalista não foi nunca transportado de maneira completa, sistemática e homogênea para as regiões e países submetidos à dominação. O que, pelo contrário, ocorreu e segue ocorrendo é que as estruturas produtivas prévias foram reorganizadas em função das necessidades dos dominantes do sistema, por novas formas de utilização de instituições econômicas pré-capitalistas a serviço do capitalismo, e pela penetração de fragmentos estruturais do modo de produção capitalista em cada uma das etapas e com cada uma das modalidades que lhes correspondiam no processo de desenvolvimento metropolitano. (QUIJANO apud BAMBIRRA, 2013, P50)

Encareceu a manutenção do negro escravizado, no século XIX, visto as fugas e o fim do tráfico negreiro, tornando-se vantajoso a libertação destes trabalhadores e o estabelecimento de novas relações de trabalho, que no fundo, ainda mantinham características da escravidão, como o sistema de barracão. Em algumas regiões, os trabalhadores escravizados permaneceram onde já trabalhavam, servindo de força de trabalho aos seus antigos senhores escravocratas. Os fazendeiros cediam parte de suas terras para os trabalhadores permitindo que estes produzissem o alimento para sua subsistência, pagando baixíssimos salários, mesmo com longas e extenuantes jornadas de trabalho. Essa relação era vantajosa para os latifundiários, visto que o seu investimento para o capital variável – salários – diminuiu com os baixos salários que eram pagos aos trabalhadores além de obter o aumento da mais valia com as extensas jornadas de trabalho de homens, mulheres e crianças. No caso de Santana, houve a expulsão dos trabalhadores de uma grande parte de seu território, conforme os relatos já mencionados. Porém, para os fazendeiros foi vantajosa a permanência dos quilombolas em um pequeno pedaço da terra, pois estes, segundo relatos dos próprios moradores da comunidade, serviam de mão de obra barata para os fazendeiros. Podemos identificar esse processo na fala do S.J.A.:

Na fazenda, na fazenda quando tinha a colheita do café. Era colher café. Quando acabou o café começou a trabalhar com o gado. Roçava pasto, plantava cana, mexia com leite. Isso eram os trabalhos deles.

Ao ser questionado sobre a idade que começou a trabalhar, S.J.A. nos revela que aos 7 anos de idade já ia para as fazendas da redondeza realizar trabalhos ligados a produção leiteira. Também, numa forma descontraída, afirma que mamou em sua mãe até esta idade:

Eu mamei até os 07 anos. Com 7 anos eu tinha que ir trabalhar e voltava para mamar. Ela me dava umas palmadas, mas não tinha jeito, eu tinha que trabalhar e voltava para mamar. (S.J.A.)

O quilombola relata que até os cinco anos de idade as crianças trabalhavam nas lavouras de subsistência da comunidade e acima dessa idade, já iam trabalhar nas fazendas vizinhas.

Comecei a trabalhar com 7 anos. Mexendo com boi. Eu trabalhava sozinho. Meu pai tinha umas vaquinhas, a gente tava acostumado a mexer com elas. Quando comecei inteirar os 7 anos, foi quando comecei a trabalhar fazenda, fazenda Santana. A gente ganhava no que vinha do salário, naquela época ganhava 5 cruzeiros, naquela época não era cruzeiro era, réis... era umas pratinha amarelinha. Os adultos ganhavam mais um pouquinho e a gente que era criança ganhava 2, 3, 4 centavos. (S.J.A.)

Ao ser perguntado sobre o que ele comprava com o salário, S.J.A. respondeu que a maioria das coisas era tirada da própria terra, e o dinheiro que recebia era para comprar o que eles não cultivavam/produziam. Os dois relatos confirmam a superexploração do trabalho, como discute Marini (1973)

Além disso, importa assinalar que, os três mecanismos (intensificação do trabalho, a prolongação da jornada de trabalho; e expropriação de parte do trabalho necessário ao operário para repor sua força de trabalho) considerados, a característica essencial está dada pelo fato de que são negadas ao trabalhador as condições necessárias para repor o desgaste de sua força de trabalho: nos dois primeiros casos, porque lhe é obrigado um dispêndio de força de trabalho superior ao que deveria proporcionar normalmente, provocando assim ser esgotamento prematuro; no último, porque lhe é retirada inclusive a possibilidade de consumo do estritamente indispensável para conservar sua força de trabalho em estado normal. Em termos capitalistas, esses mecanismos (que ademais podem se apresentar, e normalmente se apresentam, de forma combinada) significam que o trabalho é remunerado abaixo de seu valor e correspondem, portanto, a uma superexploração do trabalho. (MARINI,1973,p.156)

A realidade descrita por S.J.A. não difere dos relatos da extinta vizinha comunidade Negra da Fazenda da Pedra. Na entrevista com S.G., antigo morador da fazenda da Pedra, relata as relações de superexploração que vivia e afirmou que uma das formas de sair da situação era alistando-se no exército brasileiro.

Ao observar esse trajeto da comunidade Quilombola de Santana fica nítido que as marcas que a caracteriza a como quilombola permaneceram semelhantes ao período pré- abolição. A resistência do Quilombo de Santana se deu na luta pela manutenção do território e na luta de sobreviver às péssimas condições de vida da localidade.

Na década de 1980 chega à comunidade as Irmãs Elizabeth e Terezinha, ligadas à Igreja Católica, tendo sido enviadas pela diocese para fortalecer a Igreja na região de

Quatis. Irmã Elizabeth, em entrevista para o grupo NIESC, comenta a situação que encontrou a comunidade:

Em 1984, quando começamos nosso trabalho em Quatis, o levantamento da região nos levou a conhecer um grupo de pessoas, 99% negros, em total abandono das autoridades e da Igreja. Capela destruída havia 40 anos. Sem escola, casas de pau a pique e sapê, explorados no trabalho, sem carteira, sem salário e, com uma estrada de mais de um século fechada e destruída. Através de Ana Gouveia, visitamos esse povo, pois ela também é de lá. E começamos uma história de dificuldades, mas de muito amor. (Irma Elizabeth, 2012.)

A superexploração do trabalhador reproduz-se por todo território nacional e caracteriza o agrário brasileiro. Os elevados investimentos do Estado e do setor privado em tecnologia para o aumento de produtividade das *commodities* não resultaram no avanço da qualidade e da quantidade dos postos de trabalho no campo. Ao contrário, o número de trabalhadores resgatados pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) foi de 38 mil trabalhadores. Esse fenômeno persiste ao considerarmos que a extração da mais-valia, lucro, não se dá na maior exploração da máquina, e sim, sobre o trabalhador.

2.1.3- Violência e Luta Pela Demarcação Do Quilombo no Momento Atual.

Nesse contexto de superexploração, de concentração de terra, de expulsão e de racismo os quilombolas do Quilombo de Santana foram reconhecidos como comunidade remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares, em 1999, com o território de 834 hectares de terra (mapa em amarelo), porém ao retornar o processo ao zero por causa da nova normatização pós-decreto 4887, o território foi diminuído para 722 hectares (mapa branco), sem conhecimento de causa por parte da população local. Até o momento o INCRA não informou a comunidade à razão para a diminuição. Os documentos estão disponíveis no ANEXO II.

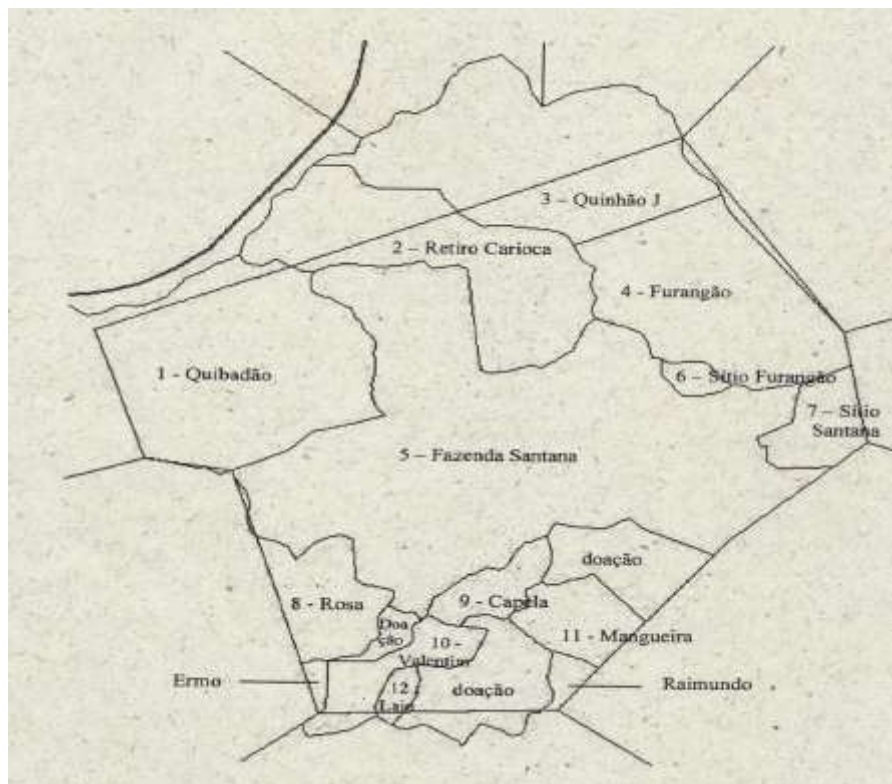
Figura I: Foto do território atual do Quilombo Santana:



Autor: Diego Ramos Inácio, membro do Grupo de extensão Geografia agrária, 2015

O território do quilombo de Santana hoje é composto por 12 (doze) imóveis ocupados por não quilombolas, além das três áreas de doação, que estão sobre controle quilombola, como pode ser visto no mapa abaixo:

Figura II: Mapa do Território de Santana com os limites dos imóveis rurais.



Fonte: INCRA, 2012

A ação de reivindicar via legislação quilombola a demarcação do território, provocou reações truculentas por parte dos fazendeiros para impedir os avanços do processo. Essas reações de deram tanto pela via da violência explícita como com o uso de táticas para criar consenso sobre o não reconhecimento da comunidade como quilombo na cidade de Quatis.

No dia 13 de agosto de 2005, no encerramento do projeto da FIRJAN, estavam presentes representantes do INCRA e das autoridades estaduais e municipais, foi anunciado pelo órgão federal que a regularização das terras quilombolas estava perto. Tal fato possibilitou uma ação mais incisiva por parte dos fazendeiros. Que seu ápice foi a tentativa de assassinato do quilombola Miguel, líder da associação de moradores, que foi atacado por dois homens encapuzados em local próximo a sua casa.

Atualmente as ações dos fazendeiros para criar um consenso na cidade de que não existe o Quilombo de Santana se expressa através da exposição de reportagem na

rede televisiva local e na rede social Facebook onde foram criadas as comunidades “Voz ativa Quatis” e “O Falso Quilombo de Santana”, conforme o escrito abaixo.

Bom dia senhora e senhores!! Estou com um laudo antropológico contendo 68 laudas da mais pura verdade sobre a COMUNIDADE RURAL DE SANTANA elaborado por uma conceituada antropóloga da Universidade Federal do Paraná que já editou vários livros e já prestou serviços como laudos antropológicos para o próprio INCRA. Ainda não encerrei a minha batalha contra A PICARETAGEM QUILOMBOLA DE SANTANA estou investigando os valores das verbas destinadas para essa porca picaretagem. Quero divulgar o nome dos malandros aqui no facebook são eles: deputados federais e Estaduais... TEMOS QUE VARRER ESSA GENTE PERNICIOSA QUE SAQUEIA O DINHEIRO PÚBLICO DESRESPEITANDO A TODOS NÓS BRASILEIROS... O mais engraçado são as universidades privadas e públicas que visitam o local ainda e não falam sobre a falcatura. Será que são coniventes? Será que são incompetentes? Estou achando que o Brasil é um país de TOLOS e não TODOS como o governo petista afirma. (Voz Ativa Quatis, Facebook, 2014)

Além da tentativa de gerar na opinião pública quatiense um consenso contra à legitimidade do território quilombola, os opositores aos quilombolas realizaram outras ações para frear a demarcação do quilombo. No dia 27/10/2012 foi exibido pela emissora Rio Sul, afiliada da Rede Globo, a matéria denunciando a suposta falsidade do quilombo de Santana. O articulador da reportagem, principal fazendeiro opositor a desapropriação, Lucio Corbolan, convence dois quilombolas que estavam brigados com a liderança da época, a darem depoimentos contra a comunidade. Estes alegaram que nunca existiu quilombo na região. Lucio Corbolan também questiona o conceito de quilombo: *“A documentação que eu tenho é a prova cabal, que não houve nenhum foco de resistência negra . Jamais um quilombo”*

Atualmente, os opositores entraram na justiça com uma ação questionando a constitucionalidade do decreto 4887/03 que foi base para a demarcação do Quilombo de Santana. Em 6 de maio de 2013, o julgamento do juiz local decidiu extinguir os 12 processos alegando a não necessidade de desapropriação das terras, entendendo que a Constituição garante aos quilombolas a propriedade das terras ocupadas por eles até a sua promulgação em 1988. Logo após a sentença, o INCRA recorreu e conseguiu reverter o julgamento do juiz local. Assim, o processo está no Tribunal Regional Federal 2, que compreende Rio de Janeiro e Espírito Santo.

Tabela II: Histórico do andamento do processo do Quilombo de Santana:

Processo aberto pela Fundação Palmares	2000
Processo Reaberto após o decreto de 2003	2004
Relatório Técnico de Identificação e Delimitação- RTID	15/052007
Portaria de Reconhecimento do Território	05/06/2008
Decreto de Desapropriação por Interesse Social	15/12/2010
Titulo Emitido	

Fonte: Produzido pelo autor.

A ação impetrada pelos fazendeiros contra o processo de demarcação do território do Quilombo de Santana não questiona a legitimidade da comunidade, tem como alvo deslegitimar o decreto 4887/03. O mesmo questionamento ocorreu a nível nacional com abertura pelo PFL, atualmente DEM, da Ação de Inconstitucionalidade do decreto 4887/03 em 26/06/2004, a ADIN 3239/04. Esses fatos demonstram a ação articulada dos opositores, por exemplo, a ação do caso Santana tem reflexo tanto para o Rio de Janeiro quanto para o Espírito Santo, já que é a área de jurisdição do Tribunal Federal 2, ou seja, se o aceitação do pedido dos fazendeiros for aceita, as titulações dos quilombos dos dois estados ficarão prejudicadas.

Os pontos ressaltados anteriormente - concentração de terra, violência e trabalho escravo - permanecem atuais. A posição do Brasil na divisão internacional do trabalho como país de capitalismo dependente e a ideologia do racismo justificam o avanço do capital na cidade e no campo. Já que esse avanço se dá em áreas tradicionalmente ocupadas por negros e índios.

2.2- Racismo como forma de manter a dominação de classe:

O processo de ocupação do território brasileiro tem na sua constituição os povos originários – indígenas, os invasores europeus - brancos e o negro trazido via processo de sequestro da África para trabalharem como escravos no Brasil. As relações entre esses atores têm como pano de fundo o desenvolvimento do capitalismo no nível local e

mundial. Considerando o capitalismo com um sistema que tem na sua essência a exploração do homem pelo homem, no Brasil, a exploração se deu da elite branca sobre os trabalhadores não brancos. Assim, o racismo se constituiu como uma forma de estabelecer a manutenção da opressão dos não brancos pela classe dominante branca.

As características apresentadas no histórico do Quilombo de Santana, tais como perda do território; trabalho análogo à escravidão, violência, falta de acesso aos direitos, tem estreita relação com o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, o que só foi possível pela estruturação da ideologia racista, que aparece com uma junção de ideias ajustado na hierarquização das diferenças entre as etnias, que a servem de modelo ideal para a formação de valores, atitudes de uma sociedade. No caso do Brasil, os valores positivos são associados aos brancos europeus e, os negativos, aos negros e os indígenas. A propagação dos valores dominantes que em *“essência reside na negação total ou parcial da humanidade do negro e outros não-brancos, constituindo a justificativa para exercitar o domínio sobre os povos de cor.”* (GONZALES & HASENBALG 1982. p. 69), justifica a posição do negro e do índio na sociedade brasileira e a sua superexploração.

Quijano (2005) ressalta que a constituição da ideia de raça possivelmente tenha uma referência nas diferenças das características fenotípicas dos invasores e os nativos da América. Ou seja, a formação do termo raça estabeleceu-se nesse contato socialmente entre os brancos e o não brancos. E no continente americano a constituição desse conceito possibilitou a legitimidade da dominação europeia na América.

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios, negros e mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos com *espanhol e português*, e mais tarde *europeu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, 2005, p.117)

Moreira (2014) aponta que o racismo é um aspecto estruturante na sociedade brasileira, e como tal, apresenta-se de várias formas de acordo com o momento histórico, cultural, econômico, nacional e internacional. A elite brasileira nunca admitiu a existência do racismo, e, cria formas para camuflar e teorias para garantir a governabilidade e o andamento dos projetos de desenvolvimento.

O racismo em nossa sociedade se dá de modo muito especial: ele se afirma através de sua própria negação.(...) A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade, os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país. (GOMES, 2005, p. 46)

A afirmação do não racismo pela elite e pelo Estado brasileiro impossibilitou o surgimento de políticas especiais de longo, médio e curto prazo para a superação do racismo e o acesso dos negros aos direitos sociais. Quer dizer, o racismo é uma relação de dominação e de poder que estrutura a sociedade, ressalta Santos (2013). Contribui na manutenção da dominação de classes da sociedade capitalista, já que a diferença fenotípica historicamente marcou a constituição de posto de trabalho. Nesse processo estruturou-se o movimento negro brasileiro, que afirmava a existência do racismo e exigia políticas para a sua superação.

A burguesia com o intuito de justificar e camuflar o racismo e usando de posição de domínio da ciência elaborou teorias: racismo científico; teoria do branqueamento; democracia racial. É importante lembrar que tais teorias foram afirmadas pela ciência de cada época e está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Apesar da aparição em momentos históricos diferentes, essas teorias estão presentes na contemporaneidade. Iremos debater essas teorias a luz do histórico do Quilombo de Santana.

2.2.1- Os não brancos como inferiores:

A motivação das metrópoles em financiar as grandes navegações repousa na necessidade de conquistar novos territórios, ou seja, integrar novas partes do globo ao iniciante processo de desenvolvimento do capitalismo. Nesse contexto, temos a conquista da América por diversas potências da época: Portugal, Espanha, França, Inglaterra, Holanda, que tinham como objetivo a retirada de riquezas para comercializar mundialmente. Essa forma de ligar as futuras colônias às metrópoles é de suma importância para o entendimento do processo de ocupação dos solos americanos, especificamente, o Brasil.

Ao chegar, após diversos dias de navegação, os portugueses, brancos, não encontraram uma imensidão territorial desabitada. Encontraram terras habitadas por diversas etnias indígenas, que tinham sua forma de ocupar e explorar os recursos

territoriais, como a produção de farinha, milho, cerâmica, etc. O processo de ocupação das Américas só foi possível pela concepção racista, da época, em considerar os não brancos como seres inferiores. A criação de um consenso sobre o nativo, que era considerado uma subespécie, bárbaro, atrasado, legitimou o seu extermínio, a escravidão, o genocídio, a tortura. Guimarães (1977) ressalta que a *“a luta pela apropriação e exploração da terra prossegue com toda a violência e crueldade dos primeiros tempos; entretanto, ela não mais se travará, em nome da civilização contra a barbárie”*. (p.50). Sem essa compreensão não seria possível a ocupação territorial da forma que foi, conseqüentemente, a exploração dos recursos naturais.

Os brancos apresentaram aos povos não brancos a forma de reprodução do capital: desterritorializar as comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas, caiçaras) para territorializar os interesses do capital. Dessa forma, a ocupação do Vale do Paraíba Fluminense, principalmente, com o cultivo do café provocou os extermínios das etnias indígenas Puris, Botocudos e Coroados da região e a escravização de índios e negros no cultivo do café. Essas riquezas geradas pela escravização dos negros fomentou o desenvolvimento do capitalismo. Tal processo se constitui umbilicalmente com a ideologia racista. Ou seja, a primeira e a segunda revolução industrial só foi possível pela acumulação de riquezas pela Inglaterra, e, só foi possível pela forma de exploração da força de trabalho do escravo índio e negro, que só é escravo pelo entendimento, pelos europeus, da sua inferioridade. Esse ciclo racismo, exploração, acumulação de riqueza irá caracterizar a formação do capitalismo nos países dependentes. Hasenbalg afirma que:

A expansão europeia iniciada no século XV teve como resultado o contato entre europeus brancos e populações não-brancas das áreas que iam sendo incorporadas ao mercado internacional. Desses contatos resultaram a incorporação de povos inteiros aos domínios coloniais metropolitanos, migrações forçadas de trabalhadores entre continentes e regiões e a sujeição de populações de cor a sistemas repressivos de trabalho. (1982, p. 69).

Essa concepção de negar a existência do outro, negando o acesso aos direitos essenciais para vida, e mesmo, retirando a vida, está ancorada na secular concepção do racismo científico. Este afirma, apoiado em métodos científicos, que a população não branca, não europeia tem a sua inferioridade em relação aos brancos europeus. A ciência legitimou o desaparecimento de diversas etnias indígenas e africanas, assumindo o seu caráter de classe e de manutenção da sociedade capitalista.

Apesar do avanço científico na contestação do racismo científico, este se encontra presente ainda na contemporaneidade. Aparecendo, principalmente, nos territórios em disputa entre as comunidades tradicionais e os representantes dos interesses do capital (mineração, agronegócio), onde reaparecem as velhas armas e o velho discurso para convencer a sociedade de que a agressão aos indígenas é necessária para o avanço do dito desenvolvimento do país. Esse processo tende a intensificar-se com a crise econômica, como já relatada, tendo como reflexo o avanço da fronteira agrícola. Como podemos perceber-nos diversos conflitos e morte na região amazônica e centro oeste.

2.2.2- Teoria do Branqueamento:

A concepção racista toma outros contornos no meado do século XIX com o fortalecimento da Teoria do Branqueamento. Pressionados pela conjuntura de luta dos negros pelo fim da escravidão, nacionalmente e internacionalmente, a elite brasileira é obrigada a debater o fim da escravidão. Como já apresentado no trabalho, existiram diversos campos teóricos para solucionar a questão. Porém, a teoria do branqueamento toma força, a partir das afirmações, no campo científico, da inferioridade dos não brancos e dos males que poderiam causar na constituição da nova nação. A imigração de europeus não apenas solucionava o problema da escassez da mão de obra, como projetou o desejo da elite em ter uma nação branca e industrializada, visto o iniciante processo de industrialização no eixo Rio- São Paulo.

Esta ideologia intimamente ligada à perspectiva de desenvolvimento nacional adotada no Brasil onde, os moldes eurocêntricos imperam em detrimento de outras populações, em nosso caso, dos negros. O progresso industrial contribuiu efetivamente para tal hierarquização, compreendendo-o como expressão de tal superioridade. (OLIVEIRA, 2014, p.27).

Dessa forma, a teoria do branqueamento será política de Estado, no meado do século XIX até 1930, ou seja, irá orientar todas as políticas públicas, educação, saúde, emprego, etc. que impactarão no aumento da exclusão do negro da sociedade. A tese do branquear a nação nasce como a síntese do desejo do extermínio da população negra e indígena e afirmação da superioridade branca. É importante identificar que foi afirmada em uma conjuntura do século XIX recheada de movimento pró-abolição, tanto elaborado pelos negros escravizados como pela elite progressiva.

A concretude dessa política aumentou a desigualdade entre brancos e negros. Os negros (escravizados, libertos, forros) ocupavam a maioria dos cargos de trabalho na cidade do Rio de Janeiro, tanto doméstico, como nas manufaturas, antes da onda imigratória europeia. De acordo com Theodoro (2008) o Rio de Janeiro passava por um intenso processo de industrialização impulsionado pelo aumento das manufaturas, que tinha como base da força de trabalho os negros.

A promulgação da Lei Euzébio de Queiroz, em 1850, e o fim do tráfico de escravos, pelo menos oficialmente, possibilitou o aumento do preço dos escravos e o tráfico interno para o Vale do Paraíba. E, principalmente, com a chegada de trabalhadores europeus no Brasil, os postos de trabalho bem visto pela sociedade começaram a ser ocupados pelos imigrantes brancos. Os cargos de menor serventia eram ocupados por negros.

Outro ponto importante foi a política em prol da manutenção do europeu no Brasil, favorecendo o acesso de terras, via doação, financiamento da produção e ajuda técnica pelo governo. Enquanto, essas políticas não teve alcance na população negra, conforme observamos no histórico da comunidade de Santana.

A ideia de que progresso do país dependia não apenas do seu desenvolvimento econômico ou da implantação de instituições modernas, mas também do aprimoramento racial de seu povo, dominou a cena política e influenciou decisões públicas das últimas décadas do século XIX, contribuindo efetivamente para o aprofundamento das desigualdades no país, sobretudo, ao restringirem as possibilidades de integração da população de ascendência africana. (JACCOUD, 2013, p.49)

O Estado ao adotar tal política desejava a extinção dos negros, já que este não tinha acesso aos direitos, ou seja, acentuava a precariedade de vida dos negros e dificultava a sua reprodução. Contrariamente ao desejo da elite, em algumas regiões do país, principalmente, nas regiões de economia iniciante ou já decadente como o Vale Paraíba Fluminense a força de trabalho negra foi utilizada de forma extensiva e intensiva para dar sustento a importantes grupos políticos e ao iniciante processo de industrialização brasileira.

Como podemos identificar na região do Quilombo de Santana a superexploração da força de trabalho do negro, já relatada, sustentou a política nacional denominada “café com leite”, visto que o Quilombo fica na maior região fluminense de produção de leite do século XX. E os vultosos lucros extraídos do trabalho do negro colaboravam com a manutenção das correlações de força na sociedade da época.

O processo de invisibilização do negro é uma outra face do branqueamento e é essa que impacta a comunidade quilombola de Santana, como relata a irmã Elizabeth. A freira exemplifica a invisibilidade da comunidade diante dos moradores do então, distrito de Quatis, atualmente emancipado, com a seguinte questão: quando perguntava aos moradores do distrito quem morava perto da Igreja, a resposta ouvida era sempre que ali não morava ninguém. Outra situação relatada: ao passar pela estrada a Irmã encontrou uma moradora de Santana, Ana Maria Gouveia, que estava com a sua filha no colo, queimada, a procura de atendimento médico, andando cerca de 10 km. Ao ser questionada, a moradora, responde: *“lá mora muita gente, é porque nós somos negros, o povo não gosta da gente e aí diz que nós somos ladrões”*.

O processo de invisibilização da população negra manifesta-se na questão do não acesso aos direitos pela comunidade quilombola, não significa que ele subsiste somente por conta das relações de trabalho, já que os fazendeiros sabem onde procurar mão de obra barata para serem exploradas nas suas fazendas. Essas expressões do branqueamento complementam-se visto que o não acesso aos direitos- educação, saúde, saneamento básico, comunicação - provoca a precariedade da vida, consequentemente, a aceitação de baixos salários, como já relatado.

Outra forma de expressão do branqueamento na comunidade quilombola de Santana é que no ano de 2014 foi assinado pela Prefeitura Municipal de Quatis, especificamente, a secretaria de Cultura, o convênio com o Ministério da Cultura-MINC, que estabelecia o valor de 510 mil reais para o desenvolvimento de diversas oficinas para os quilombolas de Santana e para os bairros negros da cidade. Vale ressaltar que a história do Quilombo de Santana foi usada para pleitear o convênio, ou seja, a prefeitura reconheceu a existência do quilombo. Porém, até o início de 2016 não foi desenvolvida nenhuma oficina referente ao convênio. Ou seja, o histórico da comunidade é visibilizado para captar o recurso, porém torna-se invisível na execução do projeto, que tem como justificativa a divulgação e a valorização da cultura quilombola e das comunidades negras da cidade.

2.2.3- Teoria da Democracia Racial

Azevedo (1987) aponta que criar um consenso sobre a imagem que o país não sofria dos males dos E.U.A ou do Haiti, ou seja, o Brasil era um paraíso racial foi o esforço que o governo brasileiro teve que fazer para convencer os governos europeus para firmar acordos sobre a política de imigração. Não existia guerra entre brancos e

negros, não existia o racismo. Esse pensamento ganhará vulto no início do século XX, alguma fonte, a imigração se dá no final do século XIX ??? visto que os acontecimentos nacionais e internacionais, como, a Primeira Guerra Mundial, fim dos acordos sobre a imigração em 1920, intensificação da industrialização, avanço da ciência e as críticas a teoria do branqueamento, forçaram a busca do trabalhador negro para o avanço da industrialização. Alguns autores como Theodoro (2008) e Moreira (2014) realizam um recorte temporal que aponta os anos 30 do século XX como marco para o fortalecimento e criação da outra faceta do racismo, a democracia racial.

A partir dos anos 1930, o Brasil assistiu ao progressivo desaparecimento do discurso racista, quer no campo político quer nos esforços de interpretação do processo de desenvolvimento nacional. Em seu lugar, emerge um pensamento racial que destaca a dimensão positiva da mestiçagem no Brasil e afirma a unidade do povo brasileiro como produto das diferentes raças e cuja convivência harmônica permitiu ao país escapar dos problemas raciais observados em outros países. Mais do que isso, o amalgamento das raças e a constituição de um povo e uma cultura brasileira substituiriam o componente político da República, em seu molde clássico, ancorado na igualdade dos cidadãos. Mais uma vez, não é o espaço político o local em que se reafirmam, no país, os ideais de integração social e de alicerce da nação. Ao mesmo tempo, se a democracia racial afirma-se como deslegitimadora da hierarquia social ancorada na identificação racial, ela não deixa de fortalecer o ideal do branqueamento ao promover a mestiçagem e seu produto, o mulato. (JACCOUD, 2008 p.50)

Essa tese é a tentativa da elite brasileira, que nunca assumiu o racismo, em explicar a precária situação do negro na sociedade brasileira para manter intactas as relações de poderes. Afirmando que as relações entre branco e negro eram historicamente harmoniosas; uma visão otimista da mestiçagem; não existia discriminação, afirmando o viés da meritocracia para justificar a exclusão do negro da sociedade. Os mesmos argumentos utilizados atualmente pelos opositores das políticas de ações afirmativas e de reparação, que tem nos pilares a meritocracia e a noção do termo raça como biológico e não no aspecto sociológico.

No início de 1940 e 1950 é divulgado na imprensa nacional por Roger Bastide o termo da democracia racial, posteriormente, tratado e divulgado com cunho científico por Gilberto Freire. É importante ressaltar que a democracia racial é permeada pelas facetas anteriores do racismo. Ao afirmar os argumentos base da tese no livro Casa Grande e a Senzala, Freire deixa transpassar a afirmação da inferioridade do negro e a valorização do processo de branqueamento.

Mesmo na obra de Gilberto Freyre, observa-se a presença de elementos do pensamento racista prevalecente no início do século. Como lembra Bastos, Freyre não escapa da caracterização de traços psicológicos inerentes à raça ou à afirmação de superioridade dos negros chegados no Brasil, face aos demais,

devido a sua anterior mistura com a raça branca, em especial com o sangue árabe. Ele reconhece, ainda, os benefícios do processo de branqueamento da sociedade (BASTOS, 1993, p. 416-419, IN IPEA)

Essa teoria será e continua a ser combatida pelo movimento negro e as suas formas de organização e por diversos estudiosos como Florestan Fernandes, Abdias Nascimento, Solano Trindade, etc. Isso acontecerá, principalmente, no processo de redemocratização no final da década de 1970, onde toma corpo a denúncia que no Brasil existe o racismo e de que essa ideologia opera em todos os aspectos da sociedade brasileira. As críticas afirmarão que a democracia racial no Brasil é um mito, e que o racismo existe.

O mito da democracia racial é identificado na realidade do Quilombo de Santana. Em umas das pesquisas realizadas no bojo da produção do ¹⁵Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTDI) sobre o imaginário da sociedade quatiense a respeito do quilombo de Santana, aparecem adjetivos pejorativos tais como, vagabundos, preguiçosos, vivem da ajuda do governo, cachaceiros. Outro argumento é que a comunidade não se desenvolve porque não quer, visto os projetos que já foram realizados na comunidade.

Esse registro é declarado no RTID do Quilombo de Santana:

As informações orais que obtive na sede do poder público municipal diziam que Santana era um lugar bonito, pois tinha uma vista maravilhosa e que seus moradores eram extremamente pobres, viciados em bebidas alcoólicas, viviam em péssimas condições de moradia, lhe faltava todo tipo de saneamento básico, eram arredios e se escondiam quando viam pessoas estranhas se aproximarem. (RTID, 1998, p.29)

A caracterização da sociedade quatiense sobre os moradores denota uma visão preconceituosa sobre a comunidade. No relato do professor de capoeira, um dos entrevistados desta pesquisa, fica explícita a visão preconceituosa: “*eu tinha medo do*

¹⁵ É um relatório técnico produzido por uma equipe multidisciplinar do INCRA, criada por Ordem de Serviço. Sua finalidade é identificar e delimitar o território quilombola reivindicado pelos remanescentes das comunidades dos quilombos. O RTID aborda informações cartográficas, fundiárias, agronômicas, ecológicas, geográficas, socioeconômicas, históricas e antropológicas, obtidas em campo e junto a instituições públicas e privadas, sendo composto pelas seguintes peças: relatório antropológico; levantamento fundiário; planta e memorial descritivo do perímetro da área reivindicada pelas comunidades remanescentes de quilombo, bem como mapeamento e indicação dos imóveis e ocupações lindeiros de todo o seu entorno; cadastramento das famílias remanescentes de comunidades de quilombos; levantamento e especificação detalhada de situações em que as áreas pleiteadas estejam sobrepostas a unidades de conservação constituídas, a áreas de segurança nacional, a áreas de faixa de fronteira, terras indígenas ou situadas em terrenos de marinha, em outras terras públicas arrecadadas pelo INCRA ou Secretaria do Patrimônio da União e em terras dos estados e municípios; parecer conclusivo. Após a sua conclusão, o mesmo deve ser aprovado pelo Comitê de Decisão Regional – CDR e ser publicado na forma de Edital, por duas vezes consecutivas nos Diários Oficiais da União e do Estado, assim como afixado em mural da Prefeitura. (INCRA,2016)

peçoal de Santana. Pensava que era tudo violento aqui” Tal visão potencializa a invisibilidade da comunidade, já que dificulta a interação de não quilombolas com outros moradores da cidade.

No início de 2015, começou uma reforma na escola de Santana onde a comunidade não participou da discussão do projeto. Tal fato resultou na passagem do funcionamento da escola para o galpão da comunidade. O galpão tem sido alvo de várias reclamações, pois não possui estrutura adequada. Foram colocadas algumas divisórias sem que exista uma janela sequer para ventilação, nem ventiladores e a iluminação é insuficiente. Ainda assim a escola funcionou nestas condições durante todo o ano letivo de 2015 e permanece neste ano de 2016. A comunidade reclamou das condições das aulas, visto que no centro da cidade ocorreu a reforma de uma escola e a prefeitura providenciou a contratação de contêiner para o prosseguimento dos dias letivos. A pergunta que surge é porque o tratamento desigual? Vale destacar que a reforma foi dividida em duas partes, a primeira foi feita (construção do telhado e banheiros), mas a segunda ainda não, ou seja, a obra está parada aguardando o prosseguimento e a escola continua funcionando no galpão da comunidade.

Outro fato relevante foi a realização do segundo curso de formação para os professores das escolas do campo de Quatis. Foi combinado que os encontros aconteceriam em cada uma das escolas do campo. Porém, todas as escolas receberam os encontros de formação, menos a escola do Quilombo de Santana. As alegações para tal fato eram: a distância da escola do centro da cidade; as más condições da estrada, etc Surge a pergunta por que não ocorreram esses eventos no Quilombo?

Outra ação que revela um pouco desse caráter desigual é que em 2012, a Secretaria de Educação de Quatis reduziu a quantidade de merenda dos alunos da Escola Quilombola de Santana, alegando que estes estavam comendo muito e corria o risco de adquirir a obesidade. Entretanto, a escola colocou-se contrária à medida, visto que os alunos caminham quase 1 km subindo e descendo morros para chegar à escola, além de não apresentar nenhum vestígio de obesidade. Temos que ressaltar que a verba destinada a merenda quilombola é o dobro em relação a escola não quilombola.

As facetas do racismo estão presentes na contemporaneidade e estruturam as políticas públicas para as comunidades não brancas. Essa ideologia fica mais nítida no confronto entre o não branco e o capital, ou seja, os adjetivos racistas, pejorativos são lançados como armas para deslegitimar o outro, no caso, indígenas, quilombolas,

caixaras e convencer a sociedade que a desterritorialização e o genocídio é necessário para o desenvolvimento da sociedade.

Na questão quilombola, o discurso racista aparece atrelado com a questão agrária. Ora os argumentos para deslegitimar a luta assumem uma face racista e outrora da propriedade privada. E esse discurso aparece na questão educacional em Quatis, visto que existem setores dentro da Secretaria de Educação que defendem o desenvolvimento da comunidade e outros não. Essa disputa fica nítida na tentativa da diminuição de merenda escolar; na elaboração do curso de formação continuada; na demora da construção da escola, na aprovação do PME municipal, etc.

O setor oposicionista aos quilombolas em Quatis tem a sua posição fortalecida através das políticas educacionais organizadas pelo Ministério da Educação - MEC. Essas políticas estão pautadas na meritocracia, no controle pedagógico, no controle do trabalho docente, na avaliação externa e está sendo organizados e aplicados com influência do Movimento Todos Pela Educação (TPE). As empresas que compõem o TPE são dos setores financeiros, agronegócio, comunicação e mineração, ou seja, são agentes do capital que se constituiu historicamente através do avanço das fronteiras agrícolas e da perpetuação do racismo, que resultou na morte e expulsão de milhares de indígenas, quilombolas, assentados e pequenos agricultores.

2.3- Movimento Todos Pela Educação: Controle empresarial da educação quilombola.

O TPE exprime a estratégia dos empresários na formulação e participação da continuidade e intensificação das políticas neoliberais na educação iniciada no governo Fernando Henrique Cardoso e continuada nos governos posteriores: Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Martins (2013) no estudo sobre o TPE evidencia que não houve uma descontinuidade, visto que ao candidatar-se à presidência da república, Lula afirma acordo de continuidade e não de rompimento das políticas econômicas e sociais, ao divulgar a Carta ao Povo Brasileiro. Nesse mesmo sentido se comprometeu em cumprir os acordos com o FMI ao divulgar “Nota Sobre Acordo do FMI”.

Para que o candidato tivesse êxito nas eleições o PT compôs uma coalisão junto ao Partido Liberal (PL), convidando o então senador liberal mineiro e empresário, José de Alencar, para concorrer ao cargo de vice-presidente da chapa. Este seria um primeiro sinal do pacto capital-trabalho, meta do governo Lula da Silva, em caso de vitória nas urnas. Para demonstrar publicamente que manteria orientações políticas correlatas à manutenção da estabilidade macroeconômica, outra estratégia importante foi a apresentação do documento “Carta ao Povo Brasileiro” (LULA DA SILVA, 2002). Em tal

documento, o então candidato Lula da Silva, além de defender o respeito aos contratos e compromissos internacionais, se comprometia com uma transição moderada para um novo modelo, que combinaria crescimento com estabilidade econômica e responsabilidade fiscal. (MARTINS, 2013, p.21)

A autora analisa que houve uma intensificação do projeto neoliberal na educação, já que as bases - Avaliação externa, financiamento - foram lançadas na década de 90. A forma de ação dos empresários passou de formuladores de proposta políticas de profissionalização para atuá-la como formuladores no âmbito mais geral da educação. Martins (2013) analisa que a PREAL – Programa de Reforma Educativo da América Latina e Caribe - tem uma participação na formação de intelectuais, empresas e fundações que elaboraram documentos e estudos para justificar a necessidade de mudanças no cenário educacional. Começa a ganhar força com convênios, projetos que têm como base a estrutura da política neoliberal.

Esses e outros organismos internacionais representam um importante papel para os grupos dominantes locais. Há vários anos observa-se que estas agências vêm atuando como *intelectuais orgânicos coletivos*, pois: mobilizam setores, promovem parcerias, exercem influência e pressões sobre os governos no sentido de reformar as políticas educacionais, incorporando outros sujeitos nos processos decisórios, sobretudo os setores empresariais (IDEM, p.28)

Com a crise de representatividade iniciada com a queda da ditadura militar no Brasil e a acentuada com crise das dívidas dos países o capital encontra forma de se reproduzir e tem a expressão mais forte no setor financeiro, que começa a intervir no Estado brasileiro na tentativa de dirigir os rumos do país.

O TPE foi convocado justo pelo setor bancário, liderado pelo Itaú, em articulação com o setor de commodities, no caso, siderúrgico, dirigido pelo organizador de outra iniciativa empresarial para intervir na educação, o movimento Brasil Competitivo, Jorge Gerdau Johannpeter (MARTINS, 2009). Este dirigente empresarial atualmente é um dos principais assessores da presidenta Dilma Rousseff para a continuidade da reforma do Estado iniciada nas gestões Bresser-Pereira e Claudia Costin. Para ampliar a convocatória, o Itaú Unibanco Holdings S.A. contou com a adesão de entidades e organizações representativas de outras frações do capital, como a Confederação Nacional da Indústria (CNI), Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) e Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social. (LEHER, 2012, p.7)

No que tange à educação, diversos projetos foram financiados por esse setor com o propósito de construir através das crianças e adolescentes futuros trabalhadores com os ideais do capital, prontos para serem empregados nas empresas. Nestes projetos se realizavam variadas ações educacionais de forma descentralizada. Ao perceber a necessidade de socializar mais de 50 milhões de jovens, numa ação mais centralizada, a

burguesia se une para atuar como classe através do Movimento Todos pela Educação, que tem como justificativa contribuir para que o Brasil consiga, até 2022, assegurar para os seus jovens uma educação de qualidade. O movimento se diz apartidário e tem na sua composição representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e organizações sociais.

Antônio Gramsci (Gramsci apud Coutinho, 2011, p. 302-303) concluiu que o Estado-Maior intelectual do bloco histórico não necessariamente se organiza em um partido político formal, podendo se espalhar por inúmeras siglas partidárias, atuar por meio de um jornal, como foi o caso do Times na Inglaterra, ou da maçonaria, no caso da unificação italiana. (LEHER, 2012, p.6)

Para construir essa intervenção no Estado brasileiro houve a articulação das três esferas municipal, estadual e federal. Por exemplo, o ex-ministro da educação, atual prefeito da cidade de São Paulo, Fernando Haddad; o ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Reynaldo Fernandes; Mozart Ramos é membro do Conselho Nacional de Educação; os dois últimos ex-secretários de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda e Cesar Callegari, todos são organizadores do TPE (LEHER, 2012). Martins (2013), a título de exemplo, ressalta o grau de inserção e influência que o TPE tem no governo federal, ao analisar a figura de Jorge Gerdau Johannpeter.

Destacamos que a importância conferida ao “empresário símbolo” deve-se também ao fato de que, além de presidente do Conselho de Administração do Grupo Gerdau, Jorge Gerdau Johannpeter, atualmente, é também presidente da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade – CGDC, do Governo Federal⁵⁰ e **um dos principais assessores da presidente Dilma Rousseff para a continuidade da reforma do Estado iniciada nas gestões Bresser-Pereira e Cláudia Costin. Grifo do autor** (MARTINS, 2013, p.41).

Tal constatação do autor é comprovada ao analisar a estrutura de organização do TPE. É composta pelo conselho de governança, presidido pelo presidente do conselho de administração do grupo Gerdau, e tem como membros: Ana Maria dos Santos Diniz, Antônio Jacinto Matias, Beatriz Johannpeter, Cesar Callegari, Daniel Feffer, Danilo Santos de Miranda, Denise Aguiar Alvarez, Fabio Coletti Barbosa, Fernão Bracher, José Francisco Soares, José Paulo Soares Martins, José Roberto Marinho, Luís Norberto Pascoal, Luiz Paulo Saade Montenegro, Maria Lucia Meirelles Reis, Milú Villela, Mozart Neves Ramos, Ricardo Young da Silva, Viviane Senna, Wanda Engel Aduan. A comissão técnica que tem entre os seus componentes Maria Claudia Costin (ex-secretária de Educação do Município do Rio de Janeiro), que tem a função:

A área técnica também identifica e promove Pesquisas e Estudos necessários para o aperfeiçoamento dos diagnósticos e das políticas públicas, por meio de parcerias com diversas organizações, tais como: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Confederação Nacional da Indústria (CNI), Fundação Cesgranrio, Fundação Getúlio Vargas (SP e RJ), Fundação Itaú Social, Fundação Santillana, Fundação SM, Fundação Victor Civita, IBGE, IBMEC-SP/Insper, Ibope, Inep, Instituto Gerdau, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Unibanco, Itaú BBA e HSBC. (TPE,2013)

O movimento Todos pela Educação tem como mantenedores: Santander, Dpaschoal, Instituto UNIBANCO, Fundação Itaú Social, Gerdau, Instituto Camargo Correa, Fundação Bradesco, Suzano- Papel e Celulose, BBA ita, Faber Castell. E como parceiros: ABC, Globo, Instituto Ayrton Senna, DM9, Rede Energia, Gol, AMICS, Fundação Civita, MCKINSYE Company, Patri-Políticas Públicas, BID, Microsoft, Fundação Santillana, Instituto Paula Montenegro, Instituto HSBC, FUTURA, Vivo, Amigo na Escola, Saraiva.

Essas articulações entre as esferas do governo com o TPE expressam uma articulação estrutural, e não conjuntural. Tanto os governos do PSDB como os do PT estão aplicando a agenda neoliberal para a educação. Ao analisar o Plano Nacional para Educação (PNE) na Exposição de Motivos do Plano se comprova que não se trata apenas de um ato simbólico, pois lá se afirma que as iniciativas previstas no PNE objetivam implementar as metas do TPE (LEHER,2012), que são:

- Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola;
- Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos;
- Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado à sua série;
- Meta 4: Todo jovem de 19 anos com o Ensino Médio concluído;
- Meta 5: investimento em Educação ampliado e bem gerido

Essas metas estão baseadas em 5 bandeiras:

- 1) formação e carreira docente;
- 2) definição dos direitos de aprendizagem;
- 3) Ampliação da exposição do aluno ao ensino;
- 4) uso relevante das avaliações externas na gestão educacional;
- 5) aperfeiçoamento da gestão e da governança da educação

Para aplicar essas metas e bandeiras, o TPE estabelece articulação e procura ocupar os principais cargos como as secretarias de educação dos municípios e dos estados para conseguir privilégios na aplicabilidade das políticas. O movimento entende *“... que o Estado tem os deveres primordiais de oferecer Educação de qualidade a todas as crianças e jovens, mas também que a ação do poder público, sozinha, é insuficiente para resolver um problema de tal envergadura...”* (TPE,2014)

Os setores dominantes, após a articulação política dos grupos econômicos em prol do movimento, passaram a atuar por meio de suas fundações privadas ou

de suas Organizações Sociais, como Itaú-Social, Faça Parte, Ayrton Senna, Roberto Marinho, Gerdau, Victor Civita, Abril, Bunge, DPaschoal, Bradesco, Santander, Vale, PREAL, Lemann, entre outras (LEHER, EVANGELISTA,2012,p.7).

Constatamos que a estratégia de ocupar cargos de relevância política é cumprida a risca, tanto no MEC, como por exemplo, no Município do Rio de Janeiro com a relação do setor público com o privado presente no plano estratégico criado pela gestão do Prefeito Eduardo Paes (PMDB), que tem como um dos eixos norteadores a articulação do público com o privado, que na educação favorece a implementação da reforma neoliberal e a articulação com o TPE, visto que a ocupante da Secretaria de Educação a economista, Claudia Constin, que participou da fundação do movimento.

Ocupando os principais cargos diretivos da educação nacional, estadual e municipal o TPE influencia na formulação de política educacional, que não tem em sua essência o norte pela reforma agrária e a demarcação dos territórios tradicionais. Visto que, seus interesses são outros. E são os valores, ideias do TPE que são base para o currículo nas escolas quilombolas. Ou seja, o opositor a luta das comunidades tradicionais que formula políticas educacionais para essas comunidades.

2.3.1 - TPE e a ADIN 3239:

Vale ressaltar que são esses grupos através do Partido da Frente Liberal (PFL), atual, Partido Democrata (DEM) que entraram, em 24/06/2004, no Supremo Tribunal Federal (STF) com a Ação de Inconstitucionalidade 3239 (ADI) do decreto 4387/03 que regulamenta a demarcação das terras quilombolas.

Esse instrumento jurídico tem como caráter declarar a inconstitucionalidade de parte ou total de algum ato normativo, no caso quilombola, do decreto 4887/03. Os apoiadores da ADIN 3239, que são a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil, Confederação Nacional das Indústrias - CNI, Associação Brasileira de Celulose e Papel – BRACELPA, Sociedade Rural Brasileira, entraram com pedido de *Amicus Curiae*, ou seja, acompanhar o processo com formulações a favor das mineradoras, dos latifundiários e da especulação imobiliária. São as organizações de classe, no caso, da burguesia que saem ao ataque contra as demarcações dos territórios. Do outro lado temos as organizações de classe dos trabalhadores e seus apoiadores - CONAQ, Associações de Moradores, CPT, Coletivos de advogados populares, Pró- Índio.

Os argumentos expressos na ADI 3239 perpassam por pontos cruciais na demarcação dos territórios quilombolas. Os opositores questionam que o Decreto 4887/03 usa os instrumentos de autodeclaração e de autorreconhecimento para a definição do ser quilombola. Tal procedimento é reivindicado pelo movimento quilombola, visto que quem determina quem é ou não é quilombola é o sujeito histórico e não o Estado.

O PFL à época estruturou a ADIN 3239 com o argumento que só poderiam ser titulados os territórios das comunidades quilombolas formadas até 13 maio de 1888 e que mantiveram no território até a aprovação da constituição de 1988. O marco temporal responde a necessidade dos opositores em evitar a titulação dos territórios ocupados através do movimento de reocupação realizado pelas comunidades tradicionais.

Outro ponto importante de questionamento é o processo de desapropriação. Os opositores afirmam que o processo não poderia vir através de um decreto, e sim, pela elaboração de leis pelo poder legislativo. Invoca o texto da ADCT 68 *os remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos*. Ou seja, os títulos dos territórios só da área ocupada pelos quilombolas atualmente, deixando de titular a parte do território sarrupiado dos quilombolas através do doloroso processo de expulsão dos trabalhadores do campo, como já descrito no trabalho.

Os argumentos apresentados têm na sua essência a divergência sobre a função social da terra, os quilombolas defendem o território para a reprodução da cultura, das tradições, enfim, da vida da comunidade. Do outro lado o agronegócio interpreta que a terra como negócio, ou seja, pode ser vendida a qualquer momento pelo seu proprietário. Esse debate surge no Art. 17 do decreto 4887/03 que assegura

A titulação prevista neste Decreto será reconhecida e registrada mediante outorga de título coletivo e pró-indiviso às comunidades a que se refere o art. 2º, caput, com obrigatória inserção de cláusula de inalienabilidade, imprescritibilidade e de impenhorabilidade.

Esse artigo é questionado pelos opositores, pois retiram o “direito de propriedade” dos quilombos, já que o território é coletivo.

O destaque na identificação do debate sobre os marcos legais da demarcação dos territórios quilombolas repousa na problemática em que os opositores às demarcações dos territórios estão sentados nas principais cadeiras das políticas educacionais do Ministério da Educação - MEC. São essas organizações de classe pró-capital que

compõem e apoiam o Movimento Todos Pela Educação, fomentador das políticas de caráter meritocrático na educação.

Marini (1973) afirma que o desenvolvimento das indústrias no Brasil esteve intimamente ligado ao setor agrário. Essa ligação se intensificou com o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que se associou também ao setor financeiro e foi à base para o avanço, por exemplo, do agronegócio. A relação expressa que não há divergência entre os setores produtivos. Essa relação é importantíssima para o entendimento da educação no cenário atual. O Movimento Todos Pela Educação, como já apresentado, tem na sua composição empresas que representam os setores financeiros, agronegócio e o industrial.

Por exemplo, o Banco Santander estabelece linhas de financiamento para o agronegócio, apesar do Banco do Brasil ser o maior garantidor do desenvolvimento do setor. Carvalho (2013) afirma:

O capital financeiro no campo procura otimizar seus lucros ao incrementar seus investimentos em grandes empresas capitalistas a partir de estratégias de negócios nos setores agro alimentar e florestal e na aquisição e ou arrendamento de terras. (CARVALHO,2013,p.12)

Esses investimentos garantem, por exemplo, a expansão da Suzano Celulose, mantenedora do TPE, ocupa área florestal de 803 mil hectares no país, sendo nos estados da Bahia, Espírito Santo, São Paulo, Minas Gerais, Maranhão, Tocantins e Piauí. Os pinos e eucaliptos são usados como lenha nas indústrias da siderurgia, como a Gerdau. Essa relação em cadeia mostra que apesar de estarem em ramos diferentes da economia, os setores conjugam dos mesmos interesses. Assim, percebemos que a composição do TPE tem como estrutura o latifúndio, a monocultura, o trabalho análogo à escravidão e ao racismo.

Nesse cenário é importante debatermos o papel da escola dentro do território quilombola. Os opositores aos quilombolas - mineradores, latifundiários, imobiliários- sabem da potencialidade do processo educacional, bem como os quilombolas também reconhecem esse papel. Tanto que a Suzano Celulose desenvolve projetos educacionais nos municípios atingidos pela monocultura do eucalipto.

Para a Suzano, educação é condição básica para o crescimento individual e o exercício da cidadania. Assim, a empresa apóia a implantação de bibliotecas comunitárias Ler É Preciso, do Instituto Ecofuturo; desenvolve o Programa Educar e Formar, que implica em um amplo conjunto de ações voltadas para elevar a qualidade do ensino fundamental inicialmente na Bahia e Espírito

Santo; aposta no ensino técnico em parceria com a Fundação Ioschpe, nas unidades produtivas, por meio do Programa Formare. 16

Esses projetos educacionais se expandem à medida que os interesses da empresa avançam. Como já referenciado, a Suzano Celulose começou o plantio de eucaliptos e pinus no Maranhão, no município de Imperatriz. Nesse processo é anunciado pelo poder local a parceria com a Suzano Celulose e o Instituto Ayrton Senna para a elaboração de projetos pedagógicos nas escolas municipais.

O objetivo é celebrar um convênio com o município de Imperatriz, o grupo Suzano e o Instituto Ayrton Senna. A parceria prevê a realização de quatro projetos de alfabetização: Se Liga, Acelera Brasil, Circuito Campeão e a Gestão Nota 10. Carlos Henrique explica que a contrapartida do Município no projeto será disponibilizar equipe pedagógica para acompanhar o desenvolvimento dos programas educacionais. “A Suzano financiará todo o projeto e o Instituto Ayrton Senna entrará com a parte tecnológica. Ler mais: ¹⁷

A elaboração de projetos educacionais confirma a preocupação desses grupos no controle pedagógico das escolas nos municípios que sofrem impactos dos empreendimentos.

Outro exemplo importante foi o Termo de Ajuste de Conduta – TAC - elaborado entre o Ministério Público do Rio Grande do Sul e a Secretaria de Educação Estadual que determinou o fechamento de sete escolas itinerantes do MST no estado. O movimento realizou diversas manifestações para a reabertura das escolas.

Em consequência desse fato, no início do ano letivo de 2009, inúmeras mobilizações foram realizadas, pelo MST e seus apoiadores, do campo e da cidade, na direção de retomá-las. No entanto, governo e Ministério Público mantiveram-se inertes e indiferentes à voz e as manifestações da sociedade civil que se via no direito de lutar e exigir que o governo e Ministério Público revissem suas decisões. Todavia, as vezes que se manifestaram foi no sentido de reafirmar a intransigente decisão da não reabertura das mesmas, alegando que os conteúdos escolares veiculados na Escola Itinerante eram de cunho ideológico. Ignorando o drama das famílias acampadas, obrigadas a separar-se dos filhos em idade escolar, Governo e Ministério Público se limitaram a

16 Formare é um programa da Fundação Ioschpe que, a partir de parcerias com empresas de grande e médio portes, oferece Cursos de Educação Profissional para jovens de famílias de baixa renda com idade entre 15 e 17 anos. Os cursos, que oferecem a oportunidade de formação inicial para o mercado de trabalho, têm duração de aproximadamente um ano e as aulas são ministradas pelos próprios funcionários nas instalações da empresa. A orientação pedagógica baseia-se nas recomendações do Ministério da Educação (MEC) que prevê o desenvolvimento de competências e habilidades obtidas a partir da associação entre teoria e prática. Os jovens capacitados pelos cursos recebem certificado reconhecido pelo MEC emitidos por instituição federal de ensino tecnológico.

17

<http://clippingma.webnode.com.br/news/grupo%20suzano%20prop%C3%B5e%20conv%C3%AAnio%20com%20prefeitura/>

pressioná-las para que buscassem vagas em escolas da rede pública, estadual ou municipal, localizadas próximas dos acampamentos.

Ressaltamos que o argumento principal do fechamento das escolas foi o cunho ideológico das escolas itinerantes, que formavam, aproximadamente, 600 jovens no interior do estado. Esses fatos - projetos da Suzano Celulose e da Escola Itinerante - revelam a necessidade da burguesia controlar a sociabilidade das crianças e jovens nas escolas do campo, principalmente, localizadas em área de expansão da fronteira agrícola e em conflito. Essa preocupação está expressa no Plano Nacional de Educação (PNE).

2.3.2- Plano Nacional da Educação:

O PNE tem em sua composição metas e estratégias para que os estados, os municípios e a União possam atingir no período estipulado – 10 anos. A forma de construção do plano assemelha-se muito com as estratégias do consenso realizada na aprovação do Plano Decenal de 1993, que serão descritas no próximo capítulo. Tivemos diversos eventos, encontros, conferências para debater a temática, apesar das contribuições dos profissionais da educação, organizações sindicais e estudantis, o plano mantém a estrutura e a essência dos pontos principais que caracterizaram as reformas educacionais da década de 1990, como: avaliação externa, conteúdo mínimo, currículo mínimo, parceria público-privado, índice de desempenho. Tais pontos são defendidos pelas principais organizações de classe da burguesia, como a FIRJAN, o SESI e o TPE.

De fato, todos os aspectos do PNE engendram novas funções sociais na educação pública. Claramente, a liderança intelectual da concepção do PNE é a do movimento TPE, por conseguinte, os donos do dinheiro e do poder: a missão da educação é formar recursos humanos de distintos tipos, difundir as competências desejadas pelo capital, empreender meios de controle finalísticos por meio de sistemas padronizados de educação que possibilitem rankings, remuneração por desempenho em nome de uma falsa meritocracia, a distribuição de recursos em conformidade com as metas alcançadas, a fetichização tecnológica e a diversificação das formas e itinerários educativos, distribuídos por classe e frações de classes, em contraponto com a escola unitária. (COLEMARX, 2014, p.10)

O PNE é síntese, no setor educacional, do projeto econômico do Brasil para os próximos dez anos. Saviani (2007) ao relatar sobre o surgimento da escola no sistema capitalista, ressalta como ponto fundante a apropriação dos meios de produção pelos ricos, que possibilitou a formação de uma classe burguesa (proprietária dos meios) e trabalhadora (não proprietária), provocando o surgimento de dois tipos de educação. O

processo educativo está sempre atrelado ao modelo ideológico, econômico e cultural dominantes de uma sociedade.

Temos como exemplo na historicidade da educação no Brasil, a educação jesuítica, que tinha como principais objetivos: a catequização indígena, a expansão dos valores europeus e do cristianismo e a integração de novas áreas ao comércio internacional. Ou seja, era pautada nos interesses ambiciosos e racistas da classe dominante metropolitana. Dando um salto histórico, não é de se estranhar que o PNE esteja conjugado aos interesses dos setores latifundiários, industriais e financeiros, na manutenção da forma de desenvolvimento do campo e da cidade em prol do capital. Esse domínio estrutura-se através do financiamento da educação, da retirada da autonomia das escolas, da avaliação externa, da valorização docente, do fechamento de escolas do campo e das periferias das cidades. Esses pontos serão analisados no próximo capítulo com base nas conversas realizadas nas escolas quilombolas do estado do Rio de Janeiro.

Os pontos elencados estão presentes nos Planos Estaduais e Municipais de Educação, cuja elaboração é obrigação dos estados e municípios. Ao analisar os documentos aprovados pela câmara de vereadores dos municípios que oferecem a modalidade da educação quilombola fica nítida a reprodução do documento nacional.

Alguns avanços, contudo, também podem ser registrados. Pontos levantados pelo PME do município de Campos dos Goytacazes apontam para isso. Por exemplo, a expansão do atendimento educacional às populações mais desassistidas pelo poder público:

2.11 estimular a oferta do ensino fundamental, em especial, para as comunidades do campo, pesqueiras, ribeirinhas, indígenas e quilombolas nas próprias comunidades. (GOYTACAZES, 2014, p.1)

O PNE afirma que os municípios e os estados devem oferecer as etapas de ensino às comunidades tradicionais, porém com atenção especial para o primeiro segmento (1º ao 5º anos) do ensino fundamental. Entretanto, a obrigação do governo municipal é o oferecimento dos dois segmentos de ensino. Isso, talvez justifique o número reduzido de escolas quilombolas que oferecem o segundo segmento (6º ao 9º anos). Este assunto será debatido no próximo capítulo.

Outro ponto importante no PME de Campos dos Goytacazes é o destaque para a reforma ou construção de escolas dentro do território quilombola, conforme a estratégia:

8.7 adequar às escolas já existentes ou construir, quando for o caso, escolas comunitárias rurais nas áreas de assentamento e comunidades quilombolas, após 3 anos da aprovação deste PME.

Tal estratégia contrapõe-se com a realidade conjuntural dos fechamentos das escolas localizadas nas áreas rurais e periféricas da cidade.

Outra importante iniciativa do PME é a obrigação de implementar no município as diretrizes curriculares da educação do campo e quilombola, ressaltando o modelo de produção agroecológico como método de produção no campo, contrapondo-se com o modelo do agronegócio.

Em síntese, no PME de Campo do Goytacazes podemos ressaltar três pontos cruciais para a concretude da educação quilombola: oferecimento da modalidade do ensino fundamental; construção de escolas e o incentivo à produção agroecológica. Porém, tais avanços podem ter seu potencial diminuído pelas políticas educacionais engendradas na década de 1990 que continuam atualmente e pela estrutura do latifúndio e do racismo na sociedade brasileira.

Podemos pressupor que o avanço na elaboração do plano acima referido deu-se pela articulação dos movimentos sociais na região. Visto que outros municípios quando se referem à educação quilombola copiam na íntegra o PNE ou tratam apenas em poucos artigos, o que não apontam mudanças estruturais significativas.

O PNE orientará as políticas educacionais, por exemplo, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, ou seja, os pontos constituintes da reforma neoliberal na educação iniciada na década de 1990 estarão presentes nas políticas para a educação quilombola. Tal identificação será detalhada no capítulo seguinte.

2.4- Aprofundamento do processo para construção de uma educação quilombola.

Iremos descrever nas linhas seguintes as experiências de luta pela construção da educação quilombola na Comunidade de Santana. Vale ressaltar que o grupo NIESC atua na comunidade desde 2006 e o primeiro contato com a escola ocorreu em 2010.

O NIESC conheceu a direção da escola através do Líder Quilombola Miguel em uma atividade cultural elaborada pela escola. Nesse encontro alguns debates importantes foram realizados: como se dava a forma de organização do espaço da comunidade? Como se dava a disputa de terra entre os quilombolas e os fazendeiros? Qual era o papel da escola junto a essa discussão e aos conflitos? Qual a importância de

um fazer pedagógico que, de fato, consolidasse a sociabilidade quilombola? Esses questionamentos tiveram como resultado ações imediatas da equipe pedagógica na comunidade e a elaboração do I Curso de Formação Continuada na Escola Municipal de Santana. A proposta do Curso de Formação foi organizada pela escola, pelo NIESC e o Grupo Geo-Agrária, com uma tímida participação da prefeitura.

Percebemos que o primeiro contato com a direção da escola já trouxe mudanças no foco de atuação da equipe pedagógica da escola em relação ao trabalho com a comunidade. Assim, as crianças foram orientadas para que avisassem aos pais que no outro dia a escola faria visita em domicílio. Ao chegar às residências dos alunos para a visita, a direção ficou espantada com a reação dos pais que estavam surpresos e relatavam que não haviam acreditado nas crianças, pois desde que a escola fora fundada ninguém tinha ido até suas casas, principalmente os pais que residem em Santana do Meio e Santana de Baixo.

Sem dúvida, conhecer a comunidade sob a perspectiva dos quilombolas fez toda a diferença para as ações que se seguem no sentido de entendimento do verdadeiro papel da escola nessa comunidade. Nesse momento, a direção se dá conta de que a E.M. de Santana tem mais que o desafio de apresentar uma educação de qualidade, há o desafio de apresentar uma educação emancipatória, mas como? Com que meios? Com que parceiros? (Depoimento de Patrícia, Diretora da Escola)

Podemos afirmar que iniciamos a construção de uma concepção de educação quilombola, através da articulação da comunidade, escola e universidade. Essa parceria possibilitou discussões e ações que fundamentassem e fortalecessem a escola para uma prática democrática, participativa, autônoma e emancipadora. A escola passou a ser o espaço de encontro da comunidade.

Nos diversos encontros entre equipe pedagógica da escola e a universidade para elaboração de estratégias pudemos avançar na concepção da educação quilombola. Esse esforço teve como síntese a construção do I Curso de Formação sobre Educação Quilombola, na Escola Municipal de Santana.

O Curso teve como metodologia a construção participativa e coletiva entre os professores, alunos, funcionários e a comunidade do quilombo. Seu planejamento e execução envolveram três aspectos: I) Construção conjunta; II) Procura de parcerias públicas; III) Execução, sendo as duas fases iniciais executadas concomitante.

I) Construção conjunta: nessa fase foi elaborada a proposta do curso entre os profissionais da Escola Municipal de Santana e os integrantes do NIESC e do Geo Agrária.

II) Procura de parceria pública: na esfera federal através do MEC (Ministério da Educação) e do Ministério da Igualdade Racial; na esfera estadual, com a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria de Igualdade Racial; e na esfera municipal, com a Secretaria Municipal de Educação. Das esferas de poder conseguimos apoio da UNIRIO e com a prefeitura que apenas forneceu a alimentação e o material escolar.

III) Execução do projeto: compreendeu o momento de concretude das aulas. As aulas foram ministradas aos sábados. O curso teve a participação de 15 professores da escola de Santana. Houve a divulgação do curso para as outras escolas da rede, porém com nenhuma adesão de profissionais da educação de outras escolas.

A concepção norteadora foi a Educação do Campo Caldart (2009) que estrutura-se em três eixos gerais: educação socialista, educação pelo movimento e educação do oprimido. Os conteúdos do curso escolhidos foram: educação patrimonial, educação do campo, educação afro-brasileira e educação ambiental.

2.4.1- Impacto do Curso na escola e na comunidade:

O curso de formação teve grande impacto no cotidiano escolar, visto que ao entender a luta dos quilombolas alguns professores começaram a desenvolver atividades relacionadas ao cotidiano dos quilombolas. Foram organizadas aulas passeios junto à comunidade que se desdobraram em práticas importantes, tais como: realização do trabalho com plantas medicinais com a Dona Olga, moradora do quilombo; mapeamento das três áreas do quilombo com o professor de geografia e construção de maquetes com os patrimônios institucionais locais (a igreja, a escola e o galpão); dramatização de uma lenda africana: A Árvore Maravilhosa; e visita com os alunos às nascentes que ficam na área de fazendeiros com posterior confecção de uma carta de reivindicação para encaminhamento para as autoridades.

A nascente do Rio SANTANENSE

Uma nascente é onde se começa o processo de criação de um rio, ou seja, é o local onde se inicia um [curso de água](#) (rio, ribeira, ribeirão, córrego), seja grande ou pequeno. O rio tem uma grande importância para a população, por que fornece água a todas as pessoas, para todas as cidades, para todos os animais, plantas, para o solo, etc... A comunidade quilombola de Santana, em Quatis – RJ, está passando por um grande problema em

relação a falta d'água, pois a nascente do rio Santanense, que abastece a nossa comunidade, está secando devido ao desmatamento e a má conservação da área. Os agricultores que moram próximo as nascentes permitem a pastagem do gado neste território prejudicando assim a nascente. Outro fator que anda prejudicando o escoamento das águas é o crescimento de algumas plantas como a taboa, o bambu e a embaúba que impedem a água de chegar a comunidade. Mais um problema encontrado próximo a nascente é a falta de árvores ao redor do rio que desapareceram por causa da devastação da área para a formação de criadouros de animais. Nós, alunos da Escola Municipal de Santana, membros da comunidade, solicitamos uma revitalização das nascentes, o reflorestamento da mata próximo ao rio e a retirada desses animais, causando assim a chegada da água em nossa comunidade fazendo com que consigamos armazená-la para o nosso consumo, resolvendo o nosso problema.

A carta foi enviada pelos alunos para a prefeitura de Quatis para que fosse tomada a devida providência, porém não houve resposta até o presente ano. Essa iniciativa provocou na comunidade debate sobre o uso da água, preservação das nascentes e a preocupação na preservação dos recursos naturais existentes no território.

Tais eventos organizados pela escola estavam pautados na construção de uma educação onde os conteúdos ministrados nas aulas sejam inundados com os conhecimentos desenvolvidos pela comunidade. Dessa forma, a escola municipara na forma de conhecimentos os alunos para lutar pelos direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores. Além dos avanços no processo ensino aprendizagem ocorreram mudanças significativas na estrutura da escola, como podemos pontuar:

- Fim dos cargos comissionados para professor na escola, com garantia de inserção das vagas da escola para o próximo concurso público;
- Oferta das vagas da escola para os professores da Rede em regime de Dupla regência ou remoção, que resultou na ida de 03 professores efetivos – matemática, artes e ciências, em regime de Dupla Regência (DR).
- Professora auxiliar para o atendimento da aluna com necessidades especiais.
- Contratação de um morador da comunidade como zelador, para atender às necessidades emergenciais da comunidade como: manutenção da bomba d'água, pequenos reparos na escola, capina, revitalização da cerca, horta e outros.

- Transporte para o atendimento da aluna com necessidades especiais nos tratamentos de fisioterapia, fonoaudiologia e AEE (atendimento educacional especializado) 02 vezes por semana.
- Transporte escolar também para a Comunidade que reside em Santana do Meio e Santana de Baixo, bem como para os alunos que residem em Quatis durante a semana por motivos de trabalho dos pais e retornam para a comunidade nos finais de semana, mas que não querem matricular seus filhos nas escolas da sede de Quatis, por acreditarem que a permanência dos mesmos na E.M. de Santana lhes garantirá uma educação escolar quilombola que priorize sua identidade e valores.

Aspecto Ambiental

Projeto Horta Comunitária foi desenvolvidos pela equipe do NIESC com o intuito de criar a horta escolar e estimular a construção de hortas nos quintais quilombolas. Esse projeto teve a participação intensa dos alunos na capina, plantio e na colheita. Os conhecimentos produzidos a partir da horta escolar circularam na sala de aula nas disciplinas: matemática, ciências e português. Além de possibilitar a execução do Projeto Alimentação saudável para a exploração da horta como recurso de boa alimentação.

Identidade Quilombola:

Os profissionais de educação da escola elaboraram o projeto identidade, que tinha como objetivo o resgate da cultura local, através de entrevistas com a comunidade, pesquisa de campo e levantamento de dados sobre diferentes períodos. Tal iniciativa desdobrou em outros projetos:

- Projeto Contos e Causos com o objetivo de identificar as lendas e causos locais em prol da preservação da memória da comunidade.
- Projeto Zumbi com o objetivo de discutir a figura de Zumbi dos Palmares e inserir os alunos na discussão do conceito de quilombo.
- Projeto Sexta-feira Afro realizada pelos professores de História, Artes e Língua Portuguesa onde foram debatidos vídeos que discutem o preconceito e culminou em um almoço com feijoada.

Patrimônio Material e Imaterial

Projeto Jongo desenvolvido pelo grupo NIESC com a escola no intuito de reviver o jongo oriundo da comunidade. Tal proposta colaborou com a realização da festa junina, com o objetivo de levantar conhecimentos na comunidade sobre as festas juninas locais e organizar uma festa junina escolar. Posteriormente, foi realizada a festa em homenagem a Sant' Anna em 26 de julho.

Trabalho e renda:

A escola estimulou a reunião com o grupo de mulheres com o objetivo de criar uma cooperativa com produções artesanais da comunidade.

Impacto na Prefeitura Municipal de Quatis:

- A mudança do nome da escola para Escola Municipal Quilombola de Santana, ato de reconhecimento do poder local.
- Participação da Secretária Municipal de Educação na atividade de campo com o corpo docente, com o objetivo de conhecer a comunidade sob o ponto de vista dos quilombolas;
- Reunião com a equipe do CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) que atende a comunidade com a participação da Secretária de Assistência Social para a discussão de ações efetivas de acesso às políticas públicas da comunidade.
- Reunião intersetorial na escola, realizada em 2013 tendo como pauta principal o QUILOMBO DE SANTANA em outras secretarias, com o objetivo de trabalhar o conceito de quilombo, a titulação de Santana e efetivação de políticas públicas para a Comunidade de Santana. Participaram dessa reunião: representantes da Saúde Mental do Município, CREAS, CRAS, SMASDH (secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos), CRAS de outras comunidades do Município, Professores da escola, direção e Representante da SME, onde foram traçadas ações que se iniciariam em agosto de 2013.

- Pré-conferência de Assistência Social e de Igualdade Racial na comunidade para eleição de delegados que representem os 03 espaços (Santana de baixo, do meio e de cima).

Impacto na Comunidade:

Alguns quilombolas da Comunidade de Santana não se reconheciam como quilombolas, visto a associação com o sofrido processo escravocrata. Esse fato gerava alguns problemas na comunidade. A escola começou a debater a temática com os alunos através de várias estratégias e táticas para a compreensão do ser quilombola. Esse esforço teve como resultado que todos os alunos comessem a se reconhecer como quilombola.

Pistrak (2011) ressalta que as escolas localizadas na zona rural ou em povoados assumem o papel de centro de cultura de grande importância, visto que todos os eventos, debates, projetos realizados dentro das escolas refletem dentro das famílias quilombolas. Identificamos a centralidade da escola na comunidade do quilombo de Santana pós ações oriundas da parceria escola, universidade e comunidade, como já relatada.

Outro papel importante da escola no Quilombo de Santana é o processo de unificação da comunidade. Temos que levar em consideração as características geográficas da região e a localização dos núcleos. Esses núcleos estão separados por morros que dificultam o contato entre as partes do quilombo. E a escola assume o papel de sociabilizar a comunidade através das atividades pedagógicas e unificação diante das reivindicações da comunidade. Além disso, a escola é o único órgão público na comunidade e todas as atividades realizadas pelo poder público acontecem em conjunto com a escola ou usam do prédio escolar para realizar as atividades. A escola, porém, não é o único centro socializador da comunidade, pois existem as festas, a missa e o culto.

Além dos avanços expostos acima tivemos, pós-curso de formação, um salto organizativo na rede municipal de Quatis com a criação do Grupo de estudos sobre educação do campo. Esse grupo iniciou com o objetivo de efetivar uma política do campo na Secretaria Municipal de Educação de Quatis e com a criação da parceria entre a direção da Escola Municipal Quilombola de Santana com as direções das outras 02 escolas do campo do município, que se localizam nos distritos de São Joaquim e Falcão.

Apesar das conquistas significativas das parcerias escola/universidade/comunidade os obstáculos não tardariam a se colocar. Assim, avançando em suas proposições, com objetivo de esclarecer os conceitos de educação do campo e efetivar a política quilombola na SME, o grupo conseguiu mobilizar um encontro entre a Diretora do Departamento Pedagógico, a Secretária de Educação, a direção das escolas do campo do município e o grupo NIESC. Ficou evidente, naquele momento, as divergências sobre as questões da educação do campo e de legitimidade da titulação quilombola dentro dos órgãos oficiais. Tal fato ficou ainda mais evidente na realização do II Curso de Formação sobre Educação do Campo.

2.4.2- II Curso de Formação sobre Educação do campo:

A estrutura do curso foi semelhante a apresentada no primeiro curso de formação. Porém, o segundo curso teve uma participação maior da SME-Quatis e de todas as escolas do campo da rede. O currículo desenvolvido teve a participação do Grupo de Estudos sobre Educação do Campo, do NIESC/UNIRIO e do Geo-Agrária FFP/UERJ, que estabeleceram os mesmos princípios do curso anterior. Os primeiros encontros ocorreram sem nenhum problema. No transcorrer do curso, porém, o viés progressista começou a se destacar e a resistência à execução do curso também. Vários encontros foram adiados por diversos motivos. Enfim, o curso não terminou como previa a programação.

O motivo da suspensão do curso foi revelado em uma reunião com a Secretaria de Educação, cujo tema era a implementação da EJA-Quilombola. Na reunião estavam presentes os quilombolas, a secretaria de educação e os pesquisadores. Antes de adentrarmos no debate sobre a EJA- Quilombola foi solicitado que fizéssemos uma avaliação do II Curso de Formação sobre Educação do campo. Na avaliação do Curso feita por parte da representação da Prefeitura, apontou-se que o curso tivera um caráter muito ideológico. Saímos da reunião com a certeza do caráter de classe da SME/ Quatis e com a certeza da não efetivação da EJA nos moldes reivindicados pela comunidade.

Afirmção do caráter ideológico do curso de formação repete o argumento do Ministério Público Estadual do Rio Grande do Sul no fechamento das escolas itinerantes do MST, já relatado no presente trabalho. Além, de afirmar a preocupação da SME- Quatis com a disputa sobre o sentido da escola quilombola e a do campo.

A escola sempre servirá para preparar a comunidade do local, daquela nova geração para alguma coisa. Esse pra alguma coisa, que não temos acordo. Que muita gente acha que a escola é ótima, a gestão acha que a escola é ótima, alguns pais acha que a escola é ótima. Mas ótima para que? Para nosso filho por quê? Hoje nem para concurso, nem para. Tem outra coisa que tem haver em cuidar do território. Enfim, cuidar do nosso projeto. Nosso projeto não é o projeto hegemônico, que forma mão de obra aqui para complementar lá. A escola prepara o nosso povo para o nosso projeto. Então, nessa hora, a discussão é política. (Associação do Campinho da Independência)

A disputa sobre o sentido da escola entre o Estado brasileiro e o movimento quilombola está viva. Na conjuntura atual, a posição hegemônica é fortalecida pelas políticas educacionais neoliberais, que se estruturaram na década de 1990 e se intensificaram na primeira década do século XXI. E tais políticas interferem de forma direta nas escolas quilombolas do Estado do Rio de Janeiro.

Apesar destas políticas é possível que ocorram alguns avanços. Na escola de Santana, nos anos 2013 e 2014, podemos constatar, como descrito anteriormente, alguns desses avanços na aplicação da educação quilombola, fruto da parceria uniniversidade-comunidade-escola.

Capítulo III

3.1- Reforma Neoliberal na Educação e Educação Quilombola

O objetivo deste capítulo é avançarmos na compreensão das reformas educacionais neoliberais no Brasil e sua influência na modalidade da Educação Quilombola. Compreendemos que a Modalidade da Educação Quilombola é parte integrante da Educação Básica, por assim ser, tem o impacto dos ideários neoliberais na educação, atualmente, expresso no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e no Sistema de Financiamento da Educação Básica. Para o entendimento da formação dessas políticas torna necessário a sua análise histórica, que no Brasil teve seu início e estruturou-se legalmente na década de 1990. E no século XXI tem a remodelação e intensificação das políticas neoliberais na educação.

Para conversarmos sobre a temática da reforma educacional neoliberal temos que entender o momento em que foi formulada, implementada e os seus propósitos. Um importante marco para análise desse momento histórico é a crise estrutural do sistema capitalista da década de 1970. Vários autores (OLIVEIRA, 2010; KRANCZYK, 2010; LISBOA, 2010) iniciam a avaliação de diversos aspectos da reforma se referindo à crise, que teve como característica o aumento do preço do barril de petróleo. Tal momento redimensionou a economia mundial e as ações dos organismos internacionais.

Carcanholo (2010, p.2) afirma que *a crise em Marx tem o sentido de manifestação das contradições do modo de produção capitalista, ao mesmo tempo em que, a unidade nessas contradições é resposta*. Em outras palavras, crise econômica é parte inerente ao capitalismo, visto que os processos econômicos de crescimento são precedidos de uma crise e, futuramente, viverá outra crise.

A resposta apontada pelo autor compreende a reestruturação do processo de acumulação do capital, ou seja, reestrutura-se e acentua-se a extração da mais-valia do trabalhador. Ao realizar a resposta, o sistema capitalista entra em crescimento e, posteriormente, em crise. *Isso significa que, se quisermos encontrar a(s) causa(s) da crise, devemos enfrentar o fato de que o capitalismo, recorrentemente, entra em crise porque cresceu, e voltará a crescer porque entrou em crise*. (CARCANHOLO, 2010, p 1).

Partindo desse pressuposto - apontado pelo autor - devemos entender a crise da década de 1970, crise do petróleo, nessa ótica. A aparência da crise se dá no aumento do

preço do barril do petróleo, porém a essência da crise é a desaceleração das taxas de crescimento e a superprodução de capitais, ou seja, a resposta da crise pós-segunda guerra mundial, expressa na política Welfare State, deu sinais de desgaste. Os anos iniciais da década de 70 têm como característica a retração da economia global.

No que se refere às taxas de crescimento para as principais economias da acumulação mundial de capital, embora algumas delas já sinalizassem retrações antes, o biênio 1974-1975 é claramente o momento culminante da crise, onde as economias passam a apresentar inclusive taxas negativas de crescimento. Quatro destaques devem ser realizados. Em primeiro lugar, Estados Unidos em 1970 e Alemanha Ocidental em 1971 já mostravam fortes retrações econômicas. Em segundo lugar, a principal economia do centro da acumulação capitalista, os Estados Unidos, apresenta taxas negativas de crescimento em dois anos (-0,9% em 1974 e -0,8% em 1975). Em terceiro lugar, o Reino Unido apresenta a mais abrupta retração em 1974 (-7,0%), depois de apresentar um (aparente) forte crescimento no ano anterior (7,6%). Por último, merece destaque a forte retração no conjunto dos países da OCDE que cresceu 6,0% em 1973, apenas 0,7% em 1974 e retrocede 0,2% em 1975. (CARCANHOLO, 2010, p.3)

Apesar de um breve crescimento econômico nos anos de 1976 e 1977, ao comparar o crescimento com anos anteriores à crise, a retração da economia volta na década de 80, com o aumento da taxa de desemprego e a alta da inflação. Comprovado pelos dados: *a taxa de desemprego na Comunidade Econômica Européia era de apenas 3,2% em 1970, passa para 5,4% em 1975, mantém esse valor em 1977, sobe para 6,4% em 1981, e atinge 8,2% em 1983.* (CARCANHOLO, 2010, p.3).

A saída para a crise iniciada no final dos anos 1960, perpassa os anos 1970 e 1980 e tem a sua culminância nos anos de 1990 com a implementação do neoliberalismo, a expansão do capital fictício e a transferência dos excedentes para os países centrais. Isto significa que o estabelecimento dessas medidas tem como objetivo o aumento da valorização do capital sobranante e o aumento da extração da mais-valia.

Esse conjunto de fatores constituintes da resposta que o próprio capitalismo deu àquela crise confirma o que se convencionou chamar de capitalismo contemporâneo. Entre esses fatores encontramos, dentre outros: a implementação das reformas neoliberais - no centro e na periferia do sistema - como uma forma de elevar as taxas de mais-valia e incentivar a retomada da lucratividade do capital; a exacerbação da transferência de recursos da periferia para o centro, que permitem impulsionar a dinâmica de acumulação nos principais países capitalistas; a expansão dos mercados, como forma de garantir novos espaços de realização/valorização para o capital sobranante, manifesta, por exemplo, na pressão por aprofundamento da abertura e liberalização do comércio mundial; a aceleração da rotação do capital, tanto na esfera produtiva quanto na circulação de mercadorias, o que propicia o aumento das taxas de lucro. (CARCANHOLO, 2010, p.3)

Alguns autores apontam que os ideólogos do capital estruturaram a saída da seguinte forma: a expansão da mais-valia produzida, ou seja, maior exploração da classe

trabalhadora, por acirrado arrocho salarial, maior destituição de direitos da classe trabalhadora e prolongamento da jornada de trabalho. Para que isso se concretizasse, foi necessária a remodelação da função do Estado com o surgimento das privatizações, redução dos gastos públicos em rubricas para área social, e, reforma no sistema previdenciário.

A remodelação da forma de atuação do Estado na economia não teve a sua função na sociedade alterada. Entendemos que o Estado é uma criação, produto, de uma dada sociedade que tem na sua base a divisão de duas classes antagônicas: trabalhadores e burguesia. Essas detêm interesses econômicos incompatíveis, que para não chegarem a uma luta mortal foi necessário criar a instituição Estado.

Lênin (2010) afirma que “*o Estado é um produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados (p.27)*”. Carcanholo (2010) destaca a teoria do Estado Mínimo defendida pelos capitalistas:

Em verdade, por mais que o discurso ideológico neoliberal seja dado para a finalidade de liberdade de atuação dos mercados, em nenhum momento suas políticas efetivas significaram redução do papel do Estado na economia. Ao contrário, essa atuação só aumentou. O que se modificou foi a forma de atuação. (CARCANHOLO, 2010, p.80)

Para modificar a sua forma de atuação, em função de uma melhor articulação com o setor privado, o Estado usa o seu aparato máximo como: pressão financeira, aparato policial, influência da mídia local, entre outros, para aplicar as medidas privatizantes. Os aparatos estatais têm na sua constituição o seu caráter de classe, visto que para “*Marx o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma ordem que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes*” (LENIN, 2010.p.27). A legalização da ordem neoliberal no ideário burguês - necessária para a continuidade do sistema capitalista - é garantida pela dominação da direção do Estado – Legislativo, Executivo e Judiciário pela burguesia, ou seja, os detentores direto ou indireto dos meios de produção, que, para retornar aos níveis de acumulação anteriores à crise estabelece medidas de maior exploração dos trabalhadores.

Essa característica da formulação das medidas neoliberais, como já evidenciada, foi uma resposta à crise da década de 1970 e tem o seu ápice de elaboração nos anos de 1990, com o neoliberalismo. Suscita um questionamento: como as políticas neoliberais para educação foram incorporadas pelos governos dos países dependentes? Para

responder, compreendemos que é preciso entender a atuação dos organismos internacionais - Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI).

3.1.1- Neoliberalismo no Brasil

Os organismos internacionais – BM e o FMI – foram criados em Bretton Woods, em 1944, para direcionar a economia mundial no processo de reconstrução dos países no pós-guerra. Assim, esses organismos se estruturaram para sustentar o financiamento para os diversos países em reconstrução, sobretudo na área de infraestrutura. Tal orientação ficou expressa no discurso de 1960, quando o vice-presidente do Banco, Robert Gardner, afirmou: “*nós não podemos emprestar para educação e saúde. Nós somos um banco!*” (LEHER, 1999, p.7). O mesmo autor afirma que durante a trajetória da atuação dos bancos internacionais houve uma mudança de rumo, uma reestruturação na organização interna do organismo para atender a crescente demanda dos projetos educacionais. Para entendimento de tais mudanças temos que levar em consideração a crise de 1970, supracitada, e a disputa ideológica entre o capitalismo e o socialismo.

A lógica de funcionamento do capitalismo é que a resolução, ainda que momentânea, de suas crises, seja imputando perdas ao trabalhador, como forma de retomar a reprodução de valor em condições mais favoráveis ao capital. Essas perdas, que incluem decerto a tentativa de aumentar a extração de mecanismos de mais-valia absoluta ou relativa, pode desencadear o aumento do desemprego, da fome, da miséria, ou seja, das condições de vida da classe trabalhadora.

Naquele contexto histórico, a crítica ao sistema capitalista e a organização de Estados que visava sua superação através do socialismo, representado pela URSS, Cuba, Iugoslávia, que apresentavam uma saída palpável para a classe trabalhadora com possível expansão de Estados que orbitavam em torno da União Soviética e que não estavam incorporados à lógica de expansão do capital privado. Outro aspecto importante foi às críticas severas sobre a forma como os EUA estavam subjugando os países dependentes, através da guerra, vide a guerra do Vietnã, fato que aumentou a rejeição do EUA entre os trabalhadores e na comunidade internacional. Esses aspectos fizeram os países centrais mudarem as suas formas de controlar via guerra, para exercer o controle através dos organismos internacionais.

Marini (1973) contribui com o debate ao apresentar que à medida que o mercado mundial tem um processo mais desenvolvido, o uso da violência política e militar para

submeter os países dependentes torna-se supérfluo e os laços econômicos é que garantirão o controle e a manutenção do atraso e a debilidade das nações dependentes.

Carcanholo (2011) nos revela que os países dependentes, para sair da crise, agravam o quadro de dependência, atrelando ainda mais a sua economia aos países centrais.

Como consequência da crise, os países periféricos tiveram suas dívidas aumentadas no rastro dos juros ascendentes e da queda dos preços das principais commodities. É preciso destacar, também, o fato de que o Banco Mundial emprestou e avalizou empréstimos segundo propósitos estratégicos, gerando dívidas acima da capacidade de pagamento dos países tomadores (LEHER, 1999, p.5).

Após esses conjuntos de empréstimos, o FMI ditou políticas para os países dependentes para superar as suas debilidades. Porém, em 1982, houve a eclosão da crise das dívidas dos países, já que os altos juros impostos pelos bancos para o pagamento dos empréstimos ficaram impagáveis. Nesse momento, o BM e o FMI abraçaram a reformulação da teoria neoliberal - elaborada no início do século XX - impondo drásticas reformas estruturais para concessão de mais empréstimos. Assim, observamos que os países que tinham resistido aos ditames neoliberais abriram as portas para a sua aplicação.

Os países que no início dos anos 1980 resistiram ao intervencionismo e à imposição do neoliberalismo, sustentando políticas neoestruturalistas, logo submeteram-se aos ditames dos “Novos Senhores do Mundo”. Este é o caso do Brasil, especialmente nos governos Collor e Cardoso. (LEHER, 1999, p.6).

O conteúdo, a forma de como seria estruturada essa reforma, imposta pelo BM, foi construído através do Consenso de Washington (1989), que consiste na junção de várias medidas macroeconômicas para serem seguidas pelos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades, ou seja, propostas para orientações da reforma no Estado. Tais medidas foram elaboradas pelo FMI, pelo Banco Mundial e pelo Departamento de Tesouro dos Estados Unidos em 1989 em Washington. Posteriormente, estes organismos se voltaram para o papel da educação, propondo ainda reformulações em sua função.

Leher (1999) revela que o que estava em jogo na mudança dos organismos internacionais, na América Latina, era o controle das mentes do pequeno núcleo de intelectuais, dos educados e dos semi-edificados, visto que o controle das mentes é um dos mais eficazes mecanismos de poder. Para que tais mudanças estruturais da educação

fossem aceitas foram realizados diversos eventos, com composições de diversas ordens, tais como: centrais sindicais com empresários; empresários com empresários. Esses eventos tinham como objetivos a criação de um consenso sobre a necessidade de mudança na educação. A estratégia do consenso tem como principal função diluir o conflito.

Tais preocupações tiveram como síntese a formulação da reforma neoliberal na educação.

3.1.2- Reforma Educacional: Construção do Consenso

Realizaremos um panorama elencando os principais documentos oficiais internacionais e nacionais que orientaram a concretude da reforma, e, destacaremos a principal estratégia da criação de consenso. Esse percurso tem a sua importância para a compreensão da formação das políticas presentes nos documentos educacionais recentes.

Evangelista (2007) ressalta que a principal estratégia dos ideários do capital foi a construção do consenso diante de pontos centrais da reforma educacional. Os debates construídos pela classe trabalhadora durante os processos de luta construíram consenso, diante de diversos temas como: valorização profissional, qualidade de educação, etc., que têm na aparência e na essência a concepção de valorizar os profissionais da educação. Nos documentos apresentados a seguir, as críticas e os conceitos consensuados por anos de luta pelos sindicatos e movimentos sociais são sequestrados e imputados por uma essência neoliberal. Por exemplo, os trabalhadores da educação defendem historicamente a valorização salarial através de um plano de carreira que valorize o tempo de serviço e a formação. Os empresários também defendem a valorização salarial, porém o acréscimo se dá através de bônus. A estratégia do consenso tem como principal função diminuir o conflito e a resistência dos trabalhadores e facilitar a incorporação dos ideários neoliberais.

A reforma da década de 1990, diferentemente da de 1970, não caiu como pacote sobre nossas cabeças. Foi se infiltrando pela mídia, minando o senso comum, cooptando intelectuais e formadores de opinião pública. Às ocultas, progressivamente, busca-se impor a mercantilização da educação. (EVANGELISTA, 2007, P.45).

Para ampliar a discussão serão apresentados os principais documentos, que contribuíram para a construção de consensos, em relação às reformas neoliberais na

educação, tanto no âmbito internacional, como no âmbito nacional e como estrutura-se contemporaneamente e os impactos dessas políticas nas Escolas Quilombolas. Tais documentos têm como pontos estruturais a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a estruturação do sistema de financiamento via FUNDEF, posteriormente, o FUNDEB. Essas questões são cruciais para entendermos os limites e as possibilidades de uma educação quilombola.

3.1.3- Conferência Mundial de Educação Para Todos- 1990

A Conferência que teve como principais organizadores a Organização das Nações Unidas - ONU, a UNICEF e o Banco Mundial foi realizada em Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Teve a participação de 155 países, signatários da conferência. Evangelista (2007) ressalta que os objetivos já estavam traçados pelos organismos internacionais e a Conferência foi um espaço de difusão dos conceitos de Necessidades Básicas de Aprendizagem (NBA) para os representantes dos países participantes. Essa divulgação foi necessária para a construção do início do consenso no âmbito internacional, regional e local.

O referido documento assume uma importância na condução da reestruturação da educação no cenário internacional. É necessário visualizar que o mundo, principalmente, os países dependentes, está procurando uma saída para a crise na qual está imerso e o caminho para a saída da crise, está sendo disputado pelas duas classes componentes da sociedade capitalista: os trabalhadores e a burguesia. Esse debate aparece no preâmbulo da apresentação do documento da Conferência:

Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência: a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação. (CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, P.1)

Fica evidente o papel atribuído à educação para a resolução dos problemas enfrentados pelos países por meio da gestão da ordem. Essa preocupação é expressa em diversos documentos divulgados no início da década de 1990.

Evangelista (2007) destaca os documentos: CEPAL, de 1990, intitulado *Transformación productiva com equidade*, que ressalta que os governos devem realizar reforma no setor educacional demandada pela reestruturação produtiva em curso; A mesma entidade, em 1993, *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva com equidade* colocando em evidência a necessidade de políticas que forneçam o equilíbrio entre educação, conhecimento e desenvolvimento; V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação da América Latina, Santiago, Chile, em 1993, apresenta a educação como peça chave para o desenvolvimento sustentável e para a justiça e equidade social. Devemos questionar se a educação só é suficiente na promoção da justiça e equidade social? Tais processos não dependeriam de outros fatores? Do mesmo modo temos que nos ater a concretude do desenvolvimento sustentável dentro do sistema capitalista, visto que a sua constituição dar-se na exploração do homem pelo homem.

Além disso, é necessário discutir o conceito "desenvolvimento sustentável", que segundo a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente (CNUMAD), ocorrida em 1992, significa um desenvolvimento socialmente justo, politicamente correto, economicamente viável e ambientalmente equilibrado. Será esse desenvolvimento é possível dentro do sistema capitalista, que se fundamenta na acumulação desigual de riquezas baseada na exploração do trabalho alheio? O discurso do "desenvolvimento sustentável" vem sendo muito utilizado pelo sistema, dentro da ótica das "compensações" (sociais, ambientais, etc.)

Em 1993, no Plano Decenal elaborado pelo governo brasileiro aponta:

A retomada do compromisso de Jomtien, de elaborar um plano para concretizar suas metas, encontra condições amplamente favoráveis. Multiplicaram-se, pelo País, ações de caráter inovador visando a universalizar com qualidade o ensino básico. Além disso, há um renovado reconhecimento, por vários segmentos sociais, da importância da educação básica para a formação do cidadão e para a retomada do desenvolvimento nacional sob novos valores e perspectivas. (PLANO DECENAL, 1993, P.3)

Os referidos documentos têm a mesma base de argumentação que as formulações do compromisso de Jomtien 1990. Destacamos alguns pontos principais do compromisso assinado na Tailândia em 1990, para contribuir para o debate.

O compromisso apresenta como conceito geral que os países têm que satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NBA), que podem assim serem compreendidas “*tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos*

básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes)”. (Compromisso Todos Pela Educação, 1990, p.1) Tais instrumentos contribuiriam para a sociabilidade dos educandos na sociedade moderna e também para inseri-los no mercado de trabalho orientado pela produção industrializada e urbana. Assim, os objetivos, as estratégias e as metas deverão ser apresentados para que os alunos tenham as suas NBAs atendidas. Ou seja, as atitudes, os valores e os conhecimentos valorizados pelo sistema capitalista serão à base dos currículos da educação nos países dependentes. Poderíamos perguntar: essas necessidades básicas se fundamentam em quais referências? Essas referências contemplam a diversidade do "público" ou priorizam alguns elementos?

O enfoque estabelecido tem 5 (cinco) eixos: universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer as alianças. Para concretizar esses pontos é sugerida a criação de um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem, já que o público que a educação atende tem origem de classe, cor e credo diferentes. Esse padrão mínimo - na visão dos proponentes - é necessário para que todos os segmentos da sociedade tenham o direito a uma educação de qualidade e com equidade trazendo uma atenção das autoridades na questão da aprendizagem, pois haverá a inserção na organização escolar dos aspectos empresariais, como metas para resultados, competitividade dentro da escola, controle curricular, etc.

Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula. Frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. **Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.** Grifo do autor (COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 1990, P.3).

A criação de um sistema de avaliação de desempenho é ressaltada no documento como uma medida para aferir a efetivação das políticas educacionais e servir de referência para uma posterior reformulação de metas e estratégias para o setor. E tais medidas, como veremos posteriormente, tem como uma das funções o controle pedagógico e ideológico dos afazeres das escolas.

Para a efetivação, o documento propõe a construção de parcerias e alianças para que todos tenham acesso à educação. Ressalta que todos os componentes da sociedade têm uma contribuição a dar, já que a educação é o investimento mais importante para o futuro do país. Afirma que é de responsabilidade e obrigatório o oferecimento da educação básica pelos níveis nacional, estadual e municipal, porém o setor público não tem a capacidade de suprir a demanda, então é necessário:

Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. (IDEM, 1990, P.5)

Enfim, a proposta de alianças traz à tona a concepção do público não-estatal, onde o Estado tem a obrigação do oferecimento, podendo firmar parcerias para que todos os brasileiros tenham acesso ao serviço. A medida reforça a tese de que a educação é uma questão pública, não necessariamente estatal. Incentivando a criação de um mercado educacional com o financiamento de projetos por partes das empresas. Assim, podemos identificar três pontos cruciais da reforma educacional: I) a constituição de um padrão mínimo de qualidade, que pressupõe conteúdos mínimos; II) sistema de avaliação de desempenho e III) A concepção do público não estatal no que tange o financiamento.

Esses pontos estarão balizando o Plano Decenal 1993 - próximo a ser avaliado - e irá alterar a função social do Estado, Evangelista (2007) afirma que a reforma neoliberal “... *transforma a função de administrador e provedor para um Estado avaliador e incentivador e gerador de políticas*” (p.55).

A educação é um eixo primordial para reconstruir as economias em consonância com as políticas orquestradas pelos organismos internacionais. Assim, a concepção de educação é entendida, pelos BM e FMI, como a necessidade de criar um novo trabalhador para os desafios do mercado de trabalho, já que o mundo do trabalho passa por mudanças estruturais, como arrocho salarial, aumento do desemprego, privatizações das estatais, etc. Além de indicar medidas que possibilitam o controle curricular, que

impeçam à difusão de ideias contrárias a ordem vigente, já que aumenta a contestação da precariedade da vida.

A seguir, iremos nos ater a analisar o documento titulado de Plano Decenal de 1993, elaborado pelo governo de Moreira Franco.

3.1.4- Plano Decenal -1993

O Plano Decenal (PD) foi elaborado pelo MEC para responder aos ditames do documento Compromisso Todos Pela Educação, explicitado acima. Para construir o documento e o consenso diante dos desafios de traduzir metas internacionais para a realidade nacional, o MEC criou um Grupo Executivo composto: Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), o Conselho Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o próprio MEC. Esse grupo teve a função de organizar a níveis nacional, estadual e local os debates dos principais pontos para a construção do PD-1993. Além do Grupo Executivo foi criado o Comitê Consultivo do Plano que tinha representante das duas classes, exemplo:

CONSED; UNDIME, Conselho Federal de Educação (CFE); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Confederação Nacional das Indústrias (CNI); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB); Confederação Nacional dos Trabalhadores' em Educação (CNTE); UNESCO e UNICEF. Posteriormente, este colegiado foi ampliado, incluindo-se o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a Confederação Nacional das Mulheres do Brasil (CNMB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Ministério da Justiça. (PLANO DECENAL, 1993, p.12)

A importância na construção do Plano Decenal com diversos segmentos da sociedade trouxe a preocupação de ajustar algumas arestas diante de conceitos chaves: Sistema de avaliação da Educação e o financiamento não estatal. São conceitos centrais na estruturação das políticas educacionais da década de 1990 e primeira década do século XXI. O Conselho Consultivo teve como tarefa organizar diversos eventos para trazer à tona os debates, já que a internalização dos conceitos efetivava a concretude da política.

Essa estratégia teve a intenção de passar à sociedade a sensação de uma construção conjunta nas escolas, bairros, universidades, apesar das diretrizes já estarem fixadas pelo Compromisso Todos Pela Educação de 1993.

Em todos estes eventos, críticas foram apresentadas e sugestões recolhidas. Um balanço preliminar indica que o Plano Decenal, em suas teses centrais, passou pelo crivo crítico de inúmeros debates. Se isto aconteceu foi devido

ao fato de o Grupo Executivo, com o apoio do Comitê Consultivo do Plano ter-se reportado, na fase de elaboração do Plano, ao debate que se travou no Brasil nos últimos anos, procurando incorporar consensos e tendências. (PLANO DECENAL, 1993, p.14)

O Plano Decenal não é o Plano Nacional de Educação (PNE). O Plano é a junção de diretrizes que irão orientar as políticas nas três esferas: municipal, estadual e federal. Assim, os estados e municípios deverão realizar os seus debates e elaborarem um plano para os seus respectivos sistemas de ensino. Para a execução dessa tarefa é indicado as parcerias com a comunidade, família, sindicato, outras instituições da sociedade civil, além, da parceria do âmbito internacional, através de ajuda técnica e financeiras para a realização das metas, as principais fontes de financiamento são: FMI; Banco Mundial.

A estratégia de absorver entidades que representam os trabalhadores em fórum e comissões foi necessária - para o capital - para o convencimento da base da categoria, que a reforma proposta pelo governo era necessária, pois os profissionais da educação constituem o setor que poderia impedir o prosseguimento da reforma. Além dos documentos incrementarem as suas linhas com críticas feitas pelos movimentos sociais, como a precarização do trabalho docente; a centralidade excessiva do governo, etc. Tais conceitos foram ressignificados a partir do ideário neoliberal.

A ideologia do desenvolvimento ganha força no pós-guerra com o objetivo de expandir o modo de produção capitalista nos países em desenvolvimento. A referência de desenvolvimento será os países centrais, que teve como característica a industrialização e a urbanização - é preciso uma série de ajustes econômico e financeiro, que proporcionará uma mudança nos empregos que, por conseguinte, irá obrigar a educação a ter novos critérios de planejamento educativo e da relação escola e sociedade. Esses critérios já apontados serão a constituição de uma modelo empresarial na educação com a criação do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (SAEB); Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); Financiamento da Educação. Tais medidas estão tendo a sua continuidade com a participação do Movimento Todos Pela Educação (TPE), já referido no capítulo anterior.

No próximo bloco, analisaremos como se estrutura o sistema com característica meritocrática nos âmbitos nacional e local, através da análise do Plano de Ação Articulada (PAR), e, como exemplo, de análise da estruturação no âmbito local, a Rede Municipal do Rio de Janeiro. Também realizaremos o esforço de realizar o debate sobre

os critérios meritocráticos, apontados acima, e a sua interface com as escolas quilombolas do Estado do Rio de Janeiro.

3.2- Organização do Sistema com característica Meritocrática:

Do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação ao Plano de Ação Articulada (PAR):

Após a análise dos principais eixos norteadores da reforma educacional e ao perceber a continuidade dos princípios nas primeiras décadas do século XXI, é preciso compreender a forma de organização dos sistemas de ensino baseado nos princípios meritocráticos. Vale ressaltar que nem todos os municípios tem essa disposição organizacional, apesar de uma orientação nacional via MEC, pois a concretude do sistema depende das correlações de forças instaladas em cada município. As sínteses dessa organização são: o controle da Secretaria de Educação diante das escolas; eleição para direção; estabelecimento da avaliação externa; cumprimento das metas do IDEB.

Contudo, é importante fazermos um preâmbulo sobre a estrutura organizacional da política educacional brasileira, entendendo que tal mapeamento irá contribuir para o entendimento da implementação da educação quilombola, já que esta é uma modalidade de ensino da Educação Básica, sendo assim, é influenciada pela organização sistêmica.

Em 2003 assistimos com grande entusiasmo a entrada do presidente Luiz Inácio da Silva a presidência do Brasil, com a esperança de uma mudança significativa – em prol dos trabalhadores. Porém, observamos na política educacional uma continuidade, o aprofundamento e a expansão da reforma neoliberal na educação, expresso no Plano Nacional da Educação (PNE); no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação; avaliado e fiscalizado pelo IDEB.

O Plano Nacional de Educação (PNE) elaborado pelo MEC apresenta para a sociedade os seus objetivos, metas e estratégias para atingir o oferecimento de uma educação dita de qualidade, levando em consideração os níveis, etapas, modalidades de ensino. A elaboração do PNE se efetivou a partir de metodologia de rodadas de conferências nos municípios e estados para a participação dos profissionais da educação, buscando um consenso sobre as metas e estratégias. Assim, o documento é uma carta de intenção, que estabelece eixos a serem contemplados nos planos municipais e estaduais.

As intenções do PNE estão concretizadas na elaboração do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, Decreto 6094 de 24 de Abril 2007. O plano de metas deve ser assinado por cada município para receber repasse financeiro e assistência técnica da União. Destacamos das 28 diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, algumas metas importante para a análise.

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho; XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional; XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º; XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas; XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelares e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.¹⁸

Estas diretrizes demonstram a estruturação e a continuidade da política neoliberal para a educação- conforme analisado no início do capítulo: avaliação externa; gerenciamento; parceria público-privado, valorização do mérito. É importante perceber o controle das políticas de mensuração como índices e percentuais por parte do MEC, onde condiciona repasse de verbas para os municípios com a assinatura do plano de metas.

Para concretizar esse acordo, o Plano de Metas estabelece o Plano de Ações Articuladas (PAR), onde os municípios, os estados e o Distrito Federal realizam uma avaliação minuciosa da situação do município levando em consideração os seguintes pontos: gestão escolar; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; prática pedagógica e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos. Com a avaliação realizada e as estratégias elaboradas é assinado um termo de compromisso do Ministro da Educação - MEC e com os prefeitos dos municípios, nesse documento é acordado um auxílio técnico do MEC para com os municípios para que esse atinja as metas, caso contrário, se não houver cumprimentos dos objetivos poderá ter rescisão. *“A rescisão deste Termo ocorrerá em decorrência do inadimplemento das*

¹⁸ Decreto 6094 de Abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

cláusulas pactuadas, quando a execução das ações e atividades estiver em desacordo com o objeto, e ainda por razões de interesse público” (TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA, 2007. p 5)

O objetivo principal do acordo é o melhoramento do município em relação ao IDEB:

“O presente **Termo de Cooperação Técnica** tem por objeto a conjugação de esforços entre as partes para a promoção de ações e atividades que contribuam para o processo de desenvolvimento educacional do município, visando à melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.” (TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA, 2007. p.1)¹⁹

Ou seja, o PAR é uma ferramenta utilizada pelo MEC para estruturar as políticas meritocráticas nos municípios, mesmo aquele que não concorda com as diretrizes do plano, visto que o repasse dos recursos federais destinado à educação fica prejudicado. COLEMARX (2014) aponta que o PAR *“atua como uma ferramenta gerencial criada pelo Ministério da Educação, que condiciona o recebimento de recursos federais por parte dos municípios à adesão ao PAR e à consequente elaboração de um plano de Metas (PDE Escola)(p.19)*. Com esse mecanismo é que as formulação do TPE adentra as redes municipais do Brasil, em alguns casos, obrigando as secretarias a pautar-se nas metas já pré determinadas.

3.2.1- Exemplo do Município do Rio de Janeiro.

Utilizaremos o exemplo do município do Rio de Janeiro por se tratar de um dos principais municípios do Brasil que tem seguido fielmente os ideários propagados pelo TPE. Além disso, buscaremos demonstrar como que atualmente essas políticas tem se estruturado nas redes municipais de ensino.

Ao analisar e investigar os objetivos expressos no Plano Estratégico 2009-2012 da Prefeitura do Rio de Janeiro é possível perceber uma forte aproximação com os ditames do neoliberalismo, quando por exemplo, afirma a necessidade da parceria público-privada para manutenção dos serviços públicos. A prioridade do governo é traduzida em diretriz setorial e depois em objetivos específicos para cada órgão da administração direta ou indireta. Para decidir os objetivos centrais foram realizados workshops com o Prefeito, Secretários e a Unidade Estratégica da Casa Civil, onde os

¹⁹ TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 24629 que entre si celebram o Ministério da Educação - MEC e o município de Rio de Janeiro/RJ representado pela prefeitura do Rio de Janeiro.

trabalhadores organizados não tiveram a participação. O governo elencou os seus princípios de atuação:

Colocar o cotidiano das pessoas como tema prioritário de governo; II) Assegurar uma gestão profissional de toda máquina municipal; III) Estabelecer uma perfeita integração entre as políticas públicas municipais, estaduais e federais; IV) Garantir que os serviços públicos prestados pela Prefeitura tenha o mesmo padrão de qualidade em todas as regiões da cidade; V) Potencializar a capacidade de investimento da Prefeitura através de parcerias com o setor privado e outras esferas de governo.²⁰

Tais princípios e objetivos hierarquizaram as metas e os indicadores específicos de cada secretaria.

Podemos observar que a organização do governo municipal possibilita a execução das parcerias público-privadas em todas as secretarias e permite, no setor da educação, a parceria com o TPE, havendo um grande escoamento de recursos públicos para as empresas e organizações sociais. No documento analisado, é apresentada a avaliação da realidade dos serviços públicos da cidade do Rio de Janeiro.

No setor da educação, realizou-se um diagnóstico da rede pública de ensino do Município do Rio de Janeiro que identificou os seguintes problemas:

Queda significativa no rendimento dos alunos do ensino fundamental relacionada à implantação da “aprovação automática”; falta histórica de investimentos e projetos voltados para a educação infantil; ausência de um projeto pedagógico modelo na rede; professores desmotivados, sem treinamento contínuo e orientação pedagógica efetiva; falta de professores em algumas disciplinas bem como coordenadores pedagógicos, pessoal administrativo e de apoio (inspetores, merendeiras, etc.); baixíssimo envolvimento dos pais no processo educacional; crianças com graves problemas de aprendizado por circunstâncias sociais e dificuldades de saúde; desequilíbrio histórico geográfico na oferta de vagas (zona Oeste e comunidades são prejudicadas); escolas com problemas frequentes de segurança (PLANO ESTRATÉGICO DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO).

Para solucionar esses problemas, a prefeitura elaborou metas, tais como:

- I) Construir um processo pedagógico modelo, estabelecendo um padrão de excelência no ensino fundamental e na educação infantil.
- (II) Ampliar o atendimento em creches e pré-escolas, proporcionando um ambiente adequado à criança em seus primeiros anos de vida, com reflexo em seu desenvolvimento físico e mental.
- III) Capacitar e treinar os professores da rede pública municipal de ensino, utilizando novas tecnologias e construindo, em parceria com universidades e outras entidades, um ambiente moderno e amigável para o ensino a distância. (PLANO ESTRATÉGICO DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO)

²⁰ PLANO ESTRATÉGICO DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO 2009-2012. Disponível: <http://www0.rio.rj.gov.br/planoestrategico>. Acessado: em 09/05/2015

Essas metas foram apresentadas no acordo de resultados realizado entre a Casa Civil, Prefeitura e Secretaria Municipal de Educação-SME. O acordo de resultado é o contrato que a Casa Civil realiza com as suas secretarias e os órgãos de administração indireta, onde são acordados as metas e indicadores. Os detalhes de como deve ser realizado tal ato está expresso no Decreto nº. 32214, de 04 de maio de 2010, que expõe a concepção de gestão as políticas públicas através da administração de resultados, voltada para a eficiência e para o melhoramento do aparato estatal e de seus servidores. Assim como orientação federal, também a nível municipal a condição para o recebimento de verbas destinadas para gratificação, treinamento e remanejamento da economia.

As secretarias de educação, saúde e defesa civil, assistência social, habitação, trabalho e emprego, obras, meio ambiente, administração, fazenda, transporte, urbanismo, enfim, todas as secretarias de governo deveriam seguir o acordo no ano de 2010. Além de determinar uma lógica competitiva com as gratificações, que dependem do limite orçamentário, estas só serão destinadas aos órgãos que atingirem as metas estabelecidas, bem como aos funcionários.

Vale ressaltar a orientação de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre o Decreto acima que afirma o caráter Meritocrático: *“Considerando a importância de reconhecer de forma diferenciada os servidores que se destacam na administração pública; considerando que é essencial reforçar o conceito de meritocracia.”* (Secretaria Municipal da Casa Civil - CVL/SUBGC)

Em 2010, a então secretária de Educação do Município do Rio de Janeiro, Sr.^a Claudia Maria Costin assinou o acordo de resultado para a pasta de educação (GBP n... 2010), que ajustou as metas da Secretaria com as da Casa Civil e da Prefeitura do Rio de Janeiro. No acordo, é exposto que a função da SME é de aperfeiçoar a gestão de forma necessária ao cumprimento das metas previstas, inclusive mediante edição de ato normativo destinado à distribuição de parcela da premiação, de cunho meritocrático. A prefeitura deveria acompanhar o acordo e disponibilizar verbas para sua concretude. O valor, para 2011, destinado para a secretaria de educação foi de R\$ 6.701.238,00 (seis milhões, setecentos e um mil e duzentos e trinta e oito reais) para serem aplicados nas fases do acordo. É importante apontar que a meta da SME era atingir o desempenho de excelência ou muito bom, se não alcançasse não iria receber as bonificações.

As metas e indicadores apontados foram:

- I) Obter uma nota média (entre as escolas municipais) igual ou superior a 5,1 para os anos iniciais no IDEB em 2011.
- II) Obter uma nota média (entre as escolas municipais) igual ou superior a 5,1 para os anos finais no IDEB em 2011.
- III) Criar 13.000 novas vagas em creches públicas ou conveniadas até 2011.
- IV) Garantir que, pelo menos, 85% das crianças com 7 anos de idade ao final de 2011 estejam alfabetizadas.
- V) reduzir para menos de 9% a taxa de analfabetismo funcional entre os alunos dos 4 ao 6 anos em 2011.
- VI) Aumentar a contratação por pregão e reduzir contratação por emergência, elevando o índice de excelência de contratação em 35% até 2011, tendo como referência o ano de 2008.
- VII) Aumentar em 13 % o IDEB para os anos finais nas Escolas do Amanhã em 2011.
- VIII) Aumentar em 10% o IDEB para os anos iniciais nas Escolas do Amanhã em 2011.
- IX) criar 800 novas vagas em creches públicas ou conveniadas no Complexo do Alemão/ Penha até 2011.
- X) aumentar em 5% o IDEB para os anos Iniciais no Complexo do Alemão/ Penha até 2011.

O detalhamento de como serão realizados os cálculos foi especificado levando em consideração a ponderação entre o resultado da Prova Brasil e a taxa de aprovação. Esse processo de medição será realizado segundo critério do Instituto Ayrton Senna.

Para a lógica de a meritocracia alcançar as Unidades Escolares, o município do Rio de Janeiro estabeleceu o decreto 30860 de 01 de julho de 2009. Tal instrumento tem como objetivo estabelecer, através do termo de compromisso e desempenho assinado pelos diretores das Unidades Escolares junto à secretaria de Educação, critérios, padrões e normas de avaliação de desempenho das Unidades Escolares pertencentes à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e de estabelecer e afirmar o conceito do caráter meritocrático dentro da escola.

Entretanto, só serão reconhecidos e premiados as equipes pedagógicas que alcançarem as metas estabelecidas. Porém, aqueles profissionais que tiveram por qualquer motivo, doença, falecimento de parente, licença médica, 5 (cinco) faltas no ano, entre outros, não receberão as bonificações, mesmo se sua unidade escolar alcançar as metas.

Para garantir a aplicabilidade do caráter da política de meritocracia nas escolas do Município do Rio de Janeiro foi necessária a remodelação do modelo de gestão escolar, que estabelece um controle centralizador da SME sobre as unidades escolares e associa critérios técnicos de mérito e desempenho.

3.2.2- Gestão Escolar:

A resolução SME nº 1074, de 24 de abril de 2010, dispõe sobre a estrutura de organização da Escola Básica do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro. As unidades escolares são públicas e gratuitas e fazem parte da rede de ensino que é administrada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), donde as políticas que gerem essas unidades são emanadas. Cada unidade escolar encontra-se ligada a uma das 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) existentes na rede. A forma de participação da comunidade escolar na gestão é através de organismos como o Conselho Escola Comunidade (CEC) e o Grêmio Estudantil. Os dois organismos apontados conjuntamente com a direção, equipe pedagógica, corpo docente, corpo discente, funcionário de apoio fazem parte da estrutura administrativa da unidade escolar, tendo como ações gerenciar as demandas administrativas, pedagógicas, socioculturais de acordo com *as normas emanadas do Nível Central*.

No documento é explicitada as funções e a formação da representatividade dos componentes da estrutura administrativa. Detivemo-nos no processo para definição da direção da unidade escolar e as funções do corpo docente. A função de dirigir a unidade escolar é referendada pela consulta à comunidade escolar- responsáveis, docentes, discente e funcionários- e a sua confirmação se dará após a avaliação da CRE a qual a escola está vinculada. A função da direção da escola é coordenar os processos de planejamento, supervisão, avaliação das ações pedagógicas, *aplicar as determinações procedentes das CRE'S e do nível central*.

A função do corpo docente é de participar na elaboração e execução do projeto político pedagógico que é construído em cada unidade escolar, *obedecendo às diretrizes do Nível Central da SME*; preparar a aula; liderar em sala o processo de ensino – aprendizagem; formular, aplicar e corrigir provas e outras avaliações; atender as necessidades individuais de cada aluno.

Após a exposição da função da direção é importante analisarmos o processo para sua escolha. Os professores e profissionais da educação que queiram exercer o cargo de Função Gratificada de Diretor, não precisam ter atuado na unidade escolar pretendida, entretanto, deve realizar um curso de gestão educacional pública, módulo I, que será oferecido online, onde as avaliações são presenciais e deve obter 70% de aprovação; o módulo II será obrigatório após a posse. A certificação no referido curso não garante a ocupação do cargo, após essa etapa será aberto o período de inscrição, onde o candidato

deverá entregar um Plano de Ação de Melhoria de Desempenho e Redução de Evasão Escolar contendo as metas estabelecidas para melhoria do IDEB/IDERIO e diminuição da taxa de reprovação e evasão escolar. O plano será avaliado por uma banca examinadora composta por 1 (um) representante do Nível Central, 1 (um) representante da Coordenadoria Regional de Educação e 1 (um) diretor, que analisará os aspectos relevantes do Plano de Gestão apresentado, bem como indicará pontos que precisam ser melhor contemplados e/ou acrescentados, e, considerará se o candidato está apto ou não ao cargo; também analisará a vida funcional e o desempenho profissional do candidato em relação à função/cargo que ocupa no momento da inscrição (assiduidade, pontualidade, desempenho escolar). Após as duas fases, o candidato será referendado por uma consulta realizada à comunidade escolar, que corresponde ao corpo docente, pais dos alunos, funcionários, alunos cursando o fundamental II e um representante da associação de moradores.

Tal procedimento demonstra o caráter centralizador da SME na administração da rede e a importância do controle sobre o processo de escolha dos diretores das escolas para a concretude da política de meritocracia. Já que uma das funções dos diretores é aplicar normas emanadas da SME, por exemplo, a política de avaliação através do IDEB e o IDERIO.

A seguir iremos refletir sobre o impacto das políticas educacionais contemporâneas, já relatadas, nas escolas quilombolas visitadas para a realização do presente trabalho. Teremos como eixos para o debate o financiamento da educação, o Sistema de Avaliação da Educação Básica e o IDEB e as interfaces nas escolas.

3.3 - Financiamento da Educação:

A política de financiamento para a educação pública brasileira acolhe a sugestão apontada pela Conferência Mundial de Educação Para Todos – 1990, no sentido de realização de parcerias não estatal para o oferecimento da educação. Já que o próprio Plano Decenal de 1993 ressalta que deve ter um aumento no investimento passando de 4,3 % para 5,5% do PIB (Produto Interno Bruto) e a outra forma de garantir mais investimento seria a captação de recurso via parcerias público-privadas, ou seja, a privatização da educação.

Além disso, deve-se conduzir uma adequada política de captação de recursos externos, permitindo realizar, com rentabilidade, investimentos que, de outro modo, teriam que ser postergados. Será necessário, também, incrementar, de modo socialmente equitativo, os investimentos privados em educação, especialmente mediante o apoio de empresas, sociedades civis e organizações não governamentais, a escolas e programas educacionais inovadores e de boa qualidade, dando prioridade àqueles que atendem às clientela mais pobres. (PLANO DECENAL, 1993, p55)

Essa concepção de financiamento está presente nos textos das leis educacionais, como a LDB, o PNE e o PDE, reafirmando o caráter privatista do Estado brasileiro. Como parte integrante do sistema educacional a modalidade de educação quilombola, através Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEQ), que tenha como um dos princípios estimular as parcerias público-privadas como uma das formas apresentadas para a construção das unidades escolares quilombolas, conforme o artigo abaixo.

Art. 8º Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações: I - construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, sem prejuízo da ação de ONG e outras instituições comunitárias.

Entendemos que tal artigo, ao retirar do poder público a obrigação exclusiva de dar conta da construção das escolas quilombolas, abre portas para a privatização da educação, a partir da parceria público-privado, nos moldes discutidos anteriormente no Compromisso Mundial Todos Pela Educação 1990; no Plano Decenal; na LDB 1996.

Cotejando as reflexões sobre o artigo 8 das Diretrizes Curriculares com os dados levantados na pesquisa levantamos que nenhuma escola foi construída pelo poder público nas comunidades. Possivelmente, se não houvesse a movimentação na construção das escolas no passado- exposto no primeiro capítulo-, as comunidades não teriam hoje a presença da escola na sua comunidade. A maioria das escolas visitadas foi construída no século passado e algumas tiveram apenas reformas e outras ainda se encontram com a infraestrutura comprometida pela falta de manutenção.

Outra fonte de recurso para a educação quilombola apontada pela DCNEQ é o financiamento via FUNDEB exposto no “*Art. 63 O financiamento da Educação Escolar Quilombola deve considerar o disposto no art. 10, inciso XV, da Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB)...*”. É preciso avançarmos na compreensão da lógica do FUNDEB para entendermos o limite desse tipo de financiamento.

3.3.1- Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF):

Para responder às orientações dos organismos internacionais, o governo Fernando Henrique Cardoso, através da Lei n. 9.424/96, criou o FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) que valeu do dia 1º de janeiro de 1998 até 31 de dezembro de 2006. O próprio nome do fundo indica que a verba seria toda destinada para o Ensino Fundamental, deixando quase sem recursos os outros seguimentos da educação. Davis, afirma:

Inspirado na orientação dos organismos internacionais de priorização do ensino fundamental, o FUNDEF, apesar de prometer desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério, praticamente não trouxe recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo, pois apenas redistribuiu, em âmbito estadual, entre o governo estadual e os municipais, uma parte dos impostos que já eram vinculados a MDE antes da criação do Fundo, com base no número de matrículas no ensino fundamental regular das redes de ensino estadual e municipais. (2006, p.756).

O mesmo autor afirma que tal política possibilitou a fragmentação da educação escolar, visto que não podemos pensar a educação por partes - infantil, fundamental, médio, superior e pós-graduação - e sim, com um sistema integrado. Já que uma parte depende do funcionamento da outra. O FUNDEF tem outras debilidades, já que a referência que o governo federal usa é um percentual fixo inflexível dos impostos para que os municípios atinjam uma educação de qualidade.

Outro problema dos fundos, sobretudo os que tomam como referência apenas uma parte das receitas dos governos, como os impostos, é que não se baseiam nas necessidades de uma educação de qualidade, qualquer que seja a definição dada a ela, mas sim num percentual fixo e inflexível dos impostos, que é tido pelas autoridades como limite máximo, e não mínimo, como prevê a vinculação para a educação.(Davis,p.755)

Ao basear o cálculo no número de alunos que cada município possui, ao invés do necessário para que o município chegue a tão propagandeada educação de qualidade, a distribuição da verba provoca em alguns casos a discrepância entre os municípios. Por exemplo, um município sem grande arrecadação, o que resulta em pouca verba para a educação através dos 25% dos impostos destinados à área; com pequeno número populacional conseqüentemente com pouco número de aluno matriculado, possibilitando o envio de um pequeno recurso via FUNDEF, ou seja, esses municípios perdem com o FUNDEF. E se consideramos um município com alta arrecadação e com uma população de médio porte, terá a possibilidade de maior recurso para a educação,

via os 25% dos impostos para educação e um ganho com o FUNDEF, possibilitando um maior investimento na educação.

3.3.2- Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

Em 2006 o governo Luís Inácio Lula da Silva, criou o FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica) que está previsto para durar 14 anos. Foi propagandeado como a solução para os males da educação, porém a mesma lógica que desenvolveu no FUNDEF está presente no FUNDEB, com algumas mudanças. No que tange a compreensão da educação básica como educação infantil, fundamental, médio, e a Educação de Jovens e Adultos.

No tocante ao aumento da verba para a educação, tão propagandeado pelo governo Lula/PT, Davis (2006) afirma que não houve um acréscimo significativo da verba com o FUNDEB. O descompromisso com a área educacional estava explícito antes da criação do fundo para a educação básica, quando o governo cometia os mesmos erros da era FHC. “se o governo pretendesse fazer uma complementação federal significativa para desde 2003, porém não o fez, sendo tal complementação, além de muito aquém da prevista na lei do FUNDEF (n. 9.424).” (DAVIS, 2006, p.760)

O FUNDEB possibilita através do repasse de verbas somente para o âmbito dos estados e dos municípios - município (ensino fundamental) e o estado (ensino médio) - a discrepância educacional em algumas realidades. Alguns municípios passam para o estado o ensino fundamental por não conseguir manter com pouca arrecadação. Consequentemente, o estado que absorveu a rede do ensino fundamental deveria receber orçamento do FUNDEB para gerir. Porém o estado é responsável pelo ensino médio e não fundamental, e só irá receber as verbas em relação ao número de alunos matriculados no Ensino Médio, o que trará grande ônus à educação da localidade.

Outro ponto importante é que o cálculo realizado para o envio de verba destinado ao FUNDEB, também o FUNDEF, é pautado no número de alunos que o município tem. Sabendo que no Brasil, de acordo com o Parecer:

1. Entre 1999 e 2006 a matrícula por localização rural no Brasil decresceu de 6.590.577 para 5.566.432, havendo incremento apenas na região Norte (1,5%). Mantém-se significativa a matrícula no Ensino Fundamental na região Nordeste: 3.240.873, embora tenha ocorrido no período uma redução em torno de 25%. 2. No mesmo período, os estabelecimentos de Ensino Fundamental de **localização rural reduziram-se de 114.857 para 86.170, redução** que alcançou todas as regiões do Brasil. (PARECER CNE/CEB Nº: 23/2007, p.4)

Considerando a especificidade das escolas do campo, que são atravessadas por outras questões, que serão aprofundadas posteriormente, tais como: expulsão dos trabalhadores do campo, êxodo rural, precariedade da vida nas comunidades quilombolas, as péssimas condições de trabalho, e o histórico no trato da questão educacional. Apesar de o Governo Federal destinar às escolas localizadas nas áreas rurais, quilombolas e indígenas um valor maior por aluno via FUNDEB, este valor acrescido é muito pouco para as necessidades das escolas. Podemos reparar a realidade da escola municipal quilombola de Santana., os dados abaixo são o repasse do PDDE. Os dados das outras escolas quilombolas estão disponibilizado no ANEXO I.

Tabela III: Valor do PDDE- Escola Quilombola do Quilombo de Santana:

Município	Escola	Localidade	Administração	2013	2014	2015
Quatis	ESCOLA MUNICIPAL DE SANTANA	Rural	Municipal	2.180,00	-	2.340,00

Fonte:PDDE,2014

De acordo com os profissionais da escola, no ano de 2015 a escola recebeu da prefeitura 400 reais para gerir as necessidades da unidade escolar, que tem aproximadamente 38 alunos.

Assim, as escolas quilombolas e do campo necessitam de outras formas de cálculo para o envio de verba do FUNDEB, que leve em consideração as condições de trabalho docente, situação física da escola, questão pedagógica, alimentação. Assim, temos que avançar no debate de uma forma de financiamento das escolas quilombolas que responsabilize os estados e os municípios que possuem essa modalidade de ensino.

Outro ponto de suma importância é que o atual sistema de financiamento da educação quilombola difere as escolas localizadas dentro dos territórios e as localizadas fora do território. Tais diferenças não são apenas geográficas, e sim, refletem na forma de acesso às políticas públicas educacionais. Dessa forma, temos que rever essa diferença para avançarmos na concretude da educação quilombolas.

No artigo 9, outra questão a ser assinalada: abrangência da Educação Escolar Quilombola:

Para elevar a qualidade da educação oferecida às comunidades quilombolas, o Ministério da Educação oferece, anualmente, apoio financeiro aos sistemas de ensino. Os recursos são destinados para a formação continuada de professores *para áreas remanescentes de quilombos*, ampliação e melhoria da rede física escolar e produção e aquisição de material didático. **Grifo do autor** (MEC, 2015)²¹

Ao restringir os recursos financeiros para a formação de professores *para áreas remanescentes de quilombos*, ou seja, escola quilombola localizada dentro do território, o MEC deixa de fora do financiamento as escolas não localizadas no território, mas que recebem alunos quilombolas e oferecem a modalidade de Educação Escolar Quilombola. Tais escolas não recebem verba com o carimbo quilombola.

Esse é o critério usado pelo MEC, não podemos afirmar que é o critério único para todos os direitos quilombolas, uma vez que as comunidades passam a ser reconhecidas pelo Estado como "remanescentes de quilombos" a partir da certificação expedida pela Fundação Cultural Palmares/MinC, mesmo que não tenha o território titulado.

De acordo com o censo escolar no Estado do Rio de Janeiro, existem 36 escolas denominadas Quilombolas. No Estado do Rio de Janeiro, atualmente, existem 45 comunidades identificadas e/ ou certificadas. Destas, apenas 10 comunidades possuem o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) publicado, ato efetivado pelo INCRA, isto significa que apenas essas comunidades têm o seu território demarcado, e não, titulado. Ou seja, apenas com RTID publicado é que pode ser determinado se a escola está dentro do território, conseqüentemente, se essa será quilombola ou oferecerá apenas a modalidade de educação quilombola. Atualmente, a classificação da escola quilombola se dá pelo preenchimento do censo escolar pela equipe pedagógica da escola, que não leva em consideração o RTID publicado, visto o número de escolas quilombolas e a publicação do RTID.

Correlacionando tais informações com o artigo 9 das Diretrizes veremos que pela determinação oficial, apenas a minoria das escolas que atende aos alunos quilombolas tem a possibilidade de serem financiadas, no caso, 10 escolas. Sendo que demais, não estão cobertas pelo carimbo quilombola, mesmo que atenda ao público quilombola. Tal fato prejudica o fortalecimento da luta dos quilombolas pelo território, visto que o pouco recurso destinado às escolas impossibilita a efetivação de uma

²¹ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12396&Itemid=686. Acessado em 23/05/15.

educação de qualidade, limitando assim, conjuntamente, com o SAEB, o caráter emancipatório da escola.

3.4- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB):

Para justificar que é necessária a criação do SAEB, o governo usou argumentos críticos dos profissionais da Educação sobre os sistemas de ensino. O primeiro argumento construído é que os sistemas de ensino mostram uma prática de avaliação deficiente, que não consegue identificar o grau de aprendizagem do aluno, proporcionando, assim, um alto índice de reprovação. Segundo argumento, que a heterogeneidade de conteúdo dificulta a construção de uma avaliação das políticas nacionalmente, já que cada região, pela sua especificidade, tem uma forma de ensinar os seus alunos. E que essa heterogeneidade provoca uma baixa eficiência da escola e da gestão pedagógica. Poderíamos perguntar: o que é ensino com baixa eficiência?

De acordo com o ideário neoliberal o sistema com alta produtividade é um sistema que tem um bom fluxo escolar, quer dizer, uma baixa taxa de reprovação e evasão e um bom rendimento nas avaliações externas. Procedimento presente em todo os níveis de ensino. O êxito nas provas identifica que os alunos tiveram as suas Necessidades Básicas de Aprendizagem (NBA) atendidas. Esse conceito é primordial para compreender alguns fenômenos contemporâneos da educação.

O ensaio para a implementação do SAEB foi o Projeto Nordeste de Educação (1993) que tinha como grande objetivo a melhoria na qualidade do ensino oferecido para as séries iniciais do ensino fundamental, entre as metas estavam: aumento das taxas de aprovação; aumento do desempenho dos alunos e melhoria na gestão escolar. O projeto foi realizado com *US\$ 418,6 milhões do Banco Mundial e de 317,9 milhões do governo federal e estaduais da região* (Plano Decenal, 1993 p.59). Além dos objetivos acima, buscava-se também a consolidação da capacidade institucional do MEC para formular as políticas educacionais e o aprimoramento do SAEB. Essa experiência foi realizada antes da elaboração do Plano Decenal de 1993.

É importante ressaltar que a parceria com o Banco Mundial trouxe um auxílio técnico para ajudar a elaborar políticas para a melhoria da gestão escolar, já que havia problemas de gerenciamento nas escolas públicas. Então, segundo esses preceitos, seria necessária a criação de uma cultura do gerenciamento educacional, onde as metas e

estratégia para atingir o NBA sejam cumpridas à risca pela escola. Posteriormente, tais preceitos ficaram expressos nos artigos da Lei de Diretrizes e Base da Educação.

O artigo 9 da LDB organiza as funções da União em relação aos deveres na organização do ensino. No item VI do mesmo artigo, afirma

Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, LDB, 1996)

Alinhavando com o item VI do artigo 9 da LDB é expresso que o Distrito Federal, Estados e Municípios devem “*integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.*”.

Além de estabelecer índice que afere a qualidade de ensino, as avaliações externas oferecem a base para fornecer aos profissionais da educação a sua valorização funcional e salarial, abrindo margem para a meritocracia nas redes de ensino. Essa possibilidade está embasada no artigo 67da LDB que permite que o sistema de ensino promova a valorização dos profissionais da educação de várias formas, entre elas, a *progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho.* (ARTIGO 67, LDB/1996). É interessante perceber que os três artigos iram embasar as políticas meritocráticas que se intensificam nos primeiros anos do século XXI, tendo como base a avaliação externa, o desempenho do professor e a bonificação.

Em 2007, o governo Luiz Inácio da Silva, do Partido dos Trabalhadores, realiza a junção do SAEB e do Censo Escolar, criando o IDEB. O que comprova a continuidade na educação das políticas neoliberais do governo de Fernando Henrique Cardoso, que haviam sido tão criticadas pelo Partido dos Trabalhadores, CUT e UNE, visto que as políticas de caráter meritocrático iriam precarizar a educação pública.

3.4.1- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):

O trabalho da mídia contribui assim para a criação de um consenso sobre essa forma de avaliação do sistema de ensino. Almeida, Freitas, Dalben (2013) definem a função do IDEB na política educacional atual como:

O Ideb foi operacionalizado em 2007 como um indicador de qualidade educacional a ser utilizado tanto para orientar no planejamento de políticas públicas educacionais nos diferentes entes federativos (município, estado e Federação) e no financiamento da educação, quanto para servir como

informativo à população em geral. (ALMEIDA, FREITAS, DALBEN, 2013, p.1155).

A forma de avaliar o sistema de ensino é constituída pelo IDEB, que é a junção de duas políticas aplicadas no governo Fernando Henrique Cardoso: o Censo-Escolar e o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. O Censo Escolar realizava a análise do fluxo de alunos, taxa de reprovação, aprovação, etc. e o SAEB realizava a avaliação de desempenho dos alunos de forma amostral. Com esses dois dados são calculados o IDEB, que possuem como principais pontos de avaliação o índice de rendimento e a taxa de evasão e reprovação. Baseado nesse cálculo é formulado a política para impedir ou reduzir os índices de reprovação e evasão escolar. O índice acaba sendo o indicador, na visão dos gestores, do sucesso ou insucesso da rede de ensino, e, é credenciado pela mídia como se a avaliação trouxesse uma confiabilidade aos pais e comunidade escolar, visto que algumas escolas divulgam em seus murais as metas e os resultados obtidos. Na Rede Municipal do Rio de Janeiro é obrigatória a exposição na porta das escolas dos resultados do IDEB.

Tal indicativo é expresso no próprio documento do MEC e na organização do sistema educacional:

Para que pais e responsáveis acompanhem o desempenho da escola de seus filhos, basta verificar o Ideb da instituição, que é apresentado numa escala de zero a dez. Da mesma forma, gestores acompanham o trabalho das secretarias municipais e estaduais pela melhoria da Educação.²² (MEC, 2012).

Essa realidade está presente nas escolas quilombolas do Estado do Rio de Janeiro. Em entrevista e na análise dos Diários Oficiais percebemos a centralidade de tal medida na organização do fazer pedagógico. No ano de 2010, o Governo do Estado do Rio de Janeiro começou a implementar o Sistema Avaliação do Estado do Rio de Janeiro- SAERJ - através da resolução 4437/10 da Secretaria de Estado de Educação. O governo estadual sustenta a necessidade do SAERJ no argumento de aumentar a qualidade de ensino; criar um mecanismo para contribuir para melhora do ensino; e criar um índice estadual para aferir a rede de ensino nos anos pares, visto que o IDEB é aplicado nos anos ímpares. Os índices da avaliação sevem de parâmetro para gerar um sistema de bonificação para as escolas e professores que atingirem as metas fixadas no

²² <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/09/educacao-basica-brasileira-atinge-nota-5-e-supera-meta>. Acessado em 14/04/2015.

início do ano letivo. O artigo 2 da resolução determina que a prova seja padrão para todas as unidades escolares da rede estadual, o que retira as especificidades de cada escola.

Art. 2º- Os alunos serão avaliados nas disciplinas de Português e Matemática, por meio de prova padrão a ser aplicada a todos os alunos de um mesmo ano/série, assegurando-se a todos igualdade de condições no processo avaliativo.(Resolução 4437/10).

Ressaltamos que a aplicação das avaliações externas na rede estadual de ensino encontrou resistência por parte da comunidade escolar. Foi organizada pelos profissionais de educação via Sindicato Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE-RJ). Através de diversas greves que questionava o sistema avaliativo; boicote no dia das avaliações tanto com os professores como com os alunos que rejeitavam a feitura da prova.

Apesar da rede estadual não ter nenhuma escola quilombola, o SAERJ começa a ser aplicado nas escolas quilombolas a partir de 2013, quando foi publicada a Resolução 4877/2013 que tem como objetivo estabelecer a cooperação entre o estado e os municípios para a *aplicação do sistema de avaliação da educação do estado do rio de janeiro - SAERJ, nas unidades escolares das redes públicas municipais, de forma integrada à rede pública estadual de ensino, e dá outras providências*. É importante ressaltar que umas das justificativas para esse convênio é a função do Estado, inscrita na LDB, de *assegurar o processo estadual de avaliação do rendimento escolar nos ensinos fundamental e médio, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino*. Assim o modelo de avaliação não se torna ilegal, visto que as bases jurídicas das políticas neoliberais foram inscritas na década de 1990. E o início do Século XXI estar ocorrendo a intensificação de tais políticas. De uma forma legal, ou seja, embasadas nas leis da década anterior. Assim, percebemos através do levantamento dos convênios estabelecidos do Estado com o município, que 90% das escolas quilombolas realizam a avaliação do SAERJ.

Devemos destacar que a Resolução 4877/2013 determina que após a assinatura do convênio entre o Estado e os Municípios, o último, comprometa-se em aplicar as orientações Curriculares e o currículo mínimo, conforme as elaborações dos organismos internacionais no início da década de 1990, expresso nos documentos apresentados nesse trabalho.

Art. 5º - Somente poderá aderir ao Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ o município que, no ato da assinatura do Termo de Adesão, assumir o compromisso de adotar as Orientações Curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental e o Currículo Mínimo para os anos finais do ensino fundamental, adotados pela rede estadual de ensino.

Nepomuceno (2015) alerta que o currículo mínimo é apresentado em competências, habilidades e conteúdos básicos que devem estar nos planos de curso e nas aulas. É a transferência de conceitos da área empresarial para o ambiente da educação pública. O modelo por competências, gerado no campo jurídico e aplicado no mundo empresarial estende-se para as escolas públicas, instigando o individualismo, a concorrência, a responsabilização e a meritocracia. Fomenta-se um ambiente e uma estrutura nas escolas de competitividade, numa infinidade de julgamentos, mensurações, comparações e metas; informações que por sua vez são coletadas, registradas e comparadas continuamente.

Esse aspecto expressa o controle que o SAERJ determina dentro das escolas e ajuda a entender o porquê de 90% das escolas quilombolas do Estado do Rio de Janeiro não ter um Projeto Político Pedagógico (PPP) direcionado para a questão quilombola, conforme entrevistas realizadas com professores, gestores públicos, diretores. Contrariando os princípios da DCNQ que versa no parágrafo VIII - *implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas*;

Na DCNQ apresenta que as escolas quilombolas devem participar da avaliação institucional das redes da Educação Básica. *Art. 46 A inserção da Educação Escolar Quilombola nos processos de avaliação institucional das redes da Educação Básica deve estar condicionada às especificidades das comunidades quilombolas.* (DCNEQ, p.15)

Apesar de condicionar à avaliação as especificidades das comunidades quilombola o instrumento avaliativo cumprirá a mesma função que a forma usual das avaliações externas. Essa preocupação no controle pedagógico repousa na preocupação da Escola ser um instrumento propulsor da organização da luta dos quilombolas pelo seu território. E a implementação das avaliações externas tem possibilitado o controle pedagógico do trabalho docente.

A preocupação com a nota do IDEB, por exemplo, transparece na fala das direções: *A secretaria de educação nos prepara de uma forma muito eficaz. Faz curso*

*pros professores, tem a provinha que eles mandam ai quando chega à época da Prova Brasil eles estão preparados.*²³ O depoimento mostra como a rotina escolar é reorganizada para buscar atingir as metas da rede. Novamente, não considerando as particularidades das comunidades quilombolas e o significado da educação, no sentido da valorização dos saberes ancestrais e do fortalecimento da identidade.

Em outra escola quilombola, em outro município, ao ser questionado sobre as avaliações externas e o IDEB e se a escola é pressionada a atingir as metas, o professor, declara *não tem pressão, até porque nós não tivemos muito mal. À escola do Frade, por exemplo, já teve o pior IDEB, lá tem o trabalho mais focado.*²⁴

Correlacionando a fala do professor e as condições de vida da população quilombola, percebemos que as comunidades, cujo histórico revela péssimas condições de vida, são as que têm avaliação abaixo da média. Essas escolas sofrem um controle maior sobre os afazeres pedagógicos dos professores, redimensionando o currículo escolar para atingir a meta do IDEB. A especificidade quilombola e os objetivos da educação diferenciada vão ficando de lado.

Esse processo potencializa a evasão escolar, já que a escola não tem significado para o aluno. Em decorrência da falta de sentido, o aluno acaba se evadindo, fato que pressiona o IDEB para baixo, provocando maior pressão da secretaria sobre os profissionais da educação. Por outro lado, quando a escola atinge a média do IDEB a secretaria de educação não faz intervenções na escola.

Almeida, Freitas, Dalben (2013) apontam que o índice não leva em consideração os aspectos socioeconômicos e culturais dos alunos, visto que a prova que avalia o desempenho é unificado para toda rede de ensino, ou seja, retirando a especificidade de cada comunidade. Sabemos que o aluno é um ser social e é influenciado e formado pelo contexto que está inserido, que pode ser um ambiente propício para a aprendizagem ou não. Essa problemática é de suma importância para o entendimento do limite dessa política, visto que os pontos que são avaliados não levam em consideração esse item, classificado pelos autores como Nível Socioeconômico (NSE). Além da concepção educacional que considera a educação como algo que pode ser mensurado, na avaliação quantitativa propriamente dita, como se fosse possível avaliar a qualidade da educação através de "índices", que podem representar conteúdos absorvidos pelos estudantes, porém não trazem os aspectos qualitativos da prática educativa. Afinal, o que significa a

²³ Entrevista concedida em 13/03/2015

²⁴ Entrevista concedida em 20/03/2015

educação? Só um acúmulo de conteúdos ou a formação integral do sujeito, em seus aspectos sociais, críticos, emocionais, de valores e visão de mundo? Esses elementos são mensuráveis?

Sendo assim, no dia-dia escolar a avaliação trata da mesma forma uma escola localizada dentro de uma favela, que não tem acesso aos direitos básicos, com a escola localizada em região de classe média. Ao divulgar as médias atingidas pelas escolas, através das Secretarias de Educação, fica evidente a discrepância entre as escolas e o peso que o fator NSE estabelece no resultado dos alunos. As escolas com baixo índice são pressionadas para apresentar uma superação, colocando sobre o corpo de profissionais a responsabilidade de fazer com que a educação supere a demanda de outra ordem, como, a fome, desemprego, violência doméstica, tráfico etc.

[...] o Ideb tem alta correlação com o nível socioeconômico do alunado. Assim, ao atribuir a esse indicador o status de síntese da qualidade da educação, assume-se que a escola pode superar toda a exclusão promovida pela sociedade. Há uma farta literatura que mostra que isso é impossível. Todos os alunos têm direito de aprender, e os conhecimentos e habilidades especificados para educação básica devem ser os mesmos para todos. No entanto, obter este aprendizado em escolas que atendem alunos que trazem menos de suas famílias é muito mais difícil fato que deve ser considerado quando se usa o indicador de aprendizagem para comparar escolas e identificar sucessos. (SOARES, 2011, p.2)

A crítica apresentada, que o IDEB não leva em consideração os aspectos socioculturais das escolas, realizados por diversos autores, pode soar como uma forma de melhorar o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Porém, o que não é evidenciado é que o IDEB é estabelecido e se concretiza como uma forma de controlar o fazer pedagógico da escola, quer dizer, um controle pedagógico e ideológico do dia-dia escolar, estabelecido sobre o trabalho docente, que passa a ter seu trabalho submetido à lógica gerencial. Professor como cumpridor de tarefas, não um intelectual que organiza o conhecimento. Essa perspectiva de organização educacional da sociedade capitalista significa a internalização dos valores burgueses pelos alunos e profissionais da educação, como afirma Leher(1999), COLEMARX((20014).

Costa (2009) apresenta a tese de que está em processo a construção do professor alienado. Compreendendo a alienação através de diversos aspectos: I) o esvaziamento dos conhecimentos da formação da classe trabalhadora; II) o aspecto da propriedade privada, onde o trabalhador produz seu produto, mas não tem o direito de ter posse dele; III) A separação entre o saber fazer e o saber pensar; IV) a contradição em que o

trabalhador quanto mais trabalha mais fica empobrecido e a conversão do trabalho humano em mercadoria.

A) Esvaziamento dos conhecimentos na formação da classe trabalhadora:

Observamos no âmbito das políticas que trata do currículo uma proposta de formação cada vez mais aligeirada, esvaziada de conteúdo desde a educação básica a universidade. O esvaziamento na formação do profissional é um dos pilares do processo de alienação. No caso do professor, a sua formação precária começa, como já dito, na educação básica e continua na universidade. Ao versar sobre a formação docente não podemos deixar de realizar uma breve análise do processo de implementação da reforma universitária nas universidades públicas, que vem tendo resistências por parte dos estudantes, docentes e dos funcionários.

No bojo do neoliberalismo, são criadas nas universidades políticas que vão mexer com o currículo, estrutura organizacional e com a autonomia universitária, essas medidas apresentam as mesmas características da reforma da educação básica e o mesmo objetivo: privatizar a educação. A reforma universitária é implementada de forma fatiada, quer dizer, através de uma série de leis, decretos e normas. Visando à passagem de verbas públicas para a iniciativa privada, como exemplo, o programa universidade para todos (PROUNI) que repassa através de bolsa de estudo verba pública para a iniciativa privada; a Lei de Inovação Tecnológica que tem como objetivo incentivar as empresas privadas a investir nos laboratórios das universidades públicas, retirando a obrigação do Estado em investir nesse setor. Além das empresas passarem a definir e a se apropriar dos conhecimentos produzidos dentro das universidades públicas; REUNI tem como objetivo a expansão das vagas nas universidades federais sem o aumento significativo das verbas, além de ter como o norte principal a construção dos bacharéis interdisciplinares que proporcionam a formação de mão de obra rápida para o mercado, porém, sem um aprofundamento no conteúdo da área específica; Temos ainda a formação através do ensino a distância, ao invés de ser uma política de complementação da formação do profissional, assume como política principal para aumentar a formação de mão de obra “qualificada”. Ao analisar friamente essa reforma percebemos que esses profissionais estão tendo uma formação precarizante necessária, na visão da burguesia, para a alienação do trabalhador.

B) O aspecto da propriedade privada, onde o trabalhador produz seu produto, mas não tem o direito de ter posse dele:

O entendimento do conceito de objetivação é de grande valia para a compreensão do processo de alienação dos professores. Costa (2009) afirma que a atividade humana se caracteriza por esse processo, objetivação, visto que consiste em dar novo sentido aos objetos, em satisfação a novas necessidades de a localidade onde o indivíduo estar inserido. Esse processo ocorre na sociedade capitalista quando o trabalhador insere seu tempo, sua força física e seu comprometimento moral, enfim, a sua força de trabalho, para transformar a matéria prima em algo necessário para sociedade em troca de um salário. Esse produto que foi produzido é considerado estranho ao trabalhador, já que não possui o controle sobre a produção, conseqüentemente, sobre o produto final. Essa tensão é alvo sempre de disputa entre o trabalhador e o empregador tendo com resultado greves, paralisação e outras formas de luta.

No caso na categoria do magistério, tem a característica de um trabalho imaterial, a objetivação ocorre na preparação das aulas, no processo ensino aprendizagem, no debate político pedagógico no ambiente escolar, na avaliação. Ao executar essas fases o professor tem total domínio sobre o desenvolvimento das partes do seu trabalho e sobre o seu produto. Porém, as políticas educacionais neoliberais orientadas pelos organismos internacionais e organizações empresariais da educação- Movimento Todos Pela Educação- caminham no sentido de retirar do docente o domínio sobre o processo, via caderno pedagógico e a Prova Rio. O que expressou na greve de 2013 da Rede Municipal do Rio de Janeiro ter como ponto de pauta a “Autonomia da Educação, já”.²⁵

C) Separação entre o saber fazer e o saber pensar:

Costa (2009) comenta que o processo de separação entre o saber fazer e o saber pensar, proposto na política da atual da Prefeitura do Rio de Janeiro, causa ao professor um processo de alienação, que tem uma das suas expressões na relação aluno-professor, quando o aluno não percebe mais o professor como mediador do processo de ensino-

²⁵ Caderno pedagógico é uma apostila feita pela Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, que tem os conteúdos baseado na Prova-Rio, que é a avaliação externa do Município.

aprendizagem e sim como gerenciador. E o professor não percebe que o desenvolvimento dos alunos tem a sua “mão”.

Assim, o processo de alienação do trabalho do professor, em que se constrói uma relação estranhada entre ele e os conhecimentos, só pode se efetivar pela formação esvaziada e pela destituição da prerrogativa do professor de seleção e organização dos conteúdos e da avaliação do rendimento escolar dos alunos, retirando o controle sobre seu trabalho, ao lhe retirarem a autonomia. (COSTA, 2009, p.72)

As consequências desse processo são o fato de que o conjunto dos trabalhadores da educação, professor, ao ser dividido o processo de ensino e aprendizagem, com o passar do tempo vai perdendo os saberes sobre o conteúdo de seu trabalho e controle sobre essa parte. Essa perda do controle e a do conteúdo torna a força de trabalho do professor em coisa, tornando apenas como portadores da mercadoria da força de trabalho que pode ser trocado a qualquer momento por outro, reduzindo-se a objeto descartáveis.

D) A contradição em que o trabalhador quanto mais trabalha mais fica empobrecido e a conversão do trabalho humano em mercadoria:

O Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação- (SEPE) denuncia os critérios que balizam plano a meritocracia tornando os critérios mais subjetivos: Avaliação por desempenho por mérito; Ascensão individualizada a partir de resultados de avaliações de alunos, escola e professores; Salários variantes; aumento salarial através de Bônus. Pontos presentes nos documentos iniciais dos organismos internacionais no início da década de 1990.

O SEPE reivindica que os critérios sejam objetivos: experiência e formação do profissional; salário permanente; respeito à autonomia e ao trabalho do profissional; clara atribuição para cada cargo ou função dentro da educação. Compreendemos que um PCCS que valorize o tempo de serviço e a formação docente provocará uma melhora do ensino nas escolas, visto que os professores dedicarão o seu tempo de trabalho à apenas uma rede. Ao assumir essa proposta, o governo está valorizando o conhecimento e a experiência e considera ruim, a saída do profissional da rede. Porém, a postura atual dos governos que adotam o sistema meritocrático é de não valorizar os profissionais por tempo e por experiência, essa divergência de concepção na forma de valorização do profissional tem como ponto primordial, a luta pela não transformação do trabalho do professor em coisa, mercadoria, que pode ser trocada a qualquer momento.

As péssimas condições de trabalho é um fator que retira das fileiras da educação diversos profissionais. A lógica posta na rede nos revela outra base do processo de alienação: a contradição em que o trabalhador quanto mais trabalha mais fica empobrecido. Podemos perceber isso nos dizeres de Marx:

“A alienação do trabalhador no objeto revela-se assim nas leis da economia política: quanto mais o trabalhador produz, menos tem de consumir; quanto mais valores cria, mais em valor e mais desprezível se torna; quanto mais refinado seu produto, mais desumano o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, mais imponente se torna o trabalhador; quanto mais magnífico e pleno de inteligência o trabalho, mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna mais escravo da natureza” (MARX, 2001, p 113).

Com a melhoria dos mecanismos de controle, expresso no IDEB, que estabelece metas a serem atingidas trazendo: bonificações para a escola, quando é bem sucedida, e punição e interferências das secretarias de educação, quando não atinge as metas, a autonomia tanto do professor, quanto da escola, fica menor. Conjugado a esse fato, a mídia também produz matérias, que corroborando a lógica meritocrática, ajudam a convencer pais e responsáveis que o IDEB é fidedigno. Assim, se a escola do filho tiver um conceito abaixo do esperado, a culpa é atribuída ao corpo dos profissionais de educação da escola, deixando os aspectos socioeconômicos de lado.

O convencimento da necessidade do IDEB atingiu não apenas os pais, mas também o corpo docente, que incorporando a lógica da avaliação meritocrática, vivencia a competitividade dentro da escola. Outro fator interessante em evidenciar é que a homogeneização do currículo potencializa a evasão dos alunos. Como isso ocorre? A classe trabalhadora espera da escola que a mesma ofereça um conhecimento que possa ser útil em seu cotidiano. Para que ocorra é necessário que a escola nutra-se da realidade que está a sua volta, ou seja, dos conhecimentos socioculturais dos alunos. Assim, a escola fará sentido ao aluno tornando um espaço significativo para o seu crescimento. Entretanto, com a elaboração dos índices que a escola deve atingir, estabelece-se um gerenciamento dos afazeres pedagógico baseando-se na prova externa. O que retira do cenário escolar o protagonismo da comunidade no processo ensino-aprendizagem que, por conseguinte, torna o currículo escolar desagradável, deixando a escola um ambiente sem significado para os discentes e o corpo docente. O que favorece a evasão de alunos e professores do ambiente escolar. A evasão dos alunos possibilitara a redução da verba via FUNDEB, visto que a base do calculo é aluno per capita.

O papel que o professor assume em uma sociedade dividida entre a classe operária e a burguesa. Convergindo com a caracterização de Leher (1999) sobre a

reforma educacional, onde afirma a estreita relação da reforma com o par governança e segurança, Costa (2009) ressalta que o papel do professor na sociedade capitalista é reproduzir a ideologia dominante e preparar os alunos para o mercado de trabalho. Para isso usa-se de uma educação adestradora, disciplinadora para que esse jovem aceite os ditames do mercado de trabalho. Mézaro (2005) revela que em tempo de não crise econômica a escola assume a dianteira na adaptação do indivíduo ao sistema, deixando na sua retaguarda o aparelho repressor do Estado. Em momentos de crise estrutural do capital o aparato repressor é o principal instrumento para adaptar o indivíduo ao sistema, deixando a educação em segundo plano.

Por outro lado, à classe trabalhadora utiliza os bancos escolares para se apropriar dos conhecimentos produzidos pela sociedade para conseguir transformar a sociedade capitalista. Desta forma, o professor assume um papel central, já que a sua função é de mediar o conhecimento produzido pela sociedade com os alunos “Ele é o intelectual que deverá entregar aos trabalhadores as armas na forma de conhecimento, para a luta contra a opressão e a exploração” (COSTA, 2009). Dessa forma, é necessária para a manutenção do Estado burguês a interferência na consciência do ser professor e nas suas condições de trabalho, por isso, o Estado não possibilita condições apropriadas para o pleno desenvolvimento do trabalho docente.

Considerando o potencial da função do professor em ajudar a compreender o mundo e as suas relações societárias, podendo resultar em transformação da sociedade, a política educacional presente nos discursos das autoridades anuncia a transformação da escola em negócio, visto que há um caminho para transformar a concepção do professor mediador – media o conhecimento com os alunos – para o professor gerenciador que apenas administrará os conteúdos através dos cadernos pedagógicos, avaliações externas, etc.

Essa visão empresarial da educação, que visa a maximização dos poucos recursos tem na sua síntese o processo de fechamento das escolas do campo e da periferia das cidades, além de possibilitar a fragilização do currículo escolar das escolas quilombolas.

3.4.2- Fechar Escola é Crime:

Na DCNQ o Título VI- Da Nucleação e transporte Escolar traz novos elementos para a avaliação da política destinada para a comunidade quilombola. Entendemos a nucleação como uma política de fechamento de escola ou de etapas de ensino. O

consenso criado pela estruturação das políticas neoliberais para a educação identifica qualidade do ensino como sinônimo de IDEB alto. Aponta também que escolas com poucos alunos trazem prejuízo ao ente federado, já que o financiamento via FUNDEB tem como principal referência o número de alunos.

A tabela abaixo mostra o quantitativo de alunos atendidos em escolas que oferecem a modalidade de educação quilombola, no Estado do Rio de Janeiro, localizadas tanto no espaço urbano, quanto no espaço rural.

Tabela IV Números de Alunos nas escolas do campo e urbanas:

	Quant. Escola	Creche	Ed. Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	Total
Urb.	14	286	378	1328	1432	87	3511
Rural	22	165	489	1588	245	-	2509
Total	36	451	867	2916	1677	87	5998

Fonte: Censo Escolar- 2014²⁶

Os dados da tabela indicam o número de alunos que frequentam as escolas que oferecem a modalidade de Educação Quilombola, no campo e no espaço urbano.

Algumas análises possíveis a partir dos dados:

- Os números expressam a política de enfraquecimento da educação dos trabalhadores do campo, ao mostrar que 2916 alunos, 49% do total de alunos, atendidos em escolas com modalidade de educação quilombola, está no Ensino Fundamental I. Enquanto que menos de 2% do total de alunos, todos em escolas localizadas na cidade, estão no Ensino Médio.

- 61% das escolas com modalidade de educação quilombola estão localizadas no meio rural, porém, o número de matrículas corresponde a 41% do total de alunos matriculados. Enquanto que 39% de escolas com modalidade de educação quilombola localizadas na cidade atendem a 58% do total de alunos matriculados;

- A brusca redução da oferta de vagas no meio rural, que passa de 1588 no Ensino Fundamental I, para 245 no Ensino Fundamental II, é outro ponto que fica em evidência. A redução tem como causa principal o fechamento das escolas ou o não oferecimento da etapa de ensino. Em contraste ao aumento de vagas nas escolas do meio urbano que passam de 1328 para 1432.

²⁶ <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>, acessado em 10/03/2015.

As escolas do meio urbano estão localizadas apenas em três municípios- Armação dos Búzios; Cabo Frio; São Pedro da Aldeia - são escolas que oferecem a modalidade de educação quilombola.

Tabela V Escolas que oferecem as modalidades

Total de Escola	Creche	Ed. Infantil	I Fundamental	II Fundamental	Ensino Médio
36	11	25	24	7	1

Fonte: Censo Escolar 2014²⁷

Temos que levar em consideração que existem nas comunidades quilombolas rurais um processo contínuo de êxodo para a cidade, que é provocado, principalmente, pela falta de emprego ou impossibilidade territorial e financeira de cultivar o seu território, além, de uma constante pressão dos opositores que sabem que o êxodo enfraquece a luta dos quilombolas. Além da lentidão do governo federal em titular os territórios quilombolas.

Tendo esse cenário que esvazia o campo brasileiro, as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola potencializam essa saída do trabalhador do campo, visto que afirma a possibilidade de fechamento de escola do campo e quilombola.

Os artigos 26, 27 e 28 tratam do assunto com muita sutileza para passar despercebido pelo leitor. Exibirei o artigo 27 que trata dos anos finais do ensino fundamental, visto que a educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental tem obrigatoriedade de ser oferecida em território quilombola, apesar de apontar que em casos excepcionais poderá ser nucleada.

Art. 27 Quando os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, e a Educação de Jovens e Adultos **não puderem ser ofertados nos próprios territórios quilombolas**, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades quilombolas e de suas lideranças na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos estudantes na menor distância a ser percorrida e em condições de segurança. **Grifo do autor** (DCNEQ. 2013 p12).

O artigo apresenta que o poder local é que definirá se a comunidade terá em seu território os anos finais ensino fundamental, Ensino Médio e EJA. Levando em

²⁷ <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>, acessado em 10/03/2015.

consideração os pontos elencado acima os dados apresentados na tabela 2 não sofrerá mudanças significativas.

A Escola Municipal do Campinho da Independência, localizada em Paraty/RJ, primeira comunidade titulada do Estado do Rio de Janeiro em 1999 pela governadora Benedita da Silva/PT, tem uma situação interessante, já que foi escolhida para ser a escola que receberá alunos de outras localidades, cuja escola foi fechada.

De 2000 para cá piorou um pouquinho. Porque ela não é só uma escola do quilombo do campinho, pois o governo 2001 a 2004 teve a iniciativa de criar escolas polos e fechava escola ao entorno. Aqui recebe crianças de outras comunidades. Hoje tem 30% de quilombola na escola. A maioria absoluta não é daqui, isso gera outra complexidade. (AMQCI, 2015²⁸)

O currículo fica mais fragilizado, já que deve dar conta de diversas realidades diferentes, e, os alunos quilombolas antes maioria, com o processo de nucleação se tornou minoria dentro da escola. O que significa politicamente uma perda de “barganha” dentro da escola e aumento dos conflitos entre a comunidade e o corpo de profissionais da escola. Ficou evidente ao entrevistar uma funcionária da escola, quando a questioneei se ali era a escola quilombola do Campinho. Disse: “*Aqui é a escola, lá fora é o quilombo*” (FE, 2015)²⁹. A declaração revela que há um confronto de concepção entre a escola e a associação de moradores, que quer uma escola quilombola. Essa intrigante realidade coloca o questionamento: Sabendo que a escola é a principal política de formação da identidade quilombola, cuja função é criar consenso diante da causa quilombola, a escola quilombola deve atender apenas a alunos quilombolas?

Outro modelo de nucleação, ou melhor, fechamento de escola apresentado é de encerrar as atividades escolares. O que não foi identificado nas visitas. Na Escola do Quilombo do Bracuhy o progressivo fechamento do primeiro segmento gerou uma luta na comunidade pela construção da escola no seu território.

Outro fator que é resultado da aplicação dos ideários neoliberais na educação, conseqüentemente, na educação quilombola é o tratamento apenas da questão quilombola apenas nas datas festivas da cultura negra presente no calendário escolar. Em algumas escolas visitadas ressaltaram que a temática, quando presente, no currículo abordava apenas a questão identitária., que podemos considerar um avanço, se pensarmos na constituição do Brasil. Porém, pontos estruturantes da questão quilombola como propriedade coletiva, agroecologia, trabalho coletivo não foram destacados pelos entrevistados.

²⁸ Entrevista concedida em 20/03/15.

²⁹ Entrevista concedida em 20/03/15

Considerações Finais:

Diante do esforço demandado nessa pesquisa observamos que a concretude das políticas educacionais de caráter meritocrático, que tem seu início de construção na década de 1990, ampliando-se e intensificando-se nas primeiras décadas do século XXI, tem contribuído para: o fechamento de escolas; o controle pedagógico por parte de empresários através do TPE; o afastamento da escola das lutas travadas pela comunidade para a manutenção de uma sociabilidade quilombola, freando o aspecto emancipatório da educação. Conjuntamente a esses aspectos temos a intensificação do racismo e do conflito por território, principalmente, nas áreas de fronteira agrícola.

Nesse cenário, como identificado na pesquisa, a escola quilombola não consegue responder aos principais desafios postos pelo momento histórico, visto que os afazeres pedagógicos tem uma centralidade no aspecto cultural - que já consideramos um avanço - porém deixando de lado os princípios norteadores da causa quilombola: propriedade coletiva, trabalho coletivo e agroecologia. As experiências dos cursos de formação, as escolas itinerantes do Rio Grande do Sul que ousaram questionar a estrutura de formação e a permanência do latifúndio, o racismo, o trabalho escravo e propor outra forma de sociabilidade, foram rechaçada e classificada pejorativamente como ideológica. É nessa tensão que encontramos o limite da educação quilombola.

Temos que considerar que a escola faz parte do aparato ideológico do Estado, que, atualmente, tem como classe dirigente a burguesia. E a escola quilombola não está excluída desse cenário. Não podemos nos iludir que o Estado brasileiro proporcionará uma educação quilombola emancipatória, conforme defendida pelos movimentos sociais.

Dado isso, temos observado no Quilombo de Santana algumas propostas em curso que a nosso ver podem contribuir na construção de uma identidade quilombola: o projeto de capoeira, a música e a plantação da horta coletiva. Não podemos afirmar que essas iniciativas estejam ocorrendo em todas as comunidades do Estado Rio de Janeiro, visto o limite da presente pesquisa.

O Projeto de Capoeira começou em 05 de abril de 2015 por iniciativa de dois remanescentes do Quilombo de Santana, no intuito de criar mais um espaço na comunidade de socialização dos moradores. Tal iniciativa ganhou força após conversas, na festa de comemoração do 13 de maio no Quilombo de São José- Valença/RJ, entre os quilombolas e capoeiristas da região do Vale do Paraíba. Essa articulação possibilitou a

concretude do projeto que começou com aulas de capoeira, jongo, maculelê e pesquisas sobre as tradições culturais da comunidade, atingindo o objetivo principal do grupo que é o resgate da cultura do quilombo e formar capoeiristas na comunidade do Quilombo de Santana.

O Projeto teve uma grande repercussão com a participação de crianças, adultos e jovens das três partes do quilombo; e contribuiu no fortalecimento da identidade quilombola. Além disso, também, serviu para divulgar a cultura do quilombo na cidade de Quatis e municípios vizinhos.

Mesmo com as dificuldades financeiras - visto que não há nenhum tipo de financiamento privado ou público- o projeto tem participado de atividades dentro e fora do quilombo como os festejos da comunidade no dia 01 de Maio (Dia do Trabalhador), 26 de Julho (Dia da Padroeira) e 20 de Novembro (Consciência Negra), os eventos da Escola Quilombola de Santana, e, apresentações de roda de capoeiras.

As aulas têm acontecido aos finais de semana no território quilombola com a participação de professores voluntários. E às segundas-feiras o grupo do quilombo participa das rodas de capoeira em Volta Redonda.

Nessa mesma toada foi criado pelo S.J.A o projeto de música, que tem como finalidade a propagação das tradições culturais como o jongo, calango, forró, folias de reias para os mais novos da comunidade. Fica exposto na fala de S.J.A a preocupação com a perda das tradições da comunidade. *“O que a gente sabe eu quero passar para vocês. Falo com eles. Se amanhã ou depois agente morrer. Pelo menos uns de vocês vai saber como as coisas funcionam aqui dentro”*.

Além dos projetos expostos tem ocorrido na comunidade iniciativas para preservar a tradição do trabalho coletivo e da coletividade da terra, através de mutirões familiares para o plantio de feijão, milho, mandioca. Esses eventos têm a participação direta de crianças e jovens.

Tais iniciativas tem empurrado a escola a realizar projetos em parceria com a comunidade. Tal fato ficou nítido no dia 20 de novembro, dia da consciência Negra, onde as atrações culturais foram organizadas pelo grupo de capoeira. Tal processo evidencia uma tímida disputa pelo sentido da escola. O que podemos afirmar é que a luta pela educação pública, gratuita e de qualidade está viva, ela é realizada de diversas formas em vários espaços.

Vivenciar tais experiências trouxe para mim a certeza de que a luta travada pelo acesso a educação pelos quilombolas no Brasil, desde o tempo da colônia e do império,

vide o exemplo do escola construída pela Liderança do Negro Cosme no Maranhão, e posteriormente, com a luta do negro pelo acesso à escola no século XX e XXI, continua viva, mas toma formas como no quilombo de Santana.

Referencia Bibliográfica:

ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo. A evolução do espaço agrário fluminense. GEOgraphia (UFF), Niterói, v. 13, p. 49-70, 2005.

ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo. Questão Agrária e Agroecologia no Brasil do Século XXI. In: Mônica Castagna Molina; Clarice Aparecida dos Santos; Fernando Michelotti; Romier da Paixão Souza. (Org.). Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. 1ed. Brasília: NEAD, 2014, v. 1, p. 23-57.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson and FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. *Educ. Soc.* [online]. 2013, vol.34, n.125, pp. 1153-1174.

ARRUTI, José Maurício. Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola. São Paulo: Ed. EDUSC-ANPOCS, 2005.

ASSUNÇÃO, Mathias R. Quilombos Maranhenses. In: REIS, J. J. & GOMES, F. (orgs.). Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. Onda Negra, medo Branco: O negro no imaginário das elites- Século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

BAMBIRRA. Vânia. Capitalismo Dependente Latino Americano. Ed. Insula. 2012.

BASTOS, Elide Rugai. Oliveira Vianna e a Sociologia no Brasil (um debate sobre a formação do povo). In: BASTOS, Elide Rugai; MORAES, João Quartim de (Org.). O pensamento de Oliveira Vianna. São Paulo: Editora Unicamp, 1993.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n 23/2007. Brasília, Conselho Nacional de Educação. 2007

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 16/2012. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2012.

BRASIL. Plano Decenal de Educação Para Todos. Brasília. MEC. 1993.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Conteúdo e forma da crise atual do capitalismo: lógica, contradições e possibilidades. In: Crítica e Sociedade: revista de cultura política, v.1, n.3, Edição Especial – Dossiê: A crise atual do capitalismo, dez. 2011.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora. In: Revista Aurora, ano IV número 6 – Ago/ 2010. <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/index> Acesso em 22/06/2015

CALDART, R. S.. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho, educação e saúde (Online), v. 7, p. 35-64, 2009.

CARNEIRO, Edison. O Quilombo dos Palmares. [1947]. 2ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

CARVALHO, Horácio Martins de . A expansão do capitalismo no campo e a desnacionalização do agrário no Brasil. Reforma Agrária, v. 1, p. 31-45, 2013.

COLEMARX; ADUFRJ. Plano Nacional de Educação 2011-2020. Notas Críticas. Rio de Janeiro. SEPE/RJ. 2014

COSTA, Áurea. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, Áurea; FERNANDES NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. A proletarização do professor: neoliberalismo na educação. São Paulo: Ed. Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, 2009, p. 59-101.

DAVIES, N. . Fundeb: a redenção da educação básica? Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 27, n.96, p. 753-776, 2006.

DECRETO 32416 de 21 de julho de 2010. Disponível: <http://smaonline.rio.rj.gov.br>. Acessado em 09/05/2015.

DECRETO 4887/03 de 20 de Novembro de 2003. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm.

DECRETO SMA 32214 04 de maio de 2010. Disponível: <http://smaonline.rio.rj.gov.br>.

DECRETO SME 30860 de 01 de junho 2009. Disponível: <http://smaonline.rio.rj.gov.br>. Acessado em 09/05/2015.

DECRETO SME 30871 de 06 de julho 2009. Disponível: <http://smaonline.rio.rj.gov.br>. Acessado em 09/05/2015.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto Política Educacional. Rio de Janeiro, DP&A, 2007.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. A Colonização da Utopia nos Discursos Sobre Profissionalização Docente. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004.

FUNES, Eurípedes A. Nasci nas matas, nunca tive senhor- história e memória dos mocambos do baixo Amazonas. In: GOMES, Flávio dos S e REIS, João J (orgs) Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GOMES, Flávio dos Santos e REIS, João José (Orgs). *Liberdade por um fio: História dos Quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GOMES, Flávio dos Santos. Quilombos do Rio de Janeiro no século XIX. In: GOMES, Flávio dos S e REIS, João J (orgs) *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.p.263-291

GOMES, Nilma L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: *uma breve discussão*. In *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília: Ministério da Educação, 2005. (39-61)

GONZALES, Lélia e HASENBALG, Carlos. *Lugar de Negro*. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1982.

GOYTACAZES, Campos. *Plano Municipal de Educação 2015*. Campos dos Goytacazes, 2015

GUIMARÃES, Alberto Passos. *Quatro séculos de latifúndio*. 5ª. edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

GUIMARÃES, Carlos Magno. “Mineração, quilombos e Palmares – Minas Gerais no século XVIII”. In: GOMES, Flávio dos S e REIS, João J (orgs) *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 92-120.

JACCOUD, L. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, M. (Org.). *As políticas públicas e as desigualdades raciais no Brasil 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008. p.49-68.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (orgs.). *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999. www.outubrorevista.com.br. Acesso em 05/05/2015.

LEHER, Roberto; EVANGELISTA, Olinda. *Todos Pela Educação e o episódio Costin no*

LENIN. V.I. *O Estado e a Revolução*. São Paulo. Ed. Expressão Popular,2010.

MAESTRI, Mario. Pampa negro- Quilombos no Rio Grande do Sul. In: GOMES, Flávio dos S e REIS, João J (orgs) *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.p.291-332

MARINI, Ruy Mauro. *Dialética da Dependência*, 1973. In: TRASPADINI, Roberta;

MARTINS, Erika Moreira. Movimento “Todos pela Educação”: um projeto de nação para a educação brasileira. 2013.200 f. Dissertação (Mestrado em educação) -Universidade Estadual de Campinas, Campinas

MATTOS, M. B.. Recuando no tempo e avançando na análise: novas questões para os estudos sobre a formação da classe trabalhadora no Brasil. In: Goldmacher, M.; Terra, P. C.; Mattos, M. B.. (Org.). Faces do trabalho: escravizados e livres. 1ed.Niterói-RJ: EDUFF, 2010, v. , p. 11-26.

MEC: A pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. In: Trabalho Necessário, ano 10, n.15, 2012. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario. Acessado em:05/05/2015.

MELO, Paula Balduino. Análise da Mobilização Política das Comunidades Remanescentes de Quilombos. 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia.2008.

MÉSZAROS, Ístván. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, Ramon de Novais. UM PROJETO DE BRASIL:A *ressignificação do racismo nos ditames do desenvolvimento capitalista brasileiro*.60f. (Monografia em Serviço Social)- Universidade Federal de Ouro Preto, Mina Gerais, 2014.

MOURA, Clóvis. Rebeliões da Senzala. Quilombos, insurreições, guerrilhas. São Paulo: Edições Zumbi, 1959.

NEGRO, Antonio Luigi e GOMES, Flávio dos Santos. As greves antes da "grève": as paralisações do trabalho feitas por escravos no século XIX. *Cienc. Cult.* [online]. 2013, vol.65, n.2, pp. 56-59. ISSN 2317-6660.

NEPONUNCENO, Vera Lúcia da Costa. O Plano de Metas e seus possíveis efeitos no trabalho docente na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.222f (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA. Luciano. Luta dos Quilombolas de Santana. 70 f. (Monografia em Serviço Social)- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ORIENTAÇÃO CVL/SUBGC nº 001 de 24 de maio de 2010. Disponível: <http://smaonline.rio.rj.gov.br>. Acessado em 09/09/2013.

PLANO ESTRATÉGICO DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO 2009-2012.Disponível: <http://www0.rio.rj.gov.br/planoestrategico>. Acessado: em 09/05/2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LEHER, Roberto, SETÚBAL, Mariana (orgs.).*Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis*. São Paulo: Cortez, 2005, p.35-95

RAMOS, Jair de Souza. Dos Males que vêm com o sangue: as representações raciais e a categoria do imigrante indesejável nas concepções sobre imigração da década de 20. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.). *Raça, Ciencia e Sociedad*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

RESOLUÇÃO SME 1074 de 24 abril de 2010. Disponível: <http://smaonline.rio.rj.gov.br>. Acessado em 09/09/2013.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. Demandas emergentes em educação: as políticas de combate ao racismo. *Revista e-Mosaicos*, v. 2, p. 70-85, 2013.

SANTOS, Sales Augusto dos. Educação: um pensamento negro contemporâneo. 1. ed. Jundiá: Paco Editorial, 2014. v. 1. 300p.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia; Evangelista, Olinda. Política Educacional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 4ªed. 93

SILVA, Claudia Cristina. Escravidão e Grande Lavoura: o debate parlamentar sobre a Lei de Terras (1842 – 1854). Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná, 2006.

SOARES, J.F. IDEB na Lei? *Simon's site*, 13 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=2352&lang=pt-br>>. Acesso em: jun. 2013.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de (2002). “Estado e Educação Pública: tendências administrativas e de gestão”. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (orgs.). Política e Gestão da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, p. 89-103.

SOUZA, Bárbara Oliveira. Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro. 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOUZA, Rodrigo Gonçalves. Luta por reconhecimento e processo legislativo: a participação das comunidades remanescentes de quilombos na formação do art. 68 do ADCT.2013. 265 f. Dissertação (Mestrado em Direito)- Universidade de Brasília, Brasília,2013

STEDILE, João Pedro (org.) A Questão Agrária no Brasil. O debate tradicional 1500-1960. São Paulo: Expressão popular, 2011.

STEDILE, João Pedro. Vida e obra de Ruy Mauro Marini. São Paulo. Ed. Expressão Popular, 2005.

TEXEIRA, Gerson. A Sustentação Política e Econômica do Agronegócio no Brasil *Revista Reforma Agrária*, v. 1, p. 13-31, 2013.

THEODORO, Mario. A FORMAÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO E A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL. In: THEODORO, M. (Org.). As políticas públicas e as desigualdades raciais no Brasil 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008. p.15-45 www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/...Acesso em 22/06/2015.

VERDADE, Comissão Camponesa. Relatório Final Violações de Direito no Campo 1946 a 1988. Brasília.2014.

WOOD, Ellen Meiksins. Em defesa da História: o marxismo e a agenda pós-moderna. *Crítica Marxista*, São Paulo, Brasiliense, v.1, n.3, 1996, p.118-127

Um projeto da Diocese - deu a arrancada para se fazer a
ESCOLA - o sonho de todos !



Já era
festa, vê-
la crescen-
do!



E depois de pronta, ficou linda, e plantada na história
dos negros - sua calçada, é a mesma da senzala.

Imagwemi: Construção da Escola Quilombola de Santana. Década de 1990.



Imagem II: Obra parada na escola Municipal Quilombola de Santana



Imagem III: Placa da Prefeitura de Quatis indicando a obra na Escola

Imagem IV: Atividade de Entrevistas dos alunos com Seu João Alegre em 2013



Imagem V: Entrevista dos Alunos com a Vó Nair, 92 anos, 2013



Imagem V: II Curso de Formação Continuada 2013.



Imagem VI: Grupo da Capoeira. Apresentação na Escola, Quatis, 2015



ANEXO I- Repasse do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE 2014

Município	Escola	Localidade	Administração	2013	2014	2015
Araruama	E.M Pastor Alceides F. Mendonça	Rural	Municipal	4.740,00	4.500,00	4.120,00
Armação dos Búzios	Creche Mun. Marly Quintanilha da Silva	Urbana	Municipal	2.400,00	-	3.420,00
Armação dos Búzios	E.M João José de Carvalho	Urbana	Municipal	15.540,00	14.7500,00	13.800,00
Armação dos Búzios	E.M Prof. Maria Rita C. Novelino	Urbana	Municipal	4.620,00	-	2.080,00
Armação dos Búzios	E.M Eva Maria Conceição Oliveira	Urbana	Municipal	-	-	-
Armação dos Búzios	E.M Manuel Antonio da Costa	Urbana	Municipal	8.420,00	10.360,00	-
Armação dos Búzios	E.M Prof. Lydia Sherman	Urbana	Municipal	4.720,00	4.580,00	4.280,00
Armação dos Búzios	E.M Ciléia Maria	Urbana	Municipal	18.140,00	15.220,00	17.060,00
Cabo Frio	E E M FRANCISCA NAZARETH DE SOUZA	Urbana	Municipal	3.440,00	3.520,00	3.760,00
Cabo Frio	E M ARACA	Rural	Municipal	3.880,00	-	3.580,00
Cabo Frio	E M JOAO EVANGELISTA DOS SANTOS	Rural	Municipal	10.240,00	10.080,00	9.300,00
Cabo Frio	E M JUSTINIANO DE SOUZA	Rural	Municipal	15.420,00	13.780,00	14220,00
Cabo Frio	E M PEDRO JOTHA	Rural	Municipal	6.080,00	5.940,00	5.900,00
Cabo Frio	Escola Agrícola Municipal Nilo Batista	Urbana	Municipal	13.180,00	13.780,00	11.024,00
Cabo Frio	ESCOLA ESTADUAL MUNICIPALIZADA ANGELIM	Rural	Municipal	4.400,00	3.840,00	2.340,00

Cabo Frio	E.M DE EDUCACAO INFANTIL PROFESSORA CLEUSA GUIMARAES FARIA BRAGA	Urbana	Municipal	3.660,00	2.980,00	3.180,00
Campo dos Goytacazes	CE CONCEICAO DO IMBE	Rural	Municipal	2.280,00	1.740,00	1.800,00
Campo dos Goytacazes	EM CONCEICAO DO IMBE	Rural	Municipal	3.220,00	894,30	2.980,00
Campo dos Goytacazes	EM FAZENDA ALELUIA	Rural	Municipal	2.280,00	2.640,00	1.860,00
Campo dos Goytacazes	EM FAZENDA CHALITA	Rural	Municipal	2.500,00	2.540,00	2.520,00
Campo dos Goytacazes	EM SALVADOR BENZI	Rural	Municipal	3.100,00	-	3.000,00
Campo dos Goytacazes	EM SANTA RITA	Rural	Municipal	780,00	1080,00	2640,00
Mangaratiba	E.M Levy Miranda	Rural	Municipal	3.420,00	3.220,00	3.140,00
Natividade	CRECHE MUL CRUZEIRO DE CIMA	Rural	Municipal	1.980,00	1.500,00	1.480,00
Natividade	E M CRUZEIRO DE CIMA	Rural	Municipal	2.500,00	2.600,00	2.660,00
Paraty	E M CAMPINHO	Rural	Municipal	4.900,00	4.760,00	4.940,00
Petrópolis	E M DR THEODORO MACHADO	Rural	Municipal	7.300,00	1.167,08	6.580,00
Quatis	ESCOLA MUNICIPAL DE SANTANA	Rural	Municipal	2.180,00	-	2.340,00
Quissamã	E M FELIZARDA	Rural	Municipal	4.640,00	4.480,00	4.320,00

	MARIA CONCEICAO DE AZEVEDO					
São Francisco de Itabapoana	E M MANOEL AZEREDO	Rural	Municipal	1.140,00	4.480,00	4.320,00
São Pedro da Aldeia	ESCOLA MUNICIPAL QUILOMBOLA DONA ROSA GERALDA DA SILVEIRA	Rural	Municipal	-	1580,00	4.160,00
Valença	E M ANTONIO ALVES MOREIRA	Rural	Municipal	2.680,00	2.240,00	2.232,00

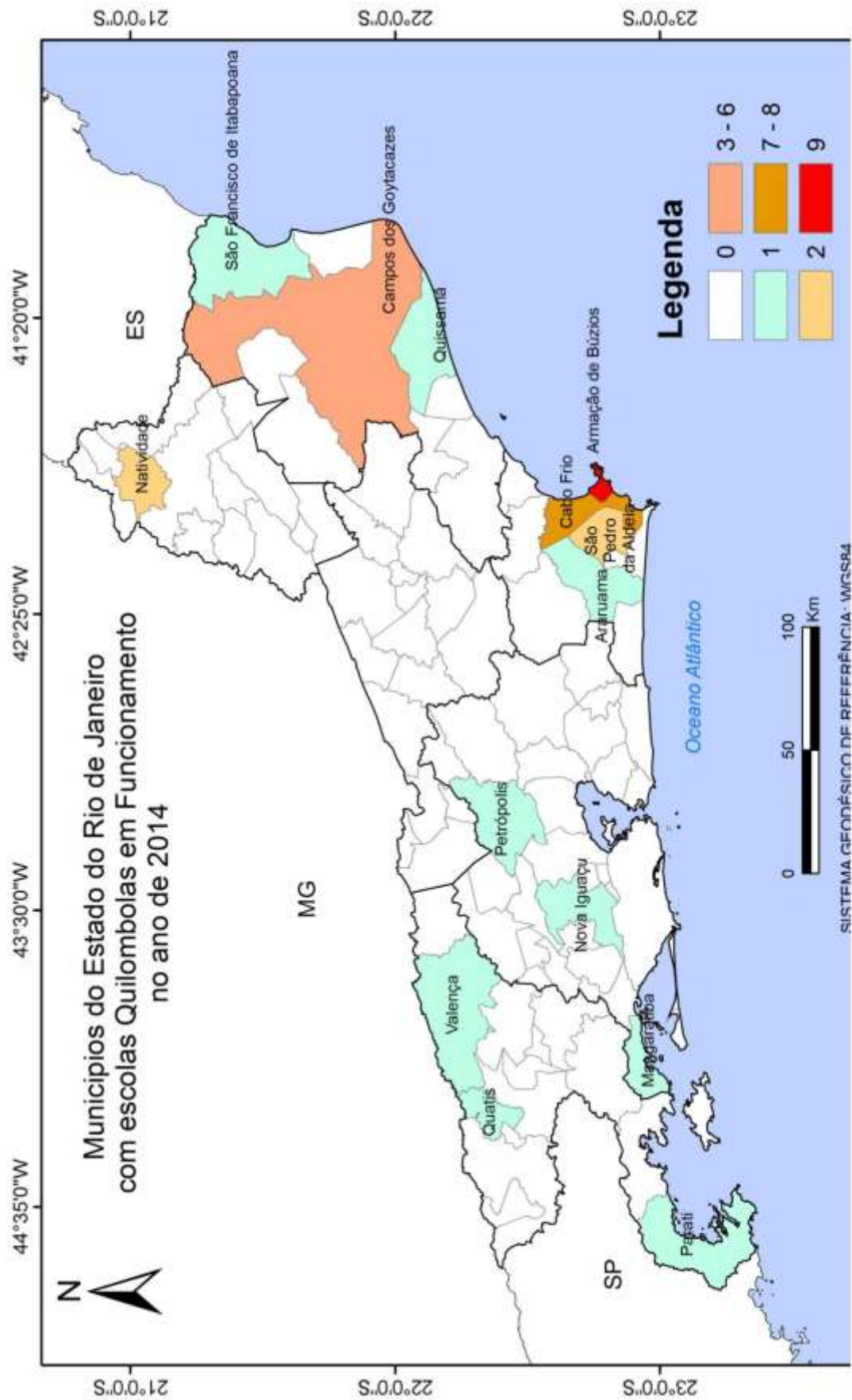
Anexo II: Tabela das Escolas Quilombolas; Número de matrículas e Etapas de Ensino

Município	Escola	Localidade	Administração	Creche	Pre	1Seg	2Seg	Médio
Araruama	E.M Pastor Alcebides F. Mendonça	Rural	Municipal		26	80		
Armação dos Búzios	APAE de Armação de Buzios	Urbana	Privada					
Armação dos Búzios	Creche Mun. Marly Quintanilha da Silva	Urbana	Municipal	121				
Armação dos Búzios	E.M João José de Carvalho	Urbana	Municipal		227	413		
Armação dos Búzios	E.M Prof. Maria Rita C. Novelino	Urbana	Municipal	54				
Armação dos Búzios	E.M Eva Maria Conceição Oliveira	Urbana	Municipal		92	336		
Armação dos Búzios	E.M Manuel Antonio da Costa	Urbana	Municipal			324		
Armação dos Búzios	E.M Prof. Lydia Sherman	Urbana	Municipal		40	124		
	E.M Ciléia Maria	Urbana	Municipal				526	
Armação dos Búzios	E.M Instituto Educacional de Habilitação Profissional e Formação Integral	Urbana	Municipal				400	87
Cabo Frio	E E M FRANCISCA NAZARETH DE SOUZA	Urbana	Municipal		19	119		
Cabo Frio	E M ARACA	Rural	Municipal	12	16	51		
Cabo Frio	E M JOAO EVANGELISTA DOS SANTOS	Rural	Municipal		38	327		
Cabo Frio	E M JUSTINIANO DE SOUZA	Rural	Municipal		154	457		

Cabo Frio	E M PEDRO JOTHA	Rural	Municipal		25	149		
Cabo Frio	Escola Agrícola Municipal Nilo Batista	Urbana	Municipal				466	
Cabo Frio	ESCOLA ESTADUAL MUNICIPALIZADA ANGELIM	Rural	Municipal	13	16	56		
Cabo Frio	E.M DE EDUCACAO INFANTIL PROFESSORA CLEUSA GUIMARAES FARIA BRAGA	Urbana	Municipal	109				
Campo dos Goytacazes	CE CONCEICAO DO IMBE	Rural	Municipal	23	07			
Campo dos Goytacazes	EM CONCEICAO DO IMBE	Rural	Municipal		15	34		
Campo dos Goytacazes	EM FAZENDA ALELUIA	Rural	Municipal		15	29		
Campo dos Goytacazes	EM FAZENDA CHALITA	Rural	Municipal		04	22		
Campo dos Goytacazes	EM SALVADOR BENZI	Rural	Municipal		14	36		
Campo dos Goytacazes	EM SANTA RITA	Rural	Municipal		02	15		
Mangaratiba	E.M Levy Miranda	Rural	Municipal		04	25	28	
Natividade	CRECHE MUL CRUZEIRO DE CIMA	Rural	Municipal	24				
Natividade	E M CRUZEIRO DE CIMA	Rural	Municipal		18	15		
Paraty	E M CAMPINHO	Rural	Municipal			38	109	

Petrópolis	E M DR THEODORO MACHADO	Rural	Municipal		25	107	96	
Quatis	ESCOLA MUNICIPAL DE SANTANA	Rural	Municipal		08	16	12	
Quissamã	E M FELIZARDA MARIA CONCEICAO DE AZEVEDO	Rural	Municipal	15	17	84		
São Francisco de Itabapoana	E M MANOEL AZEREDO	Rural	Municipal		05	08		
São Pedro da Aldeia	ESCOLA MUNICIPAL QUILOMBOLA DONA ROSA GERALDA DA SILVEIRA	Rural	Municipal	57	51			
São Pedro da Aldeia	SISTEMA EDUCACIONA L SEMEANDO	Urbana	Privada	02	15	27		
Valença	E M ANTONIO ALVES MOREIRA	Rural	Municipal		04	12		
Nova Iguaçu	Centro Educaional Mathias	Urbana	Privada					

ANEXO III- Mapa das Escolas Quilombolas



Anexo IV

Data: ___/___/___

Quilombo _____

Escola: _____

Entrevitado _____

Questionário Educação Quilombola

Característica da escola:

- 1) O município reconhece a comunidade como quilombo?
- 2) A escola é reconhecida como Escola Quilombola?
- 3) Alguma modalidade passou a não existir?
- 4) Quantos anos tem essa escola? Como foi construída essa Escola?
- 5) Como é a escolha de diretores? Existi? Como?
- 6) A comunidade participa das decisões da escola? Como?
- 7) Qual nota a escola tem com o IDEB? A escola se prepara para a prova? Como?
- 8) Existe avaliação externa na rede municipal de ensino? Como a escola trabalha?
- 9) Existe projeto político pedagógico da escola? Como foi feito? Há algum processo?
- 10) Qual é a prioridade do projeto político da escola?
- 11) Quais são as verbas que são repassadas para a escola pelo município? E pela União?
- 12) Quantas turmas tem a escola?
- 13) Quantos alunos?
- 14) E quais modalidades e etapas de ensino?
- 15) Alguma modalidade passou a não existir?
- 16) Quando acaba o segundo fundamental os alunos estudam aonde?
- 17) Escola tem acesso ao livro didático?
- 18) Há investimento da iniciativa privada? Que empresa?
- 19) Qual a relação da escola com a SME?
- 20) A comunidade tem acesso ao PNAE? E aos 30% de agricultura familiar?
- 21) O quilombo é titulado? Tem algum tipo de disputa pela terra? Isso interfere na escola?

Condições de trabalho professor:

- 22) Os professores e profissionais são concursados?
- 23) Salário do professor?
- 24) Como os professores chegam a escola?
- 25) Os professores tem remuneração para trabalhar na escola quilombola?
- 26) A rede tem um plano de carreira?
- 27) Quantos Professores?
- 28) O quilombo é titulado? Tem algum tipo de disputa pela terra? Isso interfere na escola?