

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

Eleonora Abad Stefenson

A terra e o saber em disputa:

**Uma reflexão acerca dos processos de reconhecimento
da identidade quilombola no espaço escolar**

RIO DE JANEIRO

2015

Eleonora Abad Stefenson

**A terra e o saber em disputa:
Uma reflexão acerca dos processos de reconhecimento
da identidade quilombola no espaço escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Elena Viana Souza

RIO DE JANEIRO

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação de Mestrado

Eleonora Abad Stefenson

A terra e o saber em disputa:

**Uma reflexão acerca dos processos de reconhecimento
da identidade quilombola no espaço escolar**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Prof^ª. Dr^ª. Maria Elena Viana Souza

Orientadora - UNIRIO

Prof^ª. Dr^ª. Vera Maria Candau - PUC RJ

Prof^ª Dr^ª Warley da Costa - UFRJ

Prof^ª. Dr^ª. Andrea Rosana Fetzner – UNIRIO

Prof^ª. Dr^ª. Claudia Miranda – UNIRIO

DEDICATÓRIA

Dedico essa pesquisa a todas as comunidades tradicionais de Niterói, em especial à comunidade do Quilombo do Grotão, assim como àqueles que de alguma formam fazem do dia-a-dia sua trincheira de resistência.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, professora Maria Elena Viana Souza, pelas valiosas contribuições, assim como pelo estímulo ao longo das minhas pesquisas.

Aos professores, equipe da secretaria, e demais colegas do PPGEduc que de uma forma ou de outra contribuíram para que essa pesquisa fosse realizada.

Aos colegas do GEPPER, pelas valiosas contribuições para a realização dessa pesquisa.

A minha família, pela paciência e carinho dedicados durante o percurso da pesquisa.

Às equipes das escolas pesquisadas que sempre me receberam com cordialidade durante o período de campo.

A comunidade do Grotão que através do Sr. José Renato compartilhou suas histórias e/ou inquietações com essa pesquisadora.

Principalmente ao meu companheiro, Gustavo, pelo amor e cumplicidade na realização dessa pesquisa que, como sempre, foi escrita a quatro mãos.

O que faz andar a estrada?

É o sonho.

Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva.

É para isso que servem os caminhos,
para nos fazerem parentes do futuro.

Mia Couto

Fala de Tuahir, extraída do livro Terra Sonâmbula

RESUMO

STEFENSON, E. A. *A terra e o saber em disputa: Uma reflexão acerca dos processos de reconhecimento da identidade quilombola no espaço escolar*. 2015. 159f.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Partindo da urgência que a temática quilombola assume no cenário político e educacional brasileiro na contemporaneidade, em um processo de reconhecimento, não somente das suas terras, mas igualmente de especificidade de seus saberes, analisamos as relações entre o espaço escolar e uma comunidade que reivindica a identidade quilombola no município de Niterói, região metropolitana do Rio de Janeiro. Para a construção da análise foram estabelecidas interlocuções teóricas com os debates produzidos pelos Estudos Culturais em torno da centralidade da “identidade” no contexto atual, em especial com Hall (2011), assim como com as reflexões construídas pelo grupo “Modernidade/ Colonialidade”, acerca da especificidade da experiência colonial latino americana para a perpetuação de padrões de poder que subalternizam determinados sujeitos e seus saberes a partir de uma hierarquização que possui a ideia de raça como eixo central. A partir da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), buscamos entender, portanto, quais as representações sociais construídas nas escolas, por professores e gestores, acerca das demandas das comunidades quilombolas por outras histórias, outras memórias. Sem desconsiderar os avanços conquistados nas últimas décadas no que tange o reconhecimento dos direitos das comunidades remanescentes de quilombos, nossa pesquisa verificou que grandes desafios ainda se apresentam, em especial na interação entre escola e comunidade, produzindo distanciamentos que, em parte, podem ser compreendidos pela reprodução de uma lógica moderna que se recusa a dialogar com os saberes locais.

Palavras-chave: comunidades remanescentes de quilombos; espaços escolares; educação intercultural.

ABSTRACT

STEFENSON, E. A. *Land and knowledge in dispute: A reflexion about the a process of recognition of the quilombola identity in the school environment*. 2015. 159f.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Starting with the urgency that the quilombo theme takes on the Brazilian political and educational landscape in contemporary times, in a process of recognition, not only of their land but also of their knowledge, we analyze the relationship between the school environment and a community that claims the quilombola identity in Niterói, in the metropolitan region of Rio de Janeiro. For the development of the analysis there were established theoretical interlocutions with debates produced by the Cultural Studies around the centrality of the "identity" in the actual context, especially with Hall (2011), as well as the reflections built by the group "Modernity / Coloniality" about the specificity of the Latin American colonial experience for the perpetuation of power patterns that subordinate certain subjects and their knowledge through a ranking that has the race perspective as a central axis. With the use of the Collective Subject Discourse methodology (CSD), we seek to understand what are the social representations built in schools, by teachers and managers, regarding the demands from the quilombola communities for other stories, other memories. Without ignoring the advances in the recent decades referring to the recognition of the rights of the remaining quilombola communities, our research verified that major challenges are still present, especially in the interaction between school and community, producing a distancing which in part can be understood as the reproduction of a modern logic that refuses to dialogue with the local knowledge.

Keywords: remaining quilombola communities; school environment; intercultural education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico1 – Teses e dissertações sobre quilombos por área de conhecimento segundo classificação do banco de teses CAPES.....	26
Gráfico 2 – Teses e dissertações sobre educação quilombola por área de conhecimento segundo classificação no banco de teses CAPES.....	27
Gráfico 3 – Participação percentual dos trabalhos sobre a temática quilombola apresentados nos encontros do GT21 segundo o total de trabalhos apresentados ao longo da trajetória do GT na Anped.....	29
Figura 1 – Reprodução do quadro “A Redenção de Cam” de Modesto Brocos.....	51
Mapa 1 – Terras quilombolas tituladas e em processo no Incra.....	81
Gráfico 4– Percentual de pessoas que se declararam brancas no Censo Demográfico 2010 segundo diferentes escalas Geográficas.....	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Teses e dissertações sobre educação quilombola defendidas na área de educação por universidade – 2011/2012.....	28
Tabela 2 – Trabalhos sobre a temática quilombola apresentados nas reuniões da Anped desde a criação da do GT de Relações Étnico-Raciais(GT21).....	29
Tabela 3 – Tabelas e pôsteres sobre a temática quilombola apresentados desde a criação do GT de Relações Étnico-Raciais(GT21) por universidade.....	30
Tabela 4 – Percentual de territórios quilombolas titulados por Unidade da Federação – Brasil - 2014.....	78
Tabela 5 – Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQ) reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares (FCP) por Unidade da Federação – Brasil – 2015.....	79
Tabela 6 – Percentual de CRQs por região – Brasil – 2015.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADTC Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AGU Advocacia Geral da União
ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDA-BA Coordenação de Desenvolvimento Agrário da Bahia
CEC Conselho Escola Comunidade
CESPEB Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica
CF Constituição Federal
CIEP Centro Integrado de Educação Pública
CME Conferência Municipal de Educação de Niterói
CONAE Conferência Nacional de Educação
CRQs Comunidades Remanescentes de Quilombos
DSC Discurso do Sujeito Coletivo
EJA Educação de Jovens e Adultos
EUA Estados Unidos da América
FCP Fundação Cultural Palmares
FME Fundação Municipal de Educação
GEPEER Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Étnico –Racial
IBGE Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDATERRA-MS Instituto de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural do Mato Grosso do Sul
INCRA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPPUR Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano
ITERJ Instituto de Terras e Cartografia do Estado do Rio de Janeiro
ITERMA Instituto Colonização e Terra Maranhão
ITERPA Instituto de Terras do Pará
ITERPI Instituto de Terras do Piauí
ITESP Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo
LABHOI Laboratório de História Oral e Imagem
MEC Ministério da Educação
ONU Organização das Nações Unidas

PALOP's Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCN Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC MG Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC RJ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RM Região Metropolitana
SECAD Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SEHAF-RJ Secretaria de Estado de Habitação e Assuntos Fundiários do Estado do Rio de Janeiro
SEPP/PR Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República
SPU Secretaria Patrimônio da União
UCDB Universidade Católica Dom Bosco
UEMG Universidade Estadual de Minas Gerais
UERJ Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC Universidade Federal do Ceará
UFES Universidade Federal do Espírito Santo
UFF Universidade Federal Fluminense
UFMG Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA Universidade Federal do Pará
UFPI Universidade Federal do Piauí
UFPR Universidade Federal do Paraná
UFSCAR Universidade Federal de São Carlos
UMEI Unidade Municipal de Educação Infantil
UNB Universidade Nacional de Brasília
UNEB Universidade Estadual da Bahia
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIFAL Universidade Federal de Alfenas
UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISAL Centro Universitário Salesiano de São Paulo
UNIUBE Universidade de Uberaba
USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA	31
1.2 AS ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	32
2.IDENTIDADE(S) EM TEMPOS DE CRISE: CONSTRUINDO O PERCURSO TEÓRICO DA PESQUISA	40
2.1 Identidade / diferença cultural	41
2.2. Raça, Modernidade e Colonialidade	44
2.2.1 Raça e Etnia: usos e sentidos no Brasil.....	46
2.2.2 Uma breve reflexão histórica acerca das relações raciais no Brasil.....	48
2.2.3. Do mito à luta! A trajetória dos movimentos sociais negros na luta por políticas de valorização da cultura negra.....	53
3. NOVOS SUJEITOS E OUTROS SABERES: A PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES	59
3.1 Multiculturalismos e/ interculturalismos.....	60
A interculturalidade relacional	62
A interculturalidade funcional.....	63
A inteculturalidade crítica.....	64
3.2 Por uma pedagogia intercultural: casa adentro e casa afuera	66
4. (DES) APRISIONANDO A IDENTIDADE QUILOMBOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE A TRAJETÓRIA DE LUTAS POR TRÁS DA CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	69
4.1 <i>Kilombo</i>: A trajetória histórica do termo.....	71
4..2 O quilombo enquanto metáfora: a resignificação do termo pelos movimentos sociais negros.....	73
4.3 Território/Territorialidade e Saber: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.....	75
4.4 O saber em disputa: outras escolas para identidades outras.....	85
5. UMA ESCOLA PARA O QUILOMBO: CONSTRUINDO A TRAJETÓRIA DO CAMPO DA PSQUISA.....	91
5.1(Re)existência Negra em Niterói: Entre memórias, silenciamentos e disputas	93

5.2 A escola e o Quilombo.....	102
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS	120
ANEXOS	129

1. INTRODUÇÃO

Início a apresentação da pesquisa partindo de uma reflexão sobre a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, por acreditar que a enunciação do lócus de onde produzo minha fala e, portanto, minhas inquietações, constitui-se parte desse trabalho. Neste sentido, primeiramente, peço licença ao leitor para o uso da primeira pessoa, nas páginas iniciais desta introdução e, em seguida, aproprio-me de Pereira (2006) na compreensão de que

as análises teóricas necessariamente partem de um posicionamento do autor, na medida em que este autor fala de algum lugar – cultural, social, territorial, temporal, etc. A própria escolha do tema e do objeto podem dizer a respeito das opções políticas do autor, como é recorrentemente lembrado pelos teóricos e antropólogos pós-modernos (p. 10).

Faz-se importante, portanto, salientar que os caminhos que me conduziram a essa pesquisa se cruzam com a trajetória da autora, criada em uma família fortemente influenciada por um histórico de militância política de esquerda cujas narrativas que, frequentemente, tratavam da atuação dos meus pais em Angola em meados da década de 1970, em meio à guerra civil que se deflagrou após o fim do colonialismo português nesse país, instigavam a imaginação, iluminando tardes entre luandinos, pepetelas e agualusas¹, cuidadosamente encomendados aos amigos “do tempo de luta” que nos visitavam nas férias. As fotografias e pequenas lembranças do que para mim era uma grande aventura, os discos de vinil do Bonga enchendo a sala de ritmo e letras em kimbundo nos finais de semana, as memórias de uma Luanda sonhada e de encontro para os meus pais, contrastavam com a quase ausência de qualquer elemento que fizesse referência à história e cultura africana nos meus demais espaços de convívio cotidiano, sendo a escola o principal deles.

Pensar tais ausências, logo entendidas como escolhas, confundia-se com o processo de auto-conhecimento de uma jovem, filha de um casamento inter-racial – mãe brasileira (negra), pai sueco (branco) – que descobria o sentido político de ser negro, ou melhor, se descobria negra em meio ao “mundo branco” da classe média brasileira. Um processo doloroso, pois passava pela compreensão do lugar atribuído ao negro na sociedade brasileira e pela construção de um posicionamento político a partir do qual a resignação não era uma opção. Um processo que desde muito cedo, influenciada principalmente pela minha mãe, Anita

¹José Luandino Vieira, Artur Carlos Maurício Pestana (Pepetela) e José Eduardo Agualusa são importantes nomes da literatura angolana no pós-independência que trazem em alguns de seus contos e romances reflexões acerca da história de Angola.

Leocádia Prestes Abad, negra, socióloga e militante-fundadora do grupo Palmares na cidade de Porto Alegre (RS), alçou a temática das relações étnico-raciais a um papel central na minha trajetória acadêmica e profissional que se inicia com o meu ingresso no curso de história da Universidade Federal Fluminense, no ano de 2004.

Já nos primeiros semestres da graduação, diante de um processo de transformação em andamento na universidade, em particular, e no ensino brasileiro de um modo geral, que se refletiu no surgimento de disciplinas específicas para a história da África, voltei-me para esta temática, com o enfoque mais específico na história política Angolana.

Neste contexto, participei ao longo do ano de 2006 do grupo de estudos sobre os PALOP's (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), coordenado pelo professor Marcelo Bittencourt onde, a partir das discussões e leituras promovidas, iniciei minha pesquisa de monografia intitulada *Organizações Políticas e Eleições em Angola: da Guerra Colonial às disputas eleitorais*, também orientada pelo professor Marcelo Bittencourt e que teve como leitor crítico o professor Alexsander Lemos de Almeida Gebara, aprovada no segundo semestre de 2009.

Esta pesquisa, inserida no eixo temático/cronológico *Poder e idéias políticas/História contemporânea*, buscou atentar para o desenvolvimento do espaço político angolano, desde a formação dos movimentos de libertação nacional durante a luta anticolonial, até o recente processo eleitoral em 2008. Após concluir a graduação, ingressei na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, mais especificamente em Niterói, onde leciono desde fevereiro de 2010 para alunos do Ensino Médio.

Nesta curta, porém rica, trajetória na rede, foi possível observar e vivenciar alguns dos atuais dilemas enfrentados por diversas unidades do ensino público brasileiro: a precariedade das estruturas físicas das unidades escolares, a falta de material didático para todos os alunos da unidade e, fundamentalmente para fins desta pesquisa, a dificuldade da escola em visibilizar a pluralidade dos sujeitos que a constituem.

Apesar destas adversidades, foi possível identificar iniciativas, ainda que pontuais, encorajadoras para a minha inserção em projetos que permitiram um diálogo com outros professores, obtendo respostas positivas de grande parte da comunidade escolar. Dentre estes projetos, destaco o projeto interdisciplinar “*África: o berço da humanidade*” desenvolvido a partir da cooperação de alguns professores das disciplinas de Artes, História, Geografia, Biologia e Educação Física, visando dialogar com o imaginário dos alunos sobre temas relacionados ao continente, de maneira a desconstruir visões estereotipadas.

A gratificante experiência de coordenar este projeto despertou meu interesse para a temática étnico-racial na educação brasileira, o que em seguida resultou na minha indicação como um dos representantes da unidade escolar no grupo de debate promovido pela Coordenadoria Regional de Educação em Niterói, no âmbito dos trabalhos do Comitê Estadual Étnico-Racial, quando fui convidada para apresentar minha experiência de trabalho com a Literatura Africana de Língua Portuguesa no Ensino de História para outros professores da rede no *IV Encontro Regional Pedagógico – Valorizando práticas docentes* e no *II Seminário Regional das Relações étnico-raciais*, ambos realizados pela Secretaria de Estado de Educação – Regional Baixadas Litorâneas, em março e setembro de 2012, respectivamente. Além dos referidos eventos, atuei como palestrante em um encontro do curso *EJA na Diversidade*, organizado pela pró-reitoria de extensão da Universidade Federal Fluminense (UFF), em agosto de 2012.

Buscando dar prosseguimento a minha formação acadêmica, no primeiro semestre de 2011, ingressei no curso de especialização “*Políticas públicas e projetos sócio culturais em espaços escolares*”, da Faculdade de Educação da UFRJ, concluído em julho de 2012. A escolha por essa especialização se deu pela certeza de que o Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) constitui-se em um fórum privilegiado de debate, de maneira que me proporcionou ferramentas para a reflexão sobre os atuais caminhos percorridos pela educação brasileira, contribuindo para as discussões em torno das transformações nas políticas públicas e projetos educacionais, com o intuito de construir uma escola cada vez mais democrática e inclusiva.

Neste sentido, motivada pelas leituras e debates realizados ao longo da especialização, em especial no que tange à implementação da lei 10639/03 e suas diretrizes curriculares, elaborei minha monografia de especialização intitulada *Relações Étnico-raciais no espaço escolar e a lei 10639/03: um olhar sobre as práticas e estratégias de uma escola da região metropolitana do Rio de Janeiro*, orientada pela professora Warley da Costa e que teve como avaliadores os professores Amilcar de Araújo Pereira e Alessandra Nicodemos, aprovada em julho de 2012.

Nesta pesquisa busquei, a partir da urgência da temática étnico-racial na educação brasileira e, mais especificamente, nas escolas, analisar as diversas estratégias utilizadas para a implementação desta política educacional em uma escola estadual, localizada em Niterói²,

²Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

visando compreender os tensionamentos e debates relacionados à vivência da temática étnico-racial no cotidiano da instituição.

Ao longo do processo de elaboração desta monografia, estimulada pela efervescência do tema e suas inúmeras possibilidades de reflexão, tive contato com lideranças das comunidades quilombolas do Campinho da Independência (Paraty) e do Grotão (Niterói) e com documentos por eles produzidos sobre suas trajetórias³ e pelas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, assim como com outros pesquisadores que atuavam nas comunidades, o que me estimulou a estruturar um projeto de pesquisa que versasse sobre as táticas e práticas cotidianas de escolas que atendessem alunos oriundos de comunidades quilombolas diante das atuais demandas pela valorização das histórias e culturas afro-brasileiras, o que por sua vez, se refletiria no presente debate sobre políticas específicas voltadas para essas comunidades tradicionais.

Após a minha inserção no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e, mais especificamente, no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Étnico-Racial (GEPEER), coordenado pela professora Dra. Maria Elena Viana de Souza, pude aprofundar, a partir dos intensos e muitas vezes acalorados debates, as reflexões tanto sobre a minha prática docente como sobre a centralidade do papel da escola diante do desafio da construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

É inegável a importância que o debate em torno da questão étnico-racial assumiu ao longo das últimas décadas, o que se reflete não só na emergência do mesmo no meio acadêmico, mas principalmente na produção de diálogos com a sociedade que se traduzem nas atuais políticas públicas que visam o reconhecimento e a valorização da população negra brasileira.

A compreensão desse debate perpassa, necessariamente, pela compreensão da própria luta dos movimentos sociais negros, no sentido de desconstruir discursos, ainda predominantes na sociedade brasileira, acerca de sua tão propagandeada igualdade racial. A demanda desses movimentos pelo reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira e africana vem se traduzindo em uma série de políticas, dentre as quais, para fins dessa proposta de pesquisa, destaco o reconhecimento do “direito à propriedade das terras de comunidades remanescentes de quilombos” (BRASIL, CF, artigo 68 do ADCT, 1988), a elaboração da lei

³ Dentre os documentos produzidos, chamo a atenção para um em especial, intitulado “Vivência de saberes: Quilombo Campinho da Independência” onde é narrada a partir dos relatos dos moradores a trajetória de luta dessa comunidade com destaque para a organização política desses, assim como a valorização do que os mesmos identificam como os “saberes” (re)construídos na comunidade.

10639⁴, sancionada em 2003, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de todo o país e as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, estabelecidas em novembro de 2012.

A urgência da temática da diversidade cultural nos situa perante a “questão multicultural”⁵ que se apresenta como um desafio tanto no âmbito global quanto nas realidades locais. No entanto, como afirma Hall

as sociedades multiculturais não são algo novo bem antes da expansão européia (a partir do século quinze) e com crescente intensidade desde então - a migração e os deslocamentos dos povos têm constituído mais a regra do que a exceção, produzindo sociedades étnica ou culturalmente “mistas” (HALL, 2011b, p.52).

Apesar da heterogeneidade cultural dos povos não ser um fato novo, o que caracteriza a emergência desta temática nos dias atuais é o reconhecimento desta pluralidade, anteriormente silenciada pelos modelos homogeneizantes dos Estados nacionais modernos, demandado pelos grupos sociais marginalizados.

Neste sentido, é fundamental nos apropriarmos da reflexão realizada por Gabriel (2010) sobre o atual contexto global no qual surgem essas demandas: tempos de crise de velhos paradigmas, “tempos pós”.

“Tempos pós”. Tempos de uma nova ordem de acumulação de capital, de uma nova lógica cultural, da centralidade da linguagem na produção do mundo “em significados”, da crítica radical a uma racionalidade moderna pautada em noções de objetividade, verdade, universalidade que, embora estejam sendo problematizadas e questionadas, ofereceram, até época recente, os parâmetros para a elaboração de grades de inteligibilidade do mundo socialmente legitimadas (GABRIEL, 2010, p.213).

Partindo desta caracterização dos “tempos pós”, Gabriel discute as consequências desta nova ordem mundial, principalmente no que diz respeito ao questionamento de noções tão caras à escola moderna como a “racionalidade”, a “objetividade” e a própria “verdade” para os saberes produzidos na escola que, segundo a autora, passam a estar “sob suspeita”.

A evidência do papel desempenhado pela escola no processo de construção identitária dos sujeitos, assim como dos mecanismos de poder que permeiam os diversos aspectos do

⁴Ampliada, em 2008, pela Lei 11.645 que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras.

⁵Como intitulou Hall (2011b), no seu artigo que discute a emergência desse termo na contemporaneidade.

cotidiano escolar, alimentam as suspeitas sobre essa instituição que, como afirma Candau (2010), se vê chamada a se repensar.

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA & CANDAU, 2003, p.161)

É diante deste cenário de transformações, que adentram os muros da escola, que a questão étnico-racial – entendida como um aspecto importante na construção identitária dos sujeitos no Brasil – é incluída na pauta das políticas públicas educacionais do país, mas, como afirma a pesquisadora Maria Elena Viana Souza, a sua implementação ainda se dá timidamente, o que reforça a importância de se pensar as táticas adotadas pelas escolas frente este grande desafio que são chamadas a enfrentar.

A minimização da questão racial no Brasil leva os professores a não questionarem certas situações de conflito existentes em nossa sociedade, provocando nos alunos o sentimento de que o sucesso escolar deve-se exclusivamente ao esforço individual. Como os alunos negros e afrodescendentes são os que mais engrossam as fileiras dos “mais atrasados”, estes acabam por interiorizar o fracasso, legitimando, assim, a ideia de que parcela da população não consegue melhorar sua situação de vida porque não se esforça (SOUZA, 2003a, p.71).

Nesse sentido, a presente pesquisa propõe uma reflexão acerca destas emergentes disputas que se apresentam para as escolas brasileiras e, em especial, para os debates acerca dos currículos escolares. Disputas estas que devem ser compreendidas a partir de demandas pela valorização de *saberes outros* que permaneceram por tanto tempo marginalizados nos espaços escolares.

Para tal, entendemos ser necessário, primeiramente, nos debruçarmos sobre a especificidade do processo de construção e ressignificação identitária das comunidades remanescentes de quilombos nos dias atuais, uma vez que

a identidade quilombola aparece reafirmada a partir dos redimensionamentos da questão social e racial no discurso político do país. Enquanto identidade coletiva que é evocada pelo grupo no sentido de reivindicar “uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi historicamente submetido” (BASTOS, 2009; NOVAES *apud* BASTOS, 2009, p.48).

Nesse contexto, em um segundo momento, a partir da reflexão sobre as crescentes demandas identitárias dessas comunidades negras, buscamos compreender como essas se

expressam na busca pelo reconhecimento de suas lutas históricas de resistência, que perpassam necessariamente pelo reconhecimento de seus saberes (re)construídos e (re)significados cotidianamente, o que, como já apresentado anteriormente, torna o espaço escolar, e seu currículo em particular, um território fundamental destas disputas.

Com o intuito de verificar no campo as relações supracitadas, desenvolvi a pesquisa em duas escolas, sendo uma da rede pública municipal e a outra da rede pública estadual que atendem alunos oriundos da comunidade do Grotão, localizada no Bairro do Engenho do Mato, região oceânica de Niterói para, a partir das vivências dos diferentes atores envolvidos com o cotidiano desses espaços escolares, em especial os professores e gestores, refletir sobre as possíveis estratégias adotadas por estas instituições para atender às demandas identitárias dessa comunidade.

Sobre o Grotão, cabe adiantar tratar-se de uma comunidade que há mais de uma década se autodeclara quilombola, o que não se traduziu até o presente momento na opção por dar início aos trâmites legais para o reconhecimento do estado⁶. Sendo assim, a partir de um conceito meramente legalista, nossa pesquisa não se enquadraria entre aquelas que tratam de Comunidades Remanescentes de Quilombos.

Entretanto, nossa definição de quilombo enquanto conceito perpassa pela compreensão de que conceitos são construções sociais derivadas de processos que atravessam tempo e espaço deixando marcas. E que tais processos não seguem uma linha reta e premeditada, ao contrário, se realizam a partir de avanços e recuos decorrentes de disputas e negociações que os marcam, revelando a fluidez desses conceitos que ao fim não passam de concepções.

Nesse sentido, sem deixar de reconhecer a importância do arcabouço legal para a preservação dos territórios e culturas quilombolas, o que também será discutido nessa pesquisa, acreditamos que estes avanços conquistados não podem ser transformados em “camisas de força” para demandas identitárias, eclipsando o que há de central nesse processo que é o movimento de empoderamento dos seus protagonistas, as comunidades quilombolas, no processo de autodenominação que se alinha a uma opção política de resistência.

Sendo assim, percebemos que as comunidades quilombolas não se definem a partir de registros administrativos, mas, fundamentalmente a partir de seu movimento legítimo e necessário de se nomear. Feitos estes esclarecimentos para essa pesquisa o Grotão é quilombo.

⁶ A comunidade vinha discutindo acerca de qual seria o melhor caminho a tomar no sentido de buscar ou não um reconhecimento oficial do Estado, mas recentemente percebemos sinalizações de que o Quilombo deverá caminhar no sentido de buscar esse reconhecimento.

Seguindo com nosso apontamento de campo, conforme foi possível observar no decorrer das nossas pesquisas, o bairro do Engenho do Mato, a exemplo de outros pontos da região oceânica de Niterói, guarda uma importante memória negra da cidade em função de uma história que passa pelo desembarque clandestino de escravos negros africanos nas praias da região - então uma freguesia rural⁷ com estrutura fundiária bem diversificada, mas com uma organização do trabalho fortemente marcada pelo uso de mão-de-obra escrava - e escreve importantes capítulos da resistência negra da cidade nas encostas da Serra da Tiririca onde hoje se localiza a comunidade do Grotão.

Em relação às escolas pesquisadas, estas serão identificadas como escola A quando nos referimos à escola municipal, tratando-se de uma antiga escola comunitária fundada no ano de 1990 que foi transformada em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) pela prefeitura de Niterói e que hoje recebe 140 crianças residentes nos seus arredores, o que inclui aquelas oriundas da comunidade do Grotão que se localiza a cerca de 700 metros dessa instituição de ensino.

E escola B quando estivermos nos referindo ao colégio estadual, tratando-se de um Centro Integrado de Educação Pública (Ciep) inaugurado em 1993 e que hoje recebe, segundo dados do Censo Escolar de 2014, 458 alunos do ensino fundamental que se somam a 142 alunos do ensino médio, totalizando 600 alunos matriculados no ensino regular, além de 167 alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trata-se portanto de uma escola que devido a sua localização, bem próxima à escola A também recebe alunos (jovens e adultos) residentes no Quilombo do Grotão.

Conforme a estruturação da presente pesquisa, na quarta parte desse trabalho, nos debruçaremos com maior detalhamento sobre as especificidades que marcam esses espaços educacionais na sua relação com a comunidade pesquisada e nesse sentido com a própria memória e cultura negra de Niterói. No que se refere à escolha por se trabalhar no campo com dois espaços educacionais, justifica-se pela própria proposta metodológica da pesquisa que busca, a partir dos discursos dos sujeitos coletivos, atentar para as representações existentes acerca de determinada temática no espaço pesquisado. Sendo assim, ao ampliarmos os espaços de enunciação buscamos enriquecer nossas análises, objetivando uma maior aproximação desses discursos coletivos.

Destaco que a opção por realizar a pesquisa de campo no quilombo do Grotão, interagindo, portanto, com um espaço escolar que atende crianças provenientes dessa

⁷ Freguesia de Itaipu.

comunidade, justifica-se primeiramente pela dimensão pessoal associada a essa pesquisa, na medida em que é latente a minha inquietação, pois como moradora de Niterói há quase 30 anos, desconhecia a existência dessa comunidade até meu ingresso na rede pública estadual no ano de 2010, quando na esteira das atividades políticas articuladas pelos profissionais de educação da cidade, tive a oportunidade de entrar em contato com professores que atuavam com esses alunos, reconhecendo também suas inquietações e especificidades, a partir dos debates travados em diferentes espaços e tempos, acerca da centralidade da temática étnico-racial para a construção de uma “educação outra” e dos desafios que enfrentávamos para a ampliação do foco da lei 10.639/2003, em nossos espaços de trabalho.

Refletir sobre esse desconhecimento representou, mais uma vez, revisitar a partir da memória e com o auxílio de um aparato teórico mais denso, as escolhas que permeiam discursos e que ganham forma na construção de imaginários, políticas e currículos que cortam as diferentes dimensões sociais das nossas trajetórias no espaço-tempo, inscrevendo diferentes sujeitos, como aqueles que motivam essa pesquisa, em um quadro mais amplo de invisibilização - mas nunca de passividade - ao qual foram historicamente submetidos em uma cidade com as características socioeconômicas de Niterói, município que, segundo o IBGE (2010) conta com a maior renda média domiciliar per capita do país, o que significa uma camada média (predominantemente branca) proporcionalmente mais expressiva que nas demais cidades da metrópole fluminense, um processo especulativo territorial intenso, e, principalmente, uma política explícita de produção de um imaginário que busca associar a imagem da cidade ao “moderno” como estratégia de inserção da mesma na “guerra dos lugares” (SANTOS, 2004), renegando, inclusive, histórias e grupos que possuíam uma expressão mais difundida na cidade como os indígenas e os pescadores artesanais em prol das curvas brancas da modernidade que foram impostas como símbolo de Niterói.

Destaco ainda, a dimensão metodológica da opção pelo quilombo do Grotão, sendo essa derivada da experiência adquirida durante a pesquisa para a elaboração da já referida monografia de especialização do CESPEB, quando compreendemos melhor a profundidade da temática étnico-racial para os atores que compõem o universo escolar, reconhecendo a complexidade de um tema onde, por vezes, os silêncios são tão, ou mais, importantes que as falas e só são rompidos a partir da construção de uma delicada relação de equilíbrio entre cumplicidade e isenção acadêmica no campo empírico.

Trata-se da construção de uma relação, o que requer uma dada intensidade que, frente às condições subjetivas associadas à temática proposta e às condições objetivas de construção dessa pesquisa, julgamos poder ser melhor alcançada a partir do espaço escolhido, o que não

representará necessariamente exclusividade visto que nossas experiências de campo em outros espaços, como o Quilombo do Campinho da Independência em Paraty, região da Costa Verde do Rio de Janeiro, permearão nossas análises permitindo, uma percepção mais ampla dos desafios vivenciados pelas escolas que recebem jovens e adultos oriundos de comunidades quilombolas, assim como e as táticas elaboradas pelos seus coletivos.

Cabe sublinhar ainda que a escolha pela temática proposta se insere, preliminarmente, em um movimento mais amplo de intensificação do debate acadêmico sobre as relações étnico-raciais no Brasil e, de forma mais particular, pela percepção de que esse debate confere cada vez mais atenção às demandas das comunidades quilombolas, principalmente no campo da educação.

Para melhor compreendermos esse cenário, nos utilizamos das informações disponibilizadas pelo banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no qual foram realizadas buscas por teses de doutorado e dissertações de mestrado, utilizando primeiramente a expressão “quilombo”, com o objetivo de compreender o envolvimento das diversas áreas de conhecimento com a temática na sua forma mais genérica, para, posteriormente, realizar uma nova busca, a partir da associação dos termos “educação” e “quilombola”, buscando então reconhecer a produção acadêmica que se dedicou a refletir, a partir de diferentes olhares, as relações entre o quilombo e o universo da educação e seus diferentes espaços.

Apesar dos avanços realizados nos últimos anos no que se refere à sistematização e disponibilização de informação no país, em particular no campo da educação através do Inep e da Capes, os bancos de dados das instituições brasileiras ainda se ressentem de maior estruturação, constituindo-se em um desafio que transcende, em muito, às dificuldades impostas aos pesquisadores, impactando invariavelmente no processo de elaboração de políticas públicas.

Sendo assim, a análise dos dados recolhidos no Banco de teses da Capes obriga primeiramente, a uma minuciosa exploração a fim de minimizar as inconsistências decorrentes de falhas no sistema de busca, além do reconhecimento de uma grande limitação temporal visto que essa ferramenta de busca disponibiliza, até o presente momento, apenas trabalhos defendidos nos anos de 2011 e 2012⁸, limitando muito seu potencial enquanto ferramenta de verificação de tendências na pesquisa acadêmica.

⁸ Lançada em novembro de 2013 a nova versão do banco de teses Capes deveria, segundo comunicado da Capes de 07 de novembro daquele ano, disponibilizar informações sobre teses e dissertações defendidas entre o ano de 2005 e 2012. Entretanto, em 10 de dezembro de 2014, a Capes retificou o comunicado divulgado há mais de um

Tal limitação pode ser minorada quando, seguindo os passos de Arruti e Cardoso (2011, apud. Oliveira, 2013), nos apropriamos do levantamento realizado pelos autores quando mapearam teses e dissertações produzidas sobre a temática da educação quilombola, no período 1990-2010, e localizaram 368 teses e dissertações associadas ao termo quilombo, produzidas por diferentes áreas (educação, direito, geografia, antropologia, história, entre outras) constituindo-se, de forma mais contundente, como tema no campo da educação ao longo dos anos 1990.

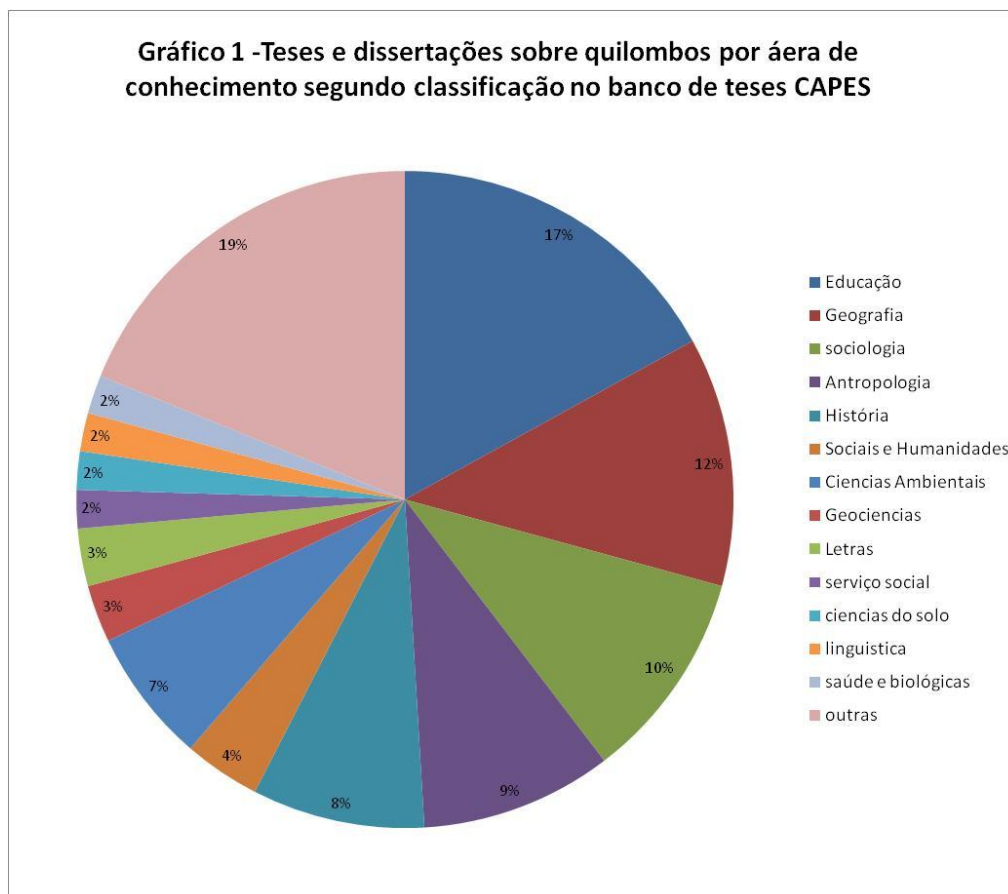
Em seguida, buscando qualificar nossa análise no campo da educação e relações étnico-raciais, visitamos os trabalhos e pôsteres que tratavam da temática quilombola apresentados no âmbito do Grupo de Trabalho 21 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), GT Educação e Relações Étnico-Raciais,⁹ ao longo de suas 12 edições, entre os anos de 2002 e 2013.

Sendo assim, iniciamos nossa exploração constatando, a partir do gráfico 1, que ao buscarmos informações sobre produções a partir do termo “quilombo” são listados 106 trabalhos (82 de mestrado acadêmicos, 21 de doutorado e 2 de mestrado profissional). Desprezando a categoria outros¹⁰, a área de Educação se destaca entre as diversas áreas de conhecimento classificadas pela Capes como a que produziu o maior número de teses e dissertações no biênio disponível (18 no total) representando 17% de toda produção no período, seguida pela Geografia (13), Sociologia (11), Antropologia (10) e História (9).

ano informando que só estariam disponíveis, no banco de teses, as pesquisas defendidas nos anos de 2011 e 2012. Em junho de 2015, quando realizamos nossas buscas no banco de teses da Capes, o quadro não havia se alterado.

⁹ O GT 21 foi instituído durante a 24ª Reunião anual da Anped em 2001 como Grupo de Estudos 21(GE21) *Relações Raciais/Étnicas e Educação*, já no ano de 2004 passa a se chamar Grupo de Trabalho 21 (GT21) *Afro-Brasileiros e Educação*, para em 2009 assumir sua atual denominação Educação e Relações Étnico-Raciais. Como nos esclarece o próprio histórico do GT 21, no *site* da Anped tais mudanças refletem o próprio debate político-epistemológico entre os participantes do GT, optando, nesse momento, por uma designação mais abrangente.

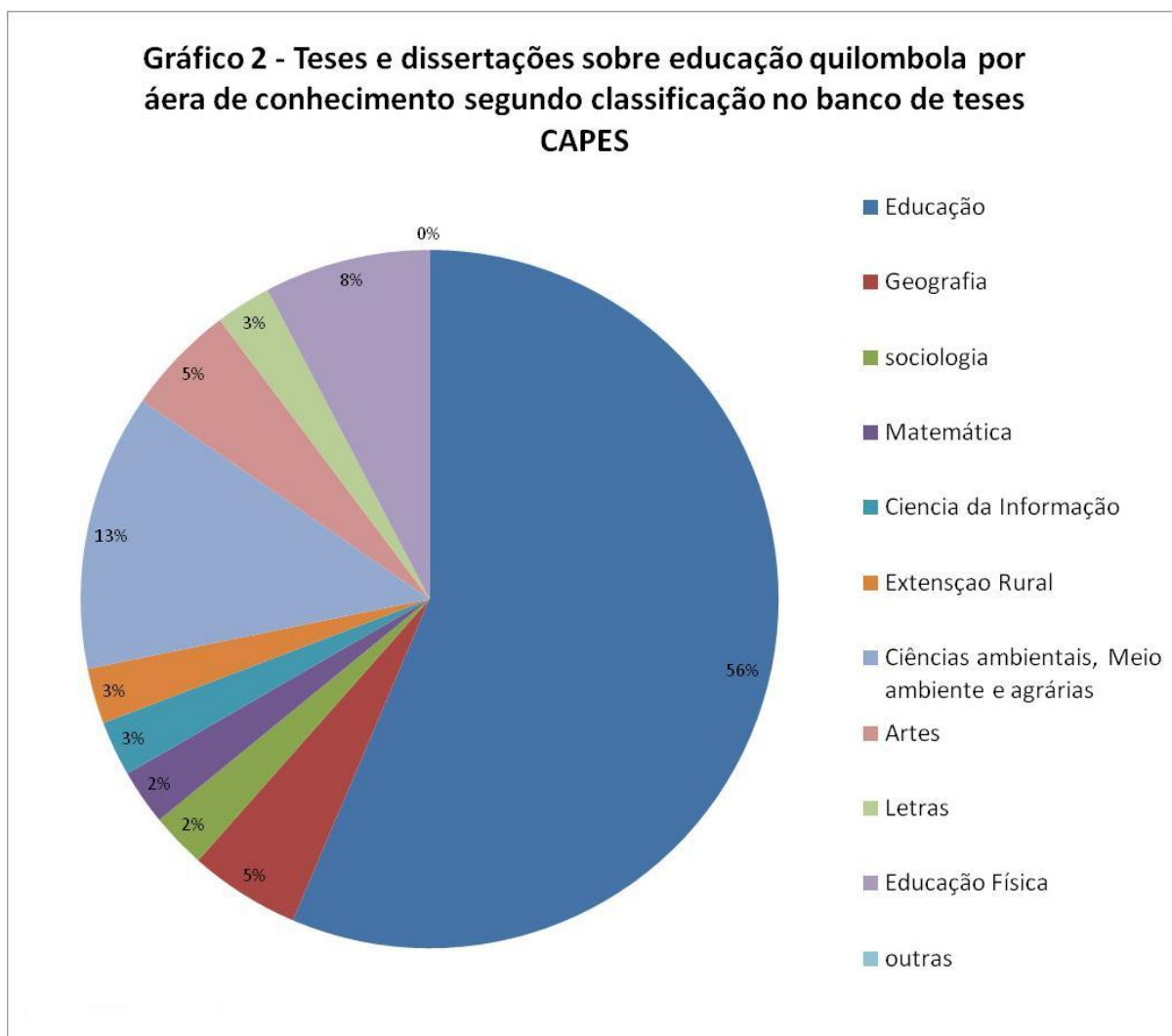
¹⁰ A pesquisadora reconhece que deve-se evitar a utilização de uma categoria “outros” tão abrangente, entretanto mesmo após a realização de algumas agregações, a utilização de todas as áreas de conhecimento prejudicaria a exposição gráfica uma vez que foram listadas 36 áreas de conhecimento produtoras de teses e/ou dissertações relacionadas ao termo. Dessa forma, decidiu-se por incorporar individualmente apenas aquelas que registraram pelo menos duas produções no período. Ainda assim, 20 áreas de conhecimento precisaram ser agregadas na categoria “outros”, o que em certo sentido demonstra como o interesse pela temática quilombola vem se disseminando entre diferentes áreas acadêmicas.



Fonte: www.bancodeteses.capes.gov.br

Em seguida, ao estreitarmos nosso campo de busca, associando os termos “educação” e “quilombola” são listados 39 trabalhos validados¹¹ (34 de mestrado acadêmico e 5 de doutorado). Nesse caso, como podemos observar no gráfico 2, mais uma vez a área de Educação se apresenta como a que tem dedicado maior atenção ao tema com a elaboração de 18 dissertações de mestrado, mais da metade do total de dissertações produzidas no biênio, considerando todas as áreas de conhecimento, e 4 teses de doutorado que juntas representam 56 % do total de teses e dissertações registradas no período, pela base de dados da Capes.

¹¹ O resultado preciso da busca são 46 trabalhos (38 de mestrado acadêmico, 7 teses de doutorado e 1 dissertação de mestrado profissional), entretanto, após uma análise individual desses trabalhos constatou-se problemas relacionados a ferramenta de busca disponibilizada pelo banco de teses o que ocasionou a listagem de trabalhos que não tinham relação com o campo da educação, assim como erros de registro que geraram dupla contagem, entre outras inconsistências.



Fonte: www.bancodeteses.capes.gov.br

Esses 22 trabalhos acadêmicos (4 teses de doutorado e 18 dissertações de mestrado) compõem o universo de produção acadêmica sobre educação quilombola na área de Educação registrado pelo banco de teses da Capes, sendo os mesmos divididos entre 16 diferentes programas de pós-graduação de 11 estados com destaque para o Programa de Pós-Graduação da PUC SP com 4 trabalhos no biênio 2011/2012 (tabela 1).

Tabela 1 - Teses e dissertações sobre educação quilombola defendidas na área de educação por universidade no biênio 2011-2012

Universidades	Teses e dissertações sobre educação quilombola defendidas na área de educação	
	Total	%
	22	
PUC SP	4	18,18
UFMT	2	9,09
UFES	2	9,09
UFPR	2	9,09
UNIUBE	1	4,55
UNIFAL	1	4,55
UFC	1	4,55
UNISAL	1	4,55
PUC MINAS	1	4,55
UFPA	1	4,55
UERJ	1	4,55
UNB	1	4,55
UFMG	1	4,55
UEPG	1	4,55
USP	1	4,55
UFPE	1	4,55

Fonte: www.bancodeteses.capes.gov.br

No tocante aos trabalhos apresentados no GT 21 Relações Étnico-Raciais e Educação, nota-se que a reflexão sobre a relação entre o espaço escolar e a comunidade quilombola se fez presente desde o primeiro encontro do GT, na 25ª Anped (2002), através do trabalho de Boakari e Gomes (2002) com um olhar sobre algumas comunidades negras rurais no Piauí. A partir de então, a temática quilombola vai se consolidando no campo da educação, ficando ausente em apenas 3 Reuniões Anuais¹² como podemos observar na tabela 2 e no gráfico 3.

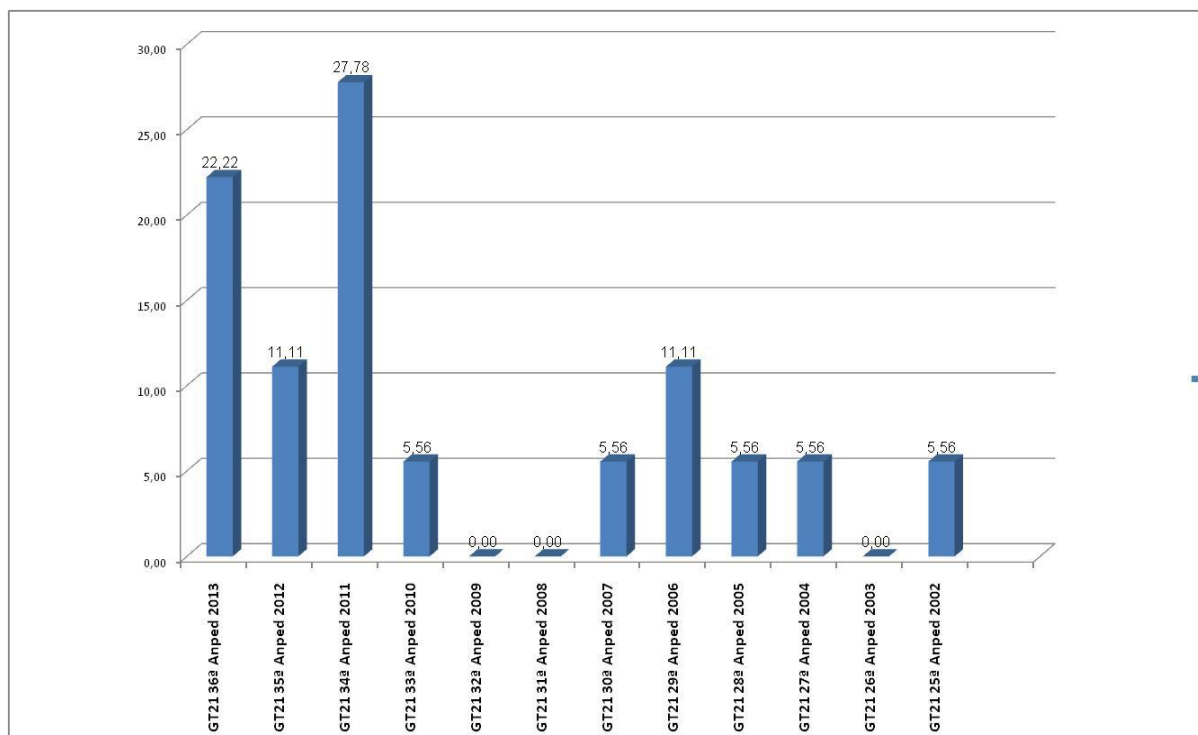
¹² Somente em 3 dos 12 encontros do GT21 não foram apresentados trabalhos ou pôsteres relacionados à questão quilombola. São elas a 26ª reunião da Anped (2003), a 31ª reunião (2008) e a 32ª reunião (2009).

Tabela 2 - Trabalhos sobre a temática quilombola apresentados nas reuniões da Anped desde a criação do GT de Relações Etnico-raciais (GT21)

Reuniões nacionais da Anped	Trabalhos apresentados no GT 21 sobre a temática quilombola	
	Total	%
	18	
GT21 36ª Anped 2013	4	22,22
GT21 35ª Anped 2012	2	11,11
GT21 34ª Anped 2011	5	27,78
GT21 33ª Anped 2010	1	5,56
GT21 32ª Anped 2009	0	0,00
GT21 31ª Anped 2008	0	0,00
GT21 30ª Anped 2007	1	5,56
GT21 29ª Anped 2006	2	11,11
GT21 28ª Anped 2005	1	5,56
GT21 27ª Anped 2004	1	5,56
GT21 26ª Anped 2003	0	0,00
GT21 25ª Anped 2002	1	5,56

FONTE: www.anped.org.br

Gráfico 3 Participação percentual dos trabalhos sobre a temática quilombola apresentados nos encontros do GT 21 segundo o total de trabalhos apresentados ao longo da trajetória do GT na Anped



Fonte: www.anped.org.br

Entretanto, percebe-se a partir do gráfico 3 e da análise dos trabalhos e pôsteres apresentados ao longo dos encontros do GT 21 que, após um período inicial marcado por uma

produção mais restrita aos estudos de comunidades da região Nordeste e Centro-Oeste,¹³ nos últimos, anos esse debate se intensificou pautando-se por uma presença maior de pesquisadores de universidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais que passam não somente a colaborar com os estudos voltados para as regiões supracitadas como inauguram uma reflexão, de forma mais sistemática, sobre as comunidades quilombolas de seus respectivos estados. Na tabela 3, podemos observar a participação dos programas de pós-graduação na produção de trabalhos sobre a temática quilombola, desde a criação do GT Relações Étnico-Raciais e Educação na Anped. Destaca-se, na tabela, a produção do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Rio não somente pelo número de trabalhos, mas principalmente por se tratar de uma produção mais recente, concentrada nos últimos encontros.

Tabela 3 – Tabelas e pôsteres sobre a temática quilombola apresentados desde a criação do GT de Relações Étnico-Raciais(GT21) por universidade

Universidades	Trabalhos e pôsteres apresentados sobre a temática quilombola	
	Total	%
	18	
PUC RIO	4	22,22
UFSCAR	2	11,11
UFMG	2	11,11
UNEB	2	11,11
UNB	1	5,56
USP	1	5,56
UFPI	1	5,56
UFF	1	5,56
UCDB	1	5,56
PUC SP	1	5,56
UFMT	1	5,56
UEMG	1	5,56

FONTE: www.anped.org.br

Por fim, tendo em vista a relevância e atualidade da temática proposta para a sociedade brasileira, uma vez que essa se encontra em um processo de reconstrução das narrativas de seu passado histórico, conferindo importância a sujeitos e identidades antes silenciados e marginalizados, esperamos que as páginas seguintes possam contribuir para refletirmos sobre a construção, em nossa sociedade, de um projeto de cidadania que garanta o direito à igualdade, respeitando as diferenças (SANTOS, 2005), projeto este que tem como ponto de partida o reconhecimento do Outro.

¹³ Exceção feita ao trabalho de Reis (2004) acerca do quilombo Chacrinha dos pretos localizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte, o que faz desse trabalho um raro exemplo de pesquisa sobre um quilombo inserido em uma Região Metropolitana (a exemplo do recorte espacial traçado para essa pesquisa) ainda que o mesmo se encontre em uma área rural dessa R M (o que por outro lado o difere do nosso campo de observação).

1.1 Os objetivos da pesquisa

Antes de apresentar os objetivos específicos da pesquisa, apropriamo-nos da reflexão de Gusmão (2012) sobre a necessidade de diferenciarmos o que seria “uma escola nos quilombos” de “uma escola para os quilombos”¹⁴, aspecto central para a compreensão das disputas que permeiam a construção de uma educação quilombola.

Os trocadilhos “nos” e “para” expressam a intenção de se problematizar a educação que quilombolas vivenciam no espaço escolar situado dentro e fora de seus territórios e que Arruti (2009, p.93) afirma ser diferente, se pensada como uma “educação para quilombola” ou uma educação quilombola diferenciada – de e para os quilombolas – é parte, ainda, de um debate incipiente, mas também um campo privilegiado de observação da emergência de demandas específicas, que fazem dos quilombolas, hoje, “ativistas incômodos, localizados no mapa político nacional (p.226).

Diante de tais importantes considerações a respeito da relação escola – quilombo, apresentamos os objetivos específicos desta pesquisa, onde a partir de um olhar mais profundo sobre duas realidades particulares, acreditamos conseguir compreender, para além das grandes tendências, as diversas tensões e interpretações que compõem a prática das políticas educacionais.

1. Compreender os atuais processos de resignificação da identidade quilombola e como suas demandas identitárias se apresentam no espaço escolar.
2. Verificar como os diferentes atores, da escola a ser pesquisada, percebem estas novas demandas representadas por meio das recentes políticas educacionais, como os PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.
3. Identificar as iniciativas (se é que existem), das escolas estudadas, para abordar a temática étnico-racial.

¹⁴Grifos meus. A compreensão da construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, em novembro de 2012, está relacionada às demandas por uma educação “para” os quilombos, ou seja, uma educação que dialogue com os saberes destas comunidades.

1.2 As abordagens Teórico-metodológicas

Faz-se importante, inicialmente, esclarecermos que a construção do quadro teórico da pesquisa representa um grande desafio, uma vez que as escolhas e articulações entre as produções de distintas Escolas de pensamento devem ser orientadas no sentido de buscar possíveis respostas para as seguintes indagações, como aponta Walsh (2009): “que teoria buscamos? De quem para quem? E qual é a relação entre a opção teórica e as lutas sociais, culturais e epistêmicas?”¹⁵(p.5).

Neste sentido, composição do quadro teórico da presente pesquisa tem como ponto de partida o debate em torno das transformações que vêm se apresentando para a escola e mais especificamente para o conhecimento escolar, a partir da emergência de demandas identitárias antes silenciadas, o que, segundo Gabriel (2010), nos situa em tempos de uma escola “sob suspeita”.

Para compreensão, portanto, da centralidade na contemporaneidade do debate sobre raça, etnia e identidade/identificação acreditamos ser fundamental a contribuição dos Estudos (Inter) Culturais e, portanto, a contribuição de autores como Bhabha (2010), Hall (2011a; 2011b; 2011c), Walsh (2009; 2010; 2011).

É necessário, no entanto, esclarecermos e delimitarmos quais os diálogos que entendemos serem possíveis de serem construídos, de maneira a contribuir para nossa reflexão dentro deste múltiplo e disputado campo, uma vez que este “conjunto de formações, com as suas diferentes conjunturas” resultaram em que “os estudos culturais tivessem uma grande diversidade de trajetórias: muitos seguiram e seguem percursos distintos no seu interior; foram construídos por um número de metodologias e posicionamentos teóricos diferentes” (Hall, 2011b, p.188).

Para tal, nos apropriaremos das reflexões produzidas por Walsh (2009) acerca dos caminhos dos Estudos Culturais no continente Americano, em especial na América Latina, a fim de entender quais os legados externos e internos que orientam a sua atual produção no contexto das universidades Simón Bolívar, no Equador, e Javeriana, na Colômbia, que tem como característica:

(...) cruzar, transgredir e transpassar as fronteiras do que tradicionalmente foi pensado sobre a cultura enquanto pouco mais que um objeto de estudo. É reconhecer a subjetividade e historicidade sempre presente no cultural a partir de uma perspectiva de conhecimento que se esforça por construir pontes de convergência entre; entre projetos políticos-intelectuais dentro e

¹⁵ “¿Qué teoría buscamos? ¿De quien(es) y para quien(es) ? y ¿Qual es la relación entre la opción teórica y las luchas sociales, culturales y epistémicas ?”

fora da universidade, pensamentos críticos, e conhecimentos, suas racionalidades e localizações geopolíticas, particularmente com relação ao enlace íntimo do cultural com o econômico, político, social e epistêmico (p.7) **Tradução nossa.**¹⁶

Dentre estes legados externos que contribuem para produção latino-americana nos Estudos Culturais, cabe destacar as reflexões construídas pela escola de Birmingham, Inglaterra, e, em particular, pelo pesquisador Stuart Hall no sentido de atentar para as tensões e relações existentes entre a política e a teoria; entre as conjunturas históricas e os movimentos teóricos, rompendo desta maneira com o paradigma da neutralidade e universalidade da ciência moderna.

Ainda no que tange aos diálogos entre a produção de Hall e as produções dos Estudos Culturais latino-americanos, é importante atentarmos para as suas contribuições na compreensão acerca das heranças da experiência colonial europeia na América, mais especificamente no Caribe, nos processos de subordinação de determinadas construções identitárias, debruçando-se em especial sobre as experiências diaspóricas de comunidades afro caribenhas na contemporaneidade.

Há ainda a questão racial nos estudos culturais. (...) Com efeito, fazer com que os estudos colocassem na sua agenda as questões críticas de raça, a política racial, a resistência ao racismo, questões críticas da política cultural, consistiu numa ferrenha luta teórica (...). Representou uma virada decisiva no meu próprio trabalho intelectual e teórico, bem como no Centro. Mais uma vez, foi apenas o resultado de um longo, algo amargo – certamente amargamente contestado – combate interno contra um silêncio retumbante, mas inconsciente (HALL, 2011b, p.197).

Ao refletir sobre os legados internos que orientam as reflexões latino-americanas no campo dos estudos culturais, Walsh (2009) chama a atenção para os movimentos político-epistêmicos que emergem com força ao longo da década de 1990, em especial os movimentos indígenas e afrodescendentes, que reivindicam, em suas lutas, o reconhecimento e valorização de suas histórias e de seus saberes ancestrais, num esforço pela descolonização do pensamento, propondo:

Pensar *desde, junto e com* estas lutas, seus marcos referenciais e suas propostas descolonizadoras de conhecimento, pensamento, ação e intervenção oferecendo um legado e caminho importante para (re)pensar os

¹⁶ “(...) cruzar, transgredir y traspasar las fronteras de lo que tradicionalmente há pensado la cultura como poço más que um objeto de estudio. Es reconocer la subjetividad e historicidad siempre presente em lo cultural desde una perspectiva de conocimiento que se esfuerza por construir puentes de convergência entre; entre proyectos político-intelectuales dentro y fuera de la universidad, pensares críticos, y conocimientos, SUS racionalidades y localizaciones geo-políticas, particularmente com relación al enlace íntimo de lo cultural com lo econômico, político, social y epistêmico” (p.7).

estudos culturais – ou melhor, estudos interculturais -, como projeto político hoje no contexto latino-americano mas com o objetivo – e em diálogo com outros projetos que apontam para a construção de mundos mais justos (p.7)**Tradução nossa.**¹⁷

A reflexão, portanto, acerca da configuração do campo dos Estudos Culturais na América Latina passa, como apontaram Costa, Silveira e Sommer (2003), pela própria tradição crítica latino-americana que ganhou grande efervescência ao longo dos anos noventa, apresentando uma grande diversidade de produções e diálogos com outros campos de estudo. Em meio a esta efervescência da perspectiva cultural, emerge o atual e, ainda em construção, debate sobre a colonialidade/modernidade e decolonialidade em diversas universidades latino-americanas.

Neste sentido, cabe ainda destacar outra importante interlocução teórica para a presente pesquisa, as discussões em construção pelo grupo Modernidade/Colonialidade¹⁸, que contribuem de maneira significativa para a compreensão dos processos de subalternização de determinados saberes e sujeitos nas sociedades do “hemisfério ocidental”, assim como os diversos processos de resistência que se dão no âmbito local e representam um esforço em romper com a “colonialidade”, nas suas mais diversas esferas. Para tal, me utilizo das reflexões de autores como Quijano (2005), Escobar (2005), Grosfoguel (2008).

Portanto, esse grupo busca um novo projeto de epistemologia, que valorize saberes outros, que respeite a diversidade e o mais importante, contribua para a formação de uma identidade própria livre do estigma à europeia. “Um grupo que busca um mundo melhor e um projeto epistemológico novo. Trata-se, em síntese, de uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas.” (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 3).

Ao expor a colonialidade do saber propicia um entendimento da colonialidade do ser, que conseguinte, permite discutir o racismo presente na sociedade brasileira. Outra contribuição importante desse grupo é levantar a resistência ao racismo epistêmico

¹⁷ “Pensar desde, junto y con estas luchas, sus marcos referenciales y sus propuestas descolonizadoras de conocimiento, pensamiento, acción e intervención ofrece, junto con lo mencionado arriba, un legado y camino importantes para (re) pensar los estudios culturales – o, mejor dicho, estudios interculturales -, como proyecto político hoy en el contexto latinoamericano pero con vistas hacia – y en diálogo con – otros proyectos que apuntan a la construcción de mundos más justos.”

¹⁸ O grupo Modernidade/ Colonialidade, grupo formado por intelectuais de diferentes procedências, propõe, a partir da aproximação de diferentes movimentos sociais, como indígenas e negros, a construção de um outro projeto epistemológico, portanto político, que atente para a especificidade acerca da própria constituição da modernidade na América Latina. Construção esta, marcada pela própria experiência da colonização europeia que imprimiu no continente, mais especificamente, e no mundo todo, de maneira geral, uma nova lógica de poder racializada, eurocentrada, cristã, patriarcal, heterossexual, capitalista (GROSGOUEL, 2008).

eurocêntrico, o qual se reafirma como sendo o único conhecimento ocidental legítimo e capaz de chegar à verdade e à universalidade. “Racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores”. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 37).

A presente pesquisa buscou, através das suas escolhas teóricas dialogar com campos de pesquisa que acreditam na relevância de se pensar em uma perspectiva outra de fazer ciência, que não seja somente aquela que se fundamenta em um positivismo, fragmentando todo o conhecimento, desconsiderando a totalidade e o contexto em que os objetos e os sujeitos estão inseridos.

Ao considerar a educação, especificamente a educação escolar, buscamos no debate travado pela interculturalidade crítica, os fundamentos para “interrogar” uma escola consolidada sob as bases universalizantes/homogeneizadoras que nortearam a estruturação do currículo escolar e que agora se encontra diante do desafio de responder às novas demandas que se apresentam, a partir de transformações advindas de lutas de movimentos sociais pelo reconhecimento de identidades até então marginalizadas.

Salientamos que a opção por trabalhar com a perspectiva intercultural crítica se justifica por entendermos o espaço escolar, e mais especificamente o espaço do currículo, como um espaço de disputa onde se materializam lutas no território da cultura, produzindo identidades e diferenças. Logo, é neste currículo socialmente construído que algumas identidades serão incluídas e legitimadas, enquanto outras serão excluídas e discriminadas. Tal percepção tem como base a abordagem de autores como: Gomes (2010); Candau (2010); Souza (2006); Canen & Santos (2007); Costa & Gabriel (2010); Pereira (2012), entre outros.

Portanto, a partir do quadro teórico supracitado, pretendemos construir uma reflexão sobre as possíveis negociações no cotidiano escolar, no que se refere a temáticas que versam sobre o reconhecimento das identidades e saberes demandados pelas comunidades negras.

Antes de nos debruçarmos sobre a proposta metodológica do presente projeto, acreditamos ser necessário um breve esclarecimento sobre a própria natureza desta pesquisa: uma pesquisa qualitativa. Neste sentido, começamos a trilhar os caminhos desta pesquisa compreendendo que as questões que aguçam nossas curiosidades e inquietações não são neutras ou isentas de escolhas que norteiam nossa trajetória, como afirma Goldenberg (2011):

Os cientistas sociais, que pesquisam os significados das ações sociais de outros indivíduos e deles próprios, são sujeito e objeto de suas pesquisas. Nesta perspectiva, que se opõe à visão positivista de objetividade e de separação radical entre sujeito e objeto da pesquisa, é natural que cientistas sociais se interessem por pesquisar aquilo que valorizam. Estes cientistas buscam compreender os valores, crenças, motivações e sentimentos

humanos, compreensão que só pode ocorrer se a ação é colocada dentro de um contexto de significado (p.19).

O desafio, portanto, da pesquisa qualitativa é compreender e refletir sobre a própria provisoriabilidade e especificidade que são característicos das diferentes questões sociais, demandando um olhar atento sobre os dados coletados.

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. Não existindo regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador (GOLDENBERG, 2011, p.53).

Cientes dos desafios característicos da própria pesquisa qualitativa, desenvolvemos a presente proposta de pesquisa, a partir da utilização de dois procedimentos metodológicos: a pesquisa de campo e a pesquisa bibliográfica. É importante destacar que, apesar de se tratarem de procedimentos diferentes, ambos se interrelacionam, pois a partir das leituras surgem novos possíveis olhares para o objeto, assim como a partir da experiência no campo emergem questões, por vezes, não abordadas pela bibliografia sobre o tema.

Para a pesquisa de campo, além da observação e coleta de documentos produzidos pelas escolas (Projeto Político Pedagógico, atividades formuladas) e pela comunidade quilombola, utilizei entrevistas abertas, de maneira a permitir que, apesar da existência de um roteiro norteador, os oito entrevistados (cinco professores, um coordenador pedagógico, dois diretores gerais) pudessem se expressar livremente sobre o tema. Neste sentido, nem sempre o roteiro foi seguido rigorosamente, evitando influenciar as falas dos entrevistados, de maneira a engessá-las ou homogeneizá-las, o que impediria uma reflexão mais profunda sobre o tema.

O material coletado foi analisado a partir da proposta metodológica denominada Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), pois entendemos que esta nos permitiu “tornar mais clara uma dada representação social, bem como o conjunto das representações que conforma um dado imaginário” (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2000, p.19).

Pode-se dizer que a pesquisa de resgate de representações sociais envolvendo a técnica do DSC é qualitativa no sentido de que seu objeto – o pensamento coletivo – não é dado, *a priori*, por atributos externos quantificáveis, que os indivíduos tenham ou não ou tenham em maior ou menor quantidade (por exemplo, renda ou peso), mas produzido, *a posteriori*, e composto de qualidades que os pesquisados manifestam, desdobram, constroem, que aparecem como resultado do processo de pesquisa (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2000, p.34).

Faz-se importante esclarecer que a construção destes discursos não representa uma tentativa de homogeneização ou simplificação dos discursos, ao contrário:

(...) os discursos dos depoimentos não se anulam ou se reduzem a uma categoria comum unificadora já que o que se busca fazer é reconstruir, com pedaços de discursos individuais, como em um quebra-cabeça, tantos discursos-síntese quantos se julgue necessários para expressar uma dada “figura”, ou seja, um dado pensar ou representação social sobre um fenômeno (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2000, p.19).

Ainda no que tange nossas escolhas metodológicas, fez-se necessário um esclarecimento acerca da própria categoria utilizada para construir os DSC's: as representações sociais. Para tal, recorreremos às pesquisas produzidas na área da psicologia social, em especial, a produção de Moscovici (2012) segundo a qual, apesar de se tratar de uma categoria que possui sua origem no campo da sociologia, em especial na obra de Émile Durkheim, o autor propõe uma (re)apropriação das representações sociais, compreendendo-as não como um conceito, como sugere Durkheim, mas enquanto um fenômeno que, pensado no contexto de crises e incertezas que marcam a contemporaneidade, deve ser compreendido como dinâmico e, mesmo, fluido, pois, “na verdade, do ponto de vista dinâmico, as representações sociais se apresentam como uma “rede” de idéias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que as teorias” (MOSCOVICI, 2012, p.210).

Elas são [as representações sociais que me interessam] as de nossa cultura, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre têm tempo suficiente para sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta com a heterogeneidade e a flutuação dos sistemas unificadores – as ciências, religiões e ideologias oficiais – e com as mudanças que elas devem sofrer para penetrar a vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum (p.48).

Como aponta Moscovici, as representações sociais devem ser compreendidas em seus determinados contextos históricos, atentando, portanto, para a provisoriedade destas representações que, no entanto, por serem compartilhadas por determinados coletivos, produzem efeitos reais sobre a vida cotidiana.

Buscamos, portanto, a partir desta proposta metodológica compreender quais as representações sociais presentes nos imaginários dos coletivos (escola e quilombo) acerca das atuais demandas identitárias quilombolas que hoje se apresentam no chão da escola.

O objetivo de uma pesquisa de representação social é o resgate do imaginário social sobre um dado tema. Esse imaginário, na técnica do DSC, adquire a forma de um painel de discursos. Esse painel reflete o que se pode pensar, numa dada formação sociocultural, num dado grupo ou numa dada coletividade, sobre um determinado assunto. Ora, quando a via de acesso a

esse imaginário é o depoimento de pessoas, obtido por meio de entrevistas individuais, um maior número de entrevistados aumenta, em princípio, a chance de que o imaginário obtido seja mais rico (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2000, p.33).

Neste sentido, a presente pesquisa se propõe, a partir dos dados coletados e, em diálogo com os autores e correntes teóricas mencionados, em especial com o debate multicultural, a debruçar-se sobre as representações sociais produzidas pelos coletivos escola e quilombo na busca por pistas para a compreensão do atual cenário de transformações que se apresentam na sociedade brasileira e seus rebatimentos no âmbito educacional. Transformações estas que emergem de um tensionamento presente em nossa sociedade fruto de lutas de e pela (re)existência de grupos cujas histórias e conhecimentos foram marginalizados das nossas escolas e currículos.

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina coloca-nos diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão (CANDAU, 2012, p.21).

A metodologia do DSC nos permitiu, portanto, a compreender estas representações e este imaginário social que se fazem presentes em nossa sociedade acerca das comunidades remanescentes de quilombos, suas histórias e seus conhecimentos, atentando, como afirma Candau, para as relações de poder que permeiam estes discursos e representações.

Para além das entrevistas realizadas junto aos professores e gestores que nos ajudaram a compor os DSC's, destacamos que ao longo da pesquisa, com o intuito de melhor compreender o contexto pesquisado, também foram realizadas entrevistas com um representante da comunidade do Grotão, o senhor José Renato Bonfim, e com uma liderança do movimento negro Grupo Palmares, a senhora Anita Abad. Tais entrevistas tiveram como finalidade ouvir aqueles sujeitos que, em diferentes momentos, contribuíram para emergência do debate em torno da temática quilombola tanto no âmbito nacional, como no cenário local do município de Niterói.

Durante a nossa inserção no campo, tomamos conhecimento de uma iniciativa promissora realizada por uma escola da rede municipal de Niterói, escola C, que, embora extrapole os objetivos da nossa pesquisa, uma vez que se localiza fora do bairro do Engenho do Mato e, portanto, não atende diretamente à comunidade pesquisada, chamou nossa atenção

enquanto uma experiência que visa, a partir de um diálogo com o Grotão, construir uma proposta de reconhecimento de outras histórias, outros saberes presentes no município. A escola C é uma unidade municipal de educação infantil localizada em um bairro vizinho ao Engenho do Mato e, com o objetivo de conhecer mais de perto essa iniciativa, entrevistamos a diretora dessa unidade, a qual faremos referência durante as nossas considerações finais.

2 - IDENTIDADE(S) EM TEMPOS DE CRISE: CONSTRUINDO O PERCURSO TEÓRICO DA PESQUISA

Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça. (Provérbio africano¹⁹)

Iniciamos a reflexão teórica, que constitui a primeira parte dessa pesquisa, nos apropriamos deste provérbio africano por entender que o mesmo nos situa perante o atual contexto global, caracterizado pela contestação e, portanto, crise de paradigmas tão caros à modernidade como a verdade, a neutralidade e a universalidade. Tempos de transição, nos quais emergem demandas por outras histórias, ou seja, outras verdades antes silenciadas nas narrativas constitutivas do projeto de modernidade. Tempos de novos protagonistas.

Tempos de crise da razão moderna instrumental iluminista, onde certezas se dissipam e a noção de verdade única e absoluta perde sentido e força nas explicações dos fenômenos sociais. Outras inteligibilidades emergem abrindo espaço para leituras plurais do mundo. Inteligibilidades essas que precisam ser nomeadas. Não mais dizer, escrever, ler “teoria de”, mas sim “discursos sobre”. Guerra contra todo e qualquer vestígio de essências e essencialismos. Não mais falar no singular, nem só no masculino (ou feminino). O mundo passou a ser visto (ou é?) definitivamente múltiplo, instável, veloz, provisório. E os sujeitos nesse e desse mundo ocupam e falam de diferentes lugares ao mesmo tempo. Não são, mas estão. Nem autônomos, nem conscientes. Sem nostalgia, sem esperança. Perplexos falando, (dialogando?), de diferentes posições de sujeito. Daqui e agora. Novas cartografias, novos mapas para orientar-nos no campo do pensável. Tempos “pós”. Pós-modernos, pós-estruturalistas, pós-críticos, pós-coloniais (GABRIEL e MONTEIRO, 2007, p.1).

É a partir da compreensão desse cenário de profundas transformações que abalam diretamente nossas noções de conhecimento, enquanto produção social alicerçada nos paradigmas científicos modernos pautados em uma racionalidade ocidental europeia, descrito pelas pesquisadoras como característico destes tempos “pós”, que nos debruçamos sobre a escola, percebendo-a enquanto uma instituição constituída a partir de um projeto universalista, basilar dessa modernidade e, portanto, padronizador, monocultural e homogeneizador, que passa a ser alvo de profundas suspeitas, como afirma Gabriel (2010).

Tempos de escola “sob suspeita”, em que a questão da produção dos saberes escolares nos remete diretamente às problemáticas da verdade, da

¹⁹Provérbio africano retirado do livro “As confissões da leoa” do escritor moçambicano Mia Couto (2013).

racionalidade e da objetividade do conhecimento no processo de legitimação dos conteúdos considerados válidos de serem ensinados e aprendidos. Tempos em que se evidenciam os mecanismos de poder, socialmente construídos, que entram em jogo na estratificação e distribuição desses conteúdos curricularizados, tanto no que dizem respeito à regulação do acesso ao conhecimento historicamente acumulado como das formas possíveis de se relacionar com o mesmo (p.214).

São nestes tempos de escola e seus saberes “sob suspeita” que são evidenciados a relevância da instituição escolar, de maneira geral e de seu currículo, em particular, enquanto espaços privilegiados de disputas por outras histórias, outras narrativas, (resgatando mais uma vez o sábio provérbio africano) que emergem de demandas de outros sujeitos, antes marginalizados.

Neste sentido, o presente item representa um esforço em compreender a emergência destes outros sujeitos no cenário atual e, principalmente, suas demandas por outros saberes e outras escolas, demandas estas que hoje se apresentam a partir de políticas curriculares como a Lei 10639/03 e suas respectivas diretrizes, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, objeto específico de nossa atenção.

Para tal, nos propomos a construir, a seguir, um quadro teórico que nos forneça ferramentas para respondermos às questões que motivam a pesquisa. Iniciamos, portanto, nossa reflexão nos debruçando sob os conceitos, entendidos como centrais para o desenvolvimento desta análise, sendo estes: **identidade/diferença cultural, raça e etnia**.

2.1 Identidade / diferença cultural

O desafio que hoje representa a reflexão acerca do conceito de identidade cultural se deve à popularização do termo que tem gerado uma série de questionamentos, e mesmo críticas, à sua utilização por parte de diversas áreas disciplinares, tornando-se urgente, portanto, para os fins da presente pesquisa, que nos apropriemos das contribuições da teoria cultural recente, ao pensarmos sobre os novos processos de identificação emergentes.

Estamos observando, nos últimos anos, uma verdadeira explosão discursiva em torno do conceito de “identidade”. O conceito tem sido submetido, ao mesmo tempo, a uma severa crítica. Como se pode explicar esse paradoxal fenômeno? Onde nos situamos relativamente ao conceito de “identidade”? Está-se efetuando uma completa desconstrução das perspectivas identitárias em uma variedade de áreas disciplinares, todas as quais, de uma forma ou de outra, criticam a ideia de uma identidade integral, originária e unificada (HALL, 2011c, p.103).

Os questionamentos mencionados pelo pesquisador podem ser entendidos a partir dos tensionamentos, já abordados anteriormente neste item, característicos das transformações ocorridas na modernidade tardia. Questionamentos estes que abalam as noções de identidade enquanto essência, enquanto única e, portanto, imutável intrínseca aos projetos de estados nacionais modernos.

Esta representação quase genética da identidade que serve de apoio para ideologias do enraizamento, leva à “naturalização” da vinculação cultural. Em outras palavras, a identidade seria preexistente ao indivíduo que não teria alternativa senão aderir a ela, sob o risco de se tornar um marginal, um “desenraizado”. Vista desta maneira, a identidade é uma essência impossibilitada de evoluir e sobre a qual o indivíduo ou o grupo não tem nenhuma influência (CUCHE, 2002, p.178).

Apesar destes questionamentos, Hall (2011c) em seu artigo intitulado “Quem precisa de identidade?” defende a utilização do conceito, entendendo-o como um conceito “sob rasura”, ou seja, propõe uma ressignificação do próprio termo, uma vez que este ainda se faz fundamental para a reflexão acerca da emergência, no contexto atual, de demandas por parte de grupos culturais que desestabilizam as rígidas estruturas identitárias da modernidade.

Em contraste com o “naturalismo” dessa definição, a abordagem discursiva vê a identificação como uma construção, como um processo nunca completado – como algo sempre “em processo”. Ela não é, nunca, completamente determinada – no sentido de que se pode, sempre, “ganhá-la” ou “perdê-la”; no sentido de que ela pode ser, sempre, sustentada ou abandonada. Embora tenha suas condições determinadas de existência, o que inclui os recursos materiais e simbólicos exigidos para sustentá-la, a identificação é, ao fim e ao cabo, condicional; ela está, ao fim e ao cabo, alojada na contingência. Uma vez assegurada, ela não anulará a diferença (p.106).

É, portanto, sob esta perspectiva rasurada ou ressignificada que operamos o termo identidade, ou melhor, identificação — considerando que este melhor caracteriza o processo relacional que permeia identificar-se — entendendo-o como fluido, por vezes contraditório e em permanente (re)construção uma vez que, como atentou Cuche (2002), a identificação se dá em meio às relações de poder e, por isso, “não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos reais” nas lutas no interior das sociedades, sendo assim, o autor nos permite concluir que “a identidade é então o que está em jogo nas lutas sociais. Nem todos os grupos têm o mesmo “poder de identificação”, pois esse poder depende da posição que se ocupa no

sistema de relações que liga os grupos. Nem todos os grupos têm o poder de nomear e de se nomear” (p.182 -185).

Este jogo de poder que envolve tanto o identificar o outro, como o identificar-se, nos situa perante um termo igualmente central para o debate em torno da identidade enquanto uma construção relacional: a diferença. O conceito de diferença é constitutivo da própria identidade, pois, é a partir da relação com o outro que construímos as fronteiras (ainda que fluidas) das nossas identificações.

Acima de tudo, e de forma diretamente contrária àquela pela qual elas são constantemente invocadas, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que se tem chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo — e, assim, sua “identidade”— pode ser construído (HALL, 2011c, p.110).

Neste sentido, as reflexões acerca da importância da diferença fazem-se necessárias quando pensamos as identidades culturais, uma vez que “uma cultura particular não produz por si só uma identidade diferenciada: esta identidade resulta unicamente das interações entre os grupos e os procedimentos de diferenciação que eles utilizam em suas relações” (CUCHE, 2002, p.182).

São, portanto, estas múltiplas identidades, rasuradas, fragmentadas, fluidas que reconfiguram as fronteiras antes demarcadas, tornando visíveis as relações de poder que permeiam as construções culturais e identitárias e, principalmente, ressignificando as identidades negativas construídas acerca de determinados grupos.

A investigação acerca do processo de ressignificação das identidades quilombolas na sociedade brasileira é, assim, uma investigação que se dá nas suas fronteiras. Uma busca por “localizar aqueles [traços culturais] que são utilizados pelos membros do grupo para afirmar e manter uma distinção cultural” (CUCHE, 2002, p.182).

Após esta reflexão acerca deste “jogo das identidades/diferenças” que hoje se apresenta de maneira central nas lutas sociais, nos voltamos, no seguinte momento, para outras duas categorias fundamentais para a construção da presente pesquisa: os conceitos de raça e etnia.

2.2 Raça, Modernidade e Colonialidade

Refletir sobre a centralidade do conceito de raça para pensarmos as relações de poder que se apresentam na contemporaneidade perpassa, necessariamente, por uma reflexão acerca da própria constituição destes padrões de poder que se configuram a partir da modernidade. Modernidade esta, que não pode ser hoje pensada apartada da própria experiência colonial na América Latina, uma vez que esta se configura a partir das relações de dominação construídas pela inserção deste território no eixo comercial atlântico. (Quijano, 2010).

Neste sentido, estes novos padrões de poder estabelecidos, a partir da colonização do território latino-americano, possuem como eixo central, que reconfigura e ressignifica os demais, a classificação racial/ étnica. Esta racialização das relações de poder é, portanto, fundamental para compreendermos a construção do, ainda atual, padrão mundial de poder capitalista eurocêntrico colonial moderno.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. (...) A expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziu à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p.108).

A perpetuação deste padrão de poder racializado, ao qual Quijano faz referência, nos faz compreender o próprio conceito de Colonialidade que, embora vinculado ao conceito de Colonialismo - que caracteriza uma estrutura de dominação/exploração política, militar, jurídica, administrativa e territorial -, mostrou-se mais duradouro que esse na medida em que os padrões de poder, construídos a partir da experiência colonial, ainda se fazem presentes e tendo como pedra angular a ideia de raça.

O que a perspectiva da “colonialidade do poder” tem de novo é o modo como a ideia de raça e racismo se torna o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema- mundo. (...) A ideia de raça organiza a população mundial segundo uma ordem hierárquica de povos superiores e inferiores que passa a ser um princípio organizador da divisão internacional do trabalho e do sistema patriarcal global. Contrariamente ao que afirma a perspectiva eurocêntrica, a raça, a diferença sexual, a sexualidade, a espiritualidade e a epistemologia não são elementos que acrescem às estruturas econômicas e políticas do sistema-mundo capitalista, mas sim uma parte integrante, entretecida e constitutiva desse amplo “pacote enredado” a que se chama sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno europeu (GROSFUGUEL, 2008, p.123).

Estes padrões de poder constitutivos da modernidade resultaram em um longo processo de subalternização epistêmica do não-europeu, que resultou na invisibilização da memória e saberes destes povos, aos quais a racionalidade do pensamento moderno europeu foi imposta.

Esta colonialidade – como a denomina Aníbal Quijano (2000) – fez com que a ideia de “raça” fosse necessária e constitutiva do capitalismo e, de forma relacionada, da geopolítica do conhecimento. Ao estabelecer o eurocentrismo como perspectiva única – e universal- do conhecimento – dando-o assim um lugar (Europa) e uma cor (a da brancura) – a colonialidade descartou o conhecimento e o pensamento dos descendentes africanos, afirmando assim sua distância do progresso, cultura e civilização, e ressaltando, por sua vez, sua diferença não propriamente “étnica” ou “cultural”, mas sim colonial. E é claro, também estabeleceu e fixou os parâmetros, todavia presentes hoje, dos sistemas educativos (WALSH, 2011, p.5).

A compreensão da própria constituição da geopolítica do conhecimento estabelecida pela modernidade e sua presença nos sistemas educativos, como aponta Walsh, é fundamental ao refletirmos mais especificamente sobre “suspeitas” que hoje abalam a escola moderna e, em especial a escola brasileira, através de políticas que estabelecem a descentralização espacial e racial do conhecimento.

Faz-se necessário, ainda, atentar para o fato de que sempre houve movimentos distintos, inclusive epistêmicos, de resistência aos padrões de poder estabelecidos pela colonialidade. Movimentos estes que, conforme mencionado anteriormente, através de processos de ressignificação identitários, tencionam cada vez mais as estruturas da modernidade.

Neste sentido, nos debruçaremos, a seguir, de maneira mais específica sobre as relações raciais no Brasil, refletindo tanto sobre os usos e sentidos dos termos raça e etnia no contexto brasileiro, como sobre a trajetória histórica de luta dos movimentos negros pelo direito a outros saberes, outras memórias.

2.2.1 Raça e Etnia: usos e sentidos no Brasil

A reflexão sobre os usos e sentidos do termo “raça”, ao pensarmos de maneira mais específica a realidade das populações negras na sociedade brasileira, se dá a partir da contribuição de diversos pesquisadores do tema como Kabengele Munanga, Nilma Gomes, Sales Augusto dos Santos, que chamam a atenção para a importância de “atribuir-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete” (GOMES, 2005, p.47).

Neste sentido, é fundamental a contribuição do sociólogo Antônio Sérgio Guimarães que na sua obra “*Racismo e anti-racismo no Brasil*” defende a utilização do conceito, entendendo-o enquanto uma construção social.

Raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de raça permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos -, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 1999,p.9).

É, portanto, por compreendermos o conceito de raça a partir de uma dimensão política, social e cultural que se faz fundamental buscarmos, nos movimentos sociais negros, as novas interpretações e usos que estes fazem do termo. A pesquisadora Nilma Gomes (2005) nos fornece algumas pistas neste sentido.

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no como uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (p.45).

Ao atentar para o fato de que o racismo na sociedade brasileira não se manifesta apenas em relação aos aspectos culturais de grupos tidos como diferentes, mas igualmente devido aos aspectos fenotípicos dos indivíduos, a pesquisadora aborda um importante debate

em torno dos termos raça e etnia que hoje se faz presente tanto na militância quanto na produção acadêmica.

O reconhecimento dos horrores causados durante a II Guerra Mundial levou a reorganização das nações no mundo a fim de se evitar que novas atrocidades fossem cometidas. O racismo e a ideia de raça, no sentido biológico, também foram considerados inaceitáveis e, nesse momento, o uso do termo etnia, ganhou força para se referir aos ditos povos diferentes: judeus, índios, negros, entre outros. A intenção era enfatizar que os grupos humanos não eram marcados por características biológicas herdadas dos seus pais, mães e ancestrais, mas sim por processos históricos e culturais (p.50).

Dessa forma, como aponta Norberto Bobbio, o conceito de etnia se define a partir de aspectos linguísticos, culturais, históricos e territoriais compartilhados por determinado grupo social, ou seja, a etnia deve ser entendida a partir de um processo de “agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas” (BOBBIO, 1992, p.442)

No entanto, para a pesquisadora e militante negra Nilma Bentes, existe ainda a necessidade de utilizarmos o termo raça, uma vez que “no Brasil, embora seja muito mais interessante se falar em etnia, na prática, não adianta um negro se identificar etnicamente com um não-negro, pois o racismo faz com que o negro e não o não-negro seja discriminado” (BENTES, 1993, p.20).

Após a apresentação do debate em torno da utilização dos termos raça e etnia para pensarmos a sociedade brasileira, entendemos, a partir das experiências no campo, ambos como centrais na análise da questão quilombola, uma vez que tanto a identidade racial negra surge ressignificada nas festividades realizadas em torno do “20 de novembro”, como a identidade étnica quilombola se apresenta (re)construída a partir das memórias de uma ancestralidade partilhada pelos grupos e fortemente relacionada ao território.

Entendemos ser necessário, ainda no presente tópico, para além de uma reflexão acerca dos conceitos de raça e etnia, também uma compreensão histórica acerca da especificidade das relações raciais que permeiam os processos de resignificação destes termos e de seus usos na sociedade brasileira. Neste sentido, o exercício de pensar sobre as políticas de valorização da história e cultura negra e os desafios ainda encontrados na sua implementação nos currículos escolares, perpassa, necessariamente, por uma reflexão sobre estas relações em nossa sociedade, atentando tanto para as diversas teorias raciais criadas ao longo dos séculos XIX e XX, e que ainda se fazem presentes no imaginário de setores da sociedade, quanto para a análise da trajetória de luta dos movimentos sociais negros e, em

especial do movimento quilombola, no combate às desigualdades raciais no país. Para a construção desta análise, me utilizarei das reflexões produzidas em Stefenson (2012).

A pesquisadora Maria Elena Viana Souza (2006) em seu artigo intitulado *A ideologia racial brasileira na educação escolar* enfatiza a necessidade da compreensão dos discursos produzidos nos séculos passados sobre a população negra, na análise das relações raciais no século XXI, na sociedade brasileira e, mais especificamente, nos espaços escolares, espaços esses que exercem um papel importante da construção das identidades desses sujeitos.

No que se refere à população negra, uma educação para o século XXI precisará perpassar, portanto, por um conhecimento que permita a desconstrução de falsas verdades sobre a população brasileira afro-descendente. A ideologia racista que ainda povoa a cabeça de muitos professores e alunos têm uma história. Seu surgimento não foi por acaso. O sentimento de inferioridade que muitos ainda possuem, por terem uma ascendência africana ou indígena que lhes dá uma aparência não europeizada dentro dos padrões “ideais” do que seria a população brasileira, termina por formar uma identidade negativa nessas pessoas, prejudicando sua forma de viver e de construir o mundo (p. 252).

Neste sentido, pensar a temática quilombola é também pensar as relações raciais no Brasil, uma vez que “a situação de desigualdade e preconceito vivida pelos quilombolas não restringe à questão da terra e do território, mas está intrinsecamente ligada ao racismo. Portanto, a garantia dos direitos aos povos quilombolas faz parte da luta antirracista” (BRASIL, 2012, p.435).

2.2.2 Uma breve reflexão histórica acerca das relações raciais no Brasil

Os padrões ideais de aparência europeizada, mencionados por Souza (2006), que ainda habitam o imaginário de muitos brasileiros e reforçam a naturalização de rígidas hierarquizações sociais em nossas representações (DAMATTA, 1986), nos remetem às implicações para as formas de como as identidades raciais se construíram historicamente no país, em especial ao final do século XIX, com o nascimento da república brasileira, em um contexto de construção do conceito moderno de raça na Europa e nos EUA.

A moderna noção de raças e da desigualdade entre elas é uma construção do pensamento científico europeu e americano, surgida apenas, e mesmo assim ainda de forma embrionária, em meados do século XVIII. É a partir da primeira metade do século XIX, especialmente nos Estados Unidos, que até a origem comum da espécie humana passa a ser questionada [poligenismo], num dilema que só seria superado com a adoção do chamado “darwinismo social”, capaz de conciliar o princípio de uma origem comum com a idéia de uma diferenciação natural não apenas seletiva, mas também hierarquizada.

Desde então, durante todo o século XIX, a partir de uma argumentação biologizante, as teorias raciais permitiriam novamente naturalizar algumas desigualdades sociais, as que incidiam sobre grupos considerados racialmente inferiores, justificando a restrição dos direitos civis inerentes às novas concepções de cidadania, requeridas pelo liberalismo, bem como a nova expansão colonialista européia sobre a África e a Ásia. (MATTOS, 2009, p.354).

A historiadora Hebe Mattos chama a atenção para a centralidade da questão racial na construção da identidade nacional no período republicano, considerando que o país almejava modernizar-se segundo os padrões europeus, mas contava com uma grande parcela da população de afrodescendentes, traço que era encarado por alguns intelectuais brasileiros e estrangeiros como obstáculo ao desenvolvimento nacional e decisivo num prognóstico pessimista quanto ao futuro da jovem república.

Dentre os intelectuais que se debruçaram sobre esta temática, destaca-se a produção do baiano Nina Rodrigues²⁰, cuja visão pessimista sobre os rumos da civilização brasileira era atribuída à presença do negro.

O que importa ao Brasil determinar é o quanto de inferioridade lhe advém da dificuldade de civilizar-se por parte da população negra que possui e se de todo fica essa inferioridade compensada pelo mestiçamento, processo natural por que os negros se estão integrando no povo brasileiro, para a grande massa da sua população de cor. Capacidade cultural dos brasileiros: meios de promovê-la ou compensá-la; valor sociológico e social do mestiço ário-africano; necessidade do seu concurso para o aclimatação dos brancos na zona intertropical; conveniência de diluí-los ou compensá-los por um excedente de população branca, que assuma a direção do país: tal é na expressão de sua rigorosa feição prática o aspecto por que, no Brasil, se apresenta o problema do negro (RODRIGUES, 1982,p.264-265)

É interessante atentarmos, no trecho de Nina Rodrigues, para o fato desse intelectual nem sequer considerar o negro como parte da população brasileira. Segundo o autor, a sua suposta e criticada integração se daria a partir do processo de “mestiçamento”. Sobre este papel de “indesejável” atribuído ao negro no início da república, a pesquisadora das relações raciais na sociedade brasileira, Moema Teixeira, comenta:

No momento em que se discutia nosso projeto de nação, o negro, recém-liberto, não era bem-vindo para integrar a jovem república que se formava. As marcas da escravidão persistiam (ainda hoje podemos vê-las existindo na cabeça de muitas pessoas que associam o negro ao escravo) e para os políticos e para a elite brasileira da época isso exigia que o Brasil branqueasse. Foi o que se procurou fazer com as campanhas de imigração de

²⁰O professor catedrático da Faculdade de Medicina da Bahia realizou o primeiro estudo etnográfico do negro e do índio brasileiro na década de 1890. Nesse, Nina Rodrigues, tentou fazer uma cuidadosa catalogação das origens etnográficas dos africanos trazidos para o Brasil. Esses estudos o levaram a acreditar na inferioridade do africano (SOUZA, 2006).

origem européia e branca (sobretudo alemães e italianos) visando tornar o Brasil menos negro (TEIXEIRA, 2006, p.264).

Essas campanhas de imigração, diferentemente da visão pessimista de Nina Rodrigues quanto ao “mestiçamento” da população brasileira, membros da elite e conseqüentemente do governo brasileiro, apoiavam o que seria a ideia do branqueamento da população através da miscigenação, incentivando a vinda de imigrantes europeus. Esse processo de mestiçagem, no entanto, teria como objetivo “a dissolução da diversidade racial e cultural e a homogeneização da sociedade brasileira, com predominância biológica e cultural branca e o desaparecimento dos elementos não-brancos.” (PEREIRA, 2006, p.40).

Dentre os defensores da ideia de branqueamento estava João Batista de Lacerda, diretor do Museu Nacional e delegado oficial do governo brasileiro no II Congresso Universal das Raças, realizado em Londres em 1911, no qual apresentou a seguinte tese sobre o branqueamento, intitulada “*Os Métis ou Mestiços do Brasil*”

Contrariamente à opinião de muitos escritos, o cruzamento do preto com o branco não produz geralmente progênie de qualidade intelectual inferior; se esses mestiços não são capazes de competir em outras qualidades com as raças mais fortes de origem ariana, se não têm instinto tão pronunciado de civilização quanto elas, é certo, no entanto, que não podemos pôr o métis ao nível das raças realmente inferiores. (SKIDMORE, 1976 *apud* SOUZA, 2006, p. 234).

Em consonância com o ideal de branqueamento defendido por Lacerda, foi também apresentado no II Congresso Universal das Raças o quadro de Modesto Brocos de 1895, intitulado “*A Redenção de Cam*”²¹. A pintura retrata o embranquecimento que se esperava que ocorresse na população brasileira fruto da mestiçagem entre o negro e o imigrante branco europeu (TEIXEIRA, 2006).

²¹Em referência ao Antigo Testamento, no qual o filho de Noé, Cam, teria sido punido por seu pai com condenação à escravidão eterna seus descendentes, que segundo membros da Igreja Católica seriam os “*Camitas, os povos escuros da Etiópia, da Arábia do Sul, da Núbia, da Tripolitana, da Somália*” (SILVA FILHO, 2006, p.115).

Figura 1: Reprodução do quadro “A Redenção de Cam” de Modesto Brocos



Brocos, Modesto. *A Redenção de Cam*, 1895, Museu Nacional de Belas Artes (Rio de Janeiro)

Faz-se ainda importante trazer à nossa reflexão a relação entre estes discursos e as políticas de um intencional apagamento das populações negras com o próprio processo de constituição de muitas comunidades remanescentes de quilombos no Brasil. A partir da segunda metade do século XIX, com a implementação de uma política fundiária excludente como a Lei de Terras de 1850, que estabelecia a compra como única possibilidade de aquisição da Terra, impedindo, portando, qualquer outra forma de acesso à mesma como a doação ou a ocupação. Tal política resultou na manutenção de um padrão de poder étnico-racial na distribuição fundiária brasileira. Padrão este que marginalizou da posse da terra os povos africanos escravizados, assim como os seus descendentes (BRASIL, 2012).

As terras no Brasil eram possuídas por poucos, um bem de capital não acessível às populações pobre, indígena e negra. A origem da propriedade de terra no país mostra que tal bem esteve sempre nas mãos de uns poucos. Essa situação persiste até hoje e impede o reordenamento da estrutura fundiária brasileira, tornando-a acessível a um maior número de pessoas, principalmente, aos que nela vivem, dentre eles os trabalhadores rurais do campo e os quilombolas. Ao estabelecer a compra como única possibilidade de aquisição da terra, a Lei de Terras, de 1850, ignorou as distintas posses e regulações existentes entre as comunidades tradicionais. A apropriação de terras e o racismo continuaram a ser legados pendentes do período da Independência (BRASIL, 2012, p.438).

As transformações sofridas pelo Brasil, a partir da década de 1930, que levaram a contestação das velhas estruturas de poder oligárquicas, também se fizeram presentes na discussão em torno da questão da identidade nacional e, mais especificamente, em torno da temática racial. Nesse contexto, as teorias raciais do século XIX passaram a ser questionadas, enquanto ganhava espaço o discurso da “democracia racial”, no século XX, ressignificando positivamente a mestiçagem característica da sociedade brasileira.

A publicação da obra “*Casa Grande & senzala*” (1933) do sociólogo Gilberto Freyre é tida como um marco na construção do “mito da democracia racial” no Brasil. Segundo Freyre, a própria experiência colonizadora lusitana se diferiria das demais protagonizadas por outras nações européias, em função do “seu caráter cristocêntrico, tolerante e igualitário” (CASTELO, 1998, p.95), que seria significativo na construção de uma sociedade harmonicamente mestiça. O trecho a seguir exemplifica a concepção de Freyre.

A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos. Sem deixarem de ser relações – as dos brancos com as mulheres de cor – de “superiores” com “inferiores” e, no maior número de casos, de senhores desabusados e sádicos com escravas passivas, adoçaram-se, entretanto, com a necessidade experimentada por muitos colonos de construir família dentro dessas circunstâncias e sobre essa base. A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que doutro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata-tropical; entre a casa-grande e a senzala (FREYRE, 1964,p. 34).

No entanto, apesar do reconhecimento e valorização das contribuições dos índios e negros para a sociedade brasileira, o antropólogo Kabengele Munanga chama a atenção para permanência de uma percepção hierarquizada quanto ao lugar dos índios e negros na construção dessa nação miscigenada, de maneira a “reforçar o ideal de branqueamento, mostrando de maneira vívida que a elite (primitivamente branca) adquiria preciosos traços culturais do íntimo contato com o africano (e com o índio, em menor escala)” (MUNANGA, 1999, *apud* PEREIRA, 2006, p. 46).

Neste sentido, Nilma Gomes destaca as consequências do “mito da democracia racial” para a manutenção de visões estereotipadas sobre o negro e conseqüentemente para a permanência das desigualdades raciais no país.

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial

contra os negros no Brasil, e, de outro, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais (GOMES, 2005, p. 57).

São evidentes os usos políticos que as elites fizeram e ainda fazem do mito da democracia racial para deslegitimar as demandas dos movimentos sociais negros por políticas que visem o fim das desigualdades raciais.

Os anos de 1930 nos oferecem pela pena de Gilberto Freyre a versão acadêmica do que hoje chamamos de mito da democracia racial brasileira. Durante algumas décadas, essa concepção mítica prestou inestimáveis serviços à retórica oficial e até mesmo à diplomacia brasileira. Seduzia simultaneamente os brasileiros brancos com a idéia da igualdade de oportunidades existente entre pessoas de todas as cores, isentando-os de qualquer responsabilidade pelos problemas sociais dos não-brancos. (HASENBALG, 1992, p.140).

A desconstrução do mito da democracia racial brasileira apresenta-se, portanto, enquanto uma importante tática para a desnaturalização das relações raciais em nossa sociedade, possibilitando enxergar as disputas políticas que permeiam a sua construção.

No momento seguinte, nos debruçaremos, neste sentido, sobre a apropriação desta tática por parte dos movimentos sociais negros, a partir da década de 1970, como importante aspecto para a sua luta por políticas de combate as desigualdades raciais.

2.2.3 Do mito à luta! A trajetória dos movimentos sociais negros na luta por políticas de valorização da cultura negra

A produção de Gilberto Freyre foi intensamente propagandeada para o restante do mundo, em especial no final da década de 1940 em meio às denúncias das atrocidades cometidas pelo regime nazista que resultara na morte milhões de pessoas. A suposta bem sucedida integração racial brasileira era admirada por intelectuais e, em especial, por membros das Nações Unidas, organização internacional criada no pós-segunda guerra mundial.

Neste contexto, será criado o chamado “Projeto UNESCO²²”, desenvolvido nos primeiros anos da década de 1950 e cujo objetivo seria, através do financiamento de diversas pesquisas, o estudo das relações raciais na América Latina, tomando o Brasil como modelo.

É assim que durante os primeiros anos da década de 50 um grupo de pesquisadores estrangeiros [Roger Bastide, Marvin Harris, Jacques Lambert, entre outros] chega ao país para realizar o primeiro grande estudo sobre a questão racial associando-se a pesquisadores nacionais interessados na mesma tarefa. O projeto, sediado na Universidade de S. Paulo, faz a pesquisa mais extensa (de norte a sul do país; em áreas urbanas e em meio rural) e profunda vista até então, valendo-se de diferentes procedimentos metodológicos – entrevistas, avaliação de dados censitários, questionários, observação participante, etc. Datam dessa época os primeiros trabalhos que conhecemos sobre a denúncia do preconceito e discriminação contra alunos negros em sala de aula. (SOUZA, 2006, p.270).

A principal contribuição do “Projeto UNESCO” foi trazer à tona, por meio das pesquisas realizadas, o debate em torno da desigualdade racial existente na sociedade brasileira e suas especificidades, conforme a análise de Oracy Nogueira que diferenciou o que seria “preconceito de origem”, que se refere à ascendência do sujeito, como ocorre nos EUA, e o que seria “preconceito de marca”, que se refere à aparência, ao fenótipo do sujeito, como ocorre no Brasil. Neste sentido, Nogueira chama a atenção para o que seria um traço das relações raciais no Brasil, o “branqueamento do sujeito”, seja ele a partir da miscigenação ou a partir da aquisição de símbolos sociais que o “embranqueceria” perante à sociedade.

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para suas manifestações, os traços físicos do indivíduo a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é de origem (NOGUEIRA, 1955, *apud* TEIXEIRA, 2006, p.270).

Outra importante contribuição para a “desmistificação” da suposta democracia racial brasileira foi a produção do sociólogo paulista Florestan Fernandes, que em conjunto com outros pesquisadores como Octávio Ianni e Thales de Azevedo, contribuiu para o desenvolvimento da Sociologia no Brasil e, principalmente, para os estudos sobre as relações raciais na sociedade brasileira.

²²Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, criada em 1945.

O mito em questão teve alguma utilidade prática, mesmo no momento em que emergia historicamente. [...]Primeiro, generalizou um estado de espírito farísico, que permitiria atribuir à incapacidade ou à irresponsabilidade do “negro”os dramas humanos da “população de cor” da cidade. [...] Segundo, isentou o “branco” de qualquer obrigação, responsabilidade ou solidariedade morais, de alcance social e de natureza coletiva, perante os efeitos sociopáticos da espoliação abolicionista e da deterioração progressiva da situação socioeconômica do negro e do mulato. Terceiro, revitalizou a técnica de focalizar e avaliar as relações entre “negros” e “brancos” através de exterioridades ou aparências dos ajustamentos raciais, forjando uma consciência falsa de realidade racial brasileira (FERNANDES, 1978, *apud* TEIXEIRA, 2006, p. 272).

Inegável a contribuição do meio acadêmico, de modo geral, e dos pesquisadores supracitados, de modo específico, para o crescente debate em torno das desigualdades étnico-raciais no Brasil aliado, ao final da década de 1970, em meio ao processo da redemocratização brasileira ao que Sales Augusto dos Santos caracteriza como “ressurgimento dos movimentos sociais negros”. Segundo Santos,

não devemos esquecer que no período da recente ditadura militar brasileira, de 1964 a 1985, ocorreu um grande refluxo nos movimentos sociais, especialmente entre 1964 e 1977. As organizações sociais negras não desapareceram por completo, de vez que ainda havia muitas entidades negras em atividade em São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, entre outros estados, mas esse período não foi dos mais propícios para a militância negra anti-racista, pelo menos para aquela de orientação explicitamente mais política, como a que emergirá em 1978. Na realidade, no auge da ditadura militar nem no campo acadêmico houve liberdade para se pesquisar e/ou discutir a questão racial no Brasil (SANTOS, 2005, p. 24).

Esse ressurgimento dos movimentos sociais negros foi, como aponta o pesquisador Amílcar Pereira, marcado por uma “reavaliação do papel do negro na história brasileira”, ou seja, esses movimentos passaram a exercer um papel importante de denúncia das desigualdades mascaradas pela falácia da “democracia racial”, reivindicando políticas de valorização da cultura e identidade negras.

A denúncia do “mito da democracia racial” como um elemento fundamental para a constituição do movimento a partir da década de 1970 pode ser observada, por exemplo, em todos os documentos do movimento Negro Unificado (MNU), criado em 1978 em São Paulo e que contou com a participação de lideranças e militantes de organizações de vários estados. Desde a “Carta Aberta à População”, divulgada no ato público de lançamento no MNU, realizado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo em 7 de julho de 1978, podemos encontrar em todos os documentos a frase “por uma verdadeira democracia racial” ou “por uma autêntica democracia racial” (PEREIRA, 2011, p.12).

Neste sentido, é importante destacarmos a demanda do Grupo Palmares, fundado em 1971, pela substituição das comemorações do dia 13 de maio (dia da abolição da escravatura) pelo dia 20 de novembro (dia da morte de Zumbi dos Palmares). Essa demanda representa uma

(...) revisão sobre o papel das populações negras na formação da sociedade brasileira, na medida em que desloca propositalmente o protagonismo em relação ao processo da abolição para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência), recusando a imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos. (PEREIRA, 2011, p.13).

O importante papel atribuído à educação pelos movimentos negros contemporâneos na busca “por uma verdadeira democracia racial” deve, entretanto, ser compreendido, como aponta Pereira, como uma característica histórica da luta contra o racismo no Brasil. Ao longo do século XX, diversas organizações negras demandaram o acesso da população negra à educação formal como uma das principais estratégias para o combate a marginalização desse grupo (PEREIRA, 2011).

No entanto, como afirma o intelectual e militante negro Abdias do Nascimento, somente a inserção do negro na educação formal não bastaria para a transformação das desigualdades raciais nos país, inclusive nas próprias instituições formais de ensino, visto que essas ainda pregavam por um ensino culturalmente embranquecedor.

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural, Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário - o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero [“Nós temos a África em nossas cozinhas, América em nossas selvas, e Europa em nossas salas de visita”] constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 1978, *apud* SANTOS, 2005, p.23).

As críticas feitas por Nascimento estão em consonância com as novas estratégias adotadas pelos movimentos sociais negros, a partir da década de 1990. A demanda por “ações afirmativas” que beneficiassem a população negra passa a fazer parte da pauta de reivindicações políticas dessas organizações que, aliadas à conjuntura internacional de luta contra o racismo manifestada na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata realizada em 2001 na África do Sul, reacendem o debate em torno das desigualdades raciais no Brasil e, conseqüentemente, das políticas para o seu combate.

O terceiro milênio traz uma inflexão em relação ao lugar da questão racial na política pública, sobretudo no campo educacional. A 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, é considerada um marco. Precedida, no Brasil, pelas pré-conferências estaduais e pela Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, em julho de 2001, na UERJ, esse momento marca a construção de um consenso entre as entidades do movimento negro sobre a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil. A educação básica e superior e o mercado de trabalho são as áreas mais destacadas (GOMES, 2010, p.6).

O destaque conferido à área educacional nas conferências nos remete à já mencionada, histórica demanda dos movimentos sociais negros. No entanto, essa demanda é repensada em outros parâmetros, segundo os quais, as políticas universalistas não seriam capazes de eliminar as desigualdades existentes em nossa sociedade, o que justifica a urgência de políticas que garantissem o direito à diferença (GOMES, 2010). Neste contexto, é sancionada em 9 de janeiro de 2003, a Lei 10639 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), garantindo a todos os brasileiros para além do direito à educação, o direito à diferença.

Ainda no que diz respeito à urgência de políticas que garantissem o direito à diferença, é fundamental resgatarmos a reflexão da pesquisadora Hebe Mattos (2013) acerca da importância desta trajetória de luta dos movimentos sociais negros para as conquistas políticas específicas das comunidades quilombolas, em especial, o reconhecimento do direito à terra, por meio do art. 68 da constituição de 1988, que resultará em uma ressignificação da própria identidade quilombola e, conseqüentemente, uma reconfiguração das suas demandas. Demandas por outras histórias, outras memórias, outros saberes.

Para entender a redação do art.68 e sua inclusão nas disposições transitórias da Constituição, é preciso levar em consideração, primeiramente, o

fortalecimento dos movimentos negros no país ao longo da década de 1980 e a revisão, por eles proposta, da memória pública da escravidão e da abolição. A imagem da princesinha branca, libertando por decreto escravos submissos e bem tratados, que durante décadas se difundiu nos livros didáticos brasileiros, passou-se a opor a imagem de um sistema cruel e violento, ao qual o escravo negro resistia, especialmente pela fuga e formação de quilombos (p.108).

Diante desta reflexão sobre a trajetória de luta dos movimentos sociais negros e sua importância para as conquistas políticas dos quilombolas, nos debruçaremos, a seguir, de maneira mais específica, sobre o papel da escola e, em especial, sobre o currículo escolar, entendendo-o enquanto um “território em disputa”, como afirma o pesquisador Miguel Arroyo (2011). Disputa em torno de quais as histórias a serem narradas, quais conhecimentos e identidades a serem valorizados em detrimento de outros.

Neste sentido, nos debruçaremos em seguida sobre o debate multicultural que hoje se apresenta no âmbito dos estudos do currículo para, a partir de uma reflexão acerca da própria polissemia que caracteriza o termo, nos situarmos nos campos acadêmico e político nos quais se inscreve este debate.

3. NOVOS SUJEITOS E OUTROS SABERES: A PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. (SANTOS, 2003, p.56)

Abrimos o presente item nos apropriando da célebre reflexão de Santos que nos situa perante à centralidade do debate cultural na contemporaneidade para, a partir de um resgate das discussões apresentadas no item anterior acerca da urgência das demandas identitárias de grupos antes marginalizados, compreendermos como estas tencionam, hoje, o debate educacional, de maneira geral e, em especial, no campo curricular.

Para tal, nos apropriaremos da perspectiva crítica dos estudos do currículo, compreendendo-o, como afirma Moreira e Silva (2002), enquanto um “artefato social e cultural” e, portanto, um espaço privilegiado para que estas disputas em torno do direito à igualdade e à diferença se manifestem.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA & SILVA, 2002, p.8).

Este entendimento do currículo enquanto produtor de representações e imaginários sociais, permeado pelas relações de poder historicamente construídas, que rompe, portanto, com uma percepção tecnicista dos estudos curriculares, faz-se fundamental para a reflexão, que propomos a seguir, sobre o debate no campo dos estudos curriculares acerca da “questão multicultural” (CANDAU, 2012).

Neste sentido, é necessário, primeiramente, compreendermos as próprias disputas de sentido que resultam em uma polissemia em torno dos termos multiculturalismo e/ interculturalismo, para, diante destes esclarecimentos, nos atermos à especificidade deste debate no âmbito educacional latino americano e, particularmente, brasileiro.

3.1 Multiculturalismos e/ interculturalismos

Antes de adentrarmos a reflexão acerca dos, hoje tão em voga, termos multiculturalismo e/ interculturalismo e, portanto, da própria disputa por sentidos que envolve os seus usos, entendemos necessário, primeiramente, resgatarmos a análise realizada pelo pesquisador Stuart Hall (2011b) sobre a atual centralidade da cultura “no campo da contestação política”, algo que o autor atribui a “uma série de mudanças decisivas – uma reconfiguração estratégica das forças e relações sociais em todo globo” (p.53).

Em suas formas atuais, desassossegadas e enfáticas, a globalização vem ativamente desenredando e subvertendo cada vez mais seus próprios modelos culturais herdados essencializantes e homogeneizantes, desfazendo os limites e, nesse processo, elucidando as trevas do próprio “Iluminismo” ocidental. As identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera. Por todo o globo, os processos das chamadas migrações livres e forçadas estão mudando de composição, diversificando as culturas e pluralizando as identidades culturais dos antigos Estados-nação dominantes, das antigas potências imperiais, e, de fato, do próprio globo. Os fluxos não regulados de povos e culturas são tão amplos e tão irrefreáveis quanto os fluxos patrocinados do capital e da tecnologia. Aquele inaugura um novo processo de “minorização” dentro das antigas sociedades metropolitanas, cuja homogeneidade cultural tem sido silenciosamente presumida. Mas essas “minorias” não são efetivamente “restritas” aos guetos; elas não permanecem por muito tempo como enclaves. Pertencem, de fato, a um movimento transnacional, e suas conexões são múltiplas e laterais. Marcam o fim da “modernidade” definida exclusivamente nos termos ocidentais (HALL, 2011b, p.44).

Como nos apontou Hall, é importante, portanto, compreendermos que esta centralidade assumida pelas questões multiculturais, que desestabilizam os modelos de padronização constitutivos dos estados modernos, na contemporaneidade, emergem da contestação de grupos feitos “minorias”, marginalizados neste projeto de modernidade.

Uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas. Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às identidades negras, que constituem o lócus de produção do multiculturalismo (CANDAUI, 2010, p.18).

São justamente estes diversos aspectos, apontados pela pesquisadora Vera Maria Candau, que atravessam o multiculturalismo conferindo a este um caráter polissêmico, fruto de disputas por projetos políticos e, também, epistêmicos distintos.

Em sua produção recente, Candau (2010, 2012) e Candau e Oliveira (2010) vem se debruçando sobre o conflito conceitual que hoje se apresenta no emprego dos prefixos *multi*, *pluri*, *trans* e *inter* e, neste sentido, nos oferece a seguinte compreensão acerca dos usos e sentidos das expressões multiculturalismo e interculturalismo, apontando tanto os aspectos de semelhança como os de contraposição.

Segundo a autora, frequentemente os termos multicultural e intercultural têm sido utilizados por autores como sinônimos, embora na bibliografia anglo-saxônica predomine a utilização do prefixo *multi* e, na produção da Europa Continental, a preferência seja pela utilização do prefixo *inter* (CANDAU, 2012).

No entanto, Candau (2012) considera, por um lado, o multiculturalismo enquanto um dado da realidade, uma vez que “vivemos em sociedades multiculturais”(p.45) e, por outro, o emprego do termo interculturalismo, uma tomada de posição diante desta realidade.

A interculturalidade aposta na relação entre grupos sociais e étnicos. Enfrenta a conflitividade inerente a essas relações. Favorece os processos de negociação cultural, a construção de identidades de “fronteira”, “híbridas”, plurais e dinâmicas, nas diferentes dimensões da dinâmica social (p.51).

Neste sentido, faz-se mais uma vez urgente nos apropriarmos da reflexão de Hall (1992, *apud* Walsh, 2009) acerca da permanente tensão entre movimentos políticos e movimentos teóricos, uma vez que “os movimentos políticos provocam movimentos teóricos e conjunturas históricas incidem sobre as teorias” (p.4).

Volto-me para a teoria e para a política, para a política da teoria. Não para a teoria como intenção de verdade, mas a teoria como um conjunto de conhecimentos disputados, localizados, conjunturais que têm que debater-se de forma dialógica. Mas também como prática que sempre pensa acerca de suas intervenções em um mundo em que faria alguma diferença, em que provocaria algum efeito (HALL, 1992, *apud* WALSH, 2009, p.4). **Tradução nossa**²³

É diante destes esclarecimentos que entendemos como necessário, ou mesmo fundamental, retomarmos as questões já inicialmente apresentadas e que norteiam nossa

²³“Me devuelvo a la teoría y a la política, la política de la teoría. No la teoría como la voluntad de verdad sino la teoría como un conjunto de conocimientos disputados, localizados, coyunturales que tienen que debatirse em uma forma dialógica. Sino también como práctica que siempre piensa acerca de sus intervenciones em um mundo em que haría alguna diferencia, em que el tendría algun efecto.”

pesquisa acerca da importância de “nombrar” (como afirma Walsh 2009) a perspectiva política e epistemológica da qual nos apropriamos dos termos multiculturalismo e/ interculturalismo. Neste sentido, segundo a autora, os usos distintos dos termos multiculturalismo e/ interculturalismo podem ser compreendidos a partir de três perspectivas que representam, também, três projetos sociopolíticos diferentes: *a relacional, a funcional e crítica*.

- **A interculturalidade relacional**

Segundo esta perspectiva, a interculturalidade não se apresenta enquanto uma novidade para as sociedades americanas, de maneira geral, uma vez que estas foram historicamente constituídas, a partir das relações estabelecidas entre diferentes culturas: indígenas, europeias e africanas.

Apesar das relações entre distintas culturas ser, de fato, uma característica que historicamente marca a constituição das sociedades americanas, é fundamental pensarmos que estas foram construídas em contextos de poder, resultando na estruturação de sociedades racialmente e culturalmente hierarquizadas, como aponta Walsh (2010):

Não obstante, o problema com esta perspectiva (relacional) é que, tipicamente, oculta ou minimiza os conflitos e os contextos de poder, dominação e colonialidade contínua em que esta relação (entre as diferentes culturas) ocorre. Da mesma forma, limita a interculturalidade ao contato e à relação – muitas vezes em nível individual -, encobrendo ou deixando de lado as estruturas da sociedade – sociais, políticas, econômicas e também epistêmicas – que posicionam a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade. Por isto mesmo, é necessário problematizar e ampliar a perspectiva relacional, considerando duas perspectivas adicionais que dão contexto e sentido ao uso da palavra e conceito de interculturalidade em uma conjuntura atual, evidenciando seus significados, usos intenções e implicações sociais e políticas (p.77) **Tradução nossa**²⁴.

É possível estabelecermos um paralelo entre esta perspectiva relacional da interculturalidade e o próprio “mito da democracia racial” ainda presente nas representações brasileiras acerca das relações raciais em nossa sociedade. A ideia de uma sociedade

²⁴ “No obstante, el problema con esta perspectiva es que, típicamente, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación. De la misma forma, limita la interculturalidad al contacto y a la relación – muchas veces a nivel individual-, encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad – sociales, políticas, económicas y también epistémicas – que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad. Por eso mismo, es necesario problematizar y ampliar la perspectiva relacional, considerando dos perspectivas adicionales que dan contexto y sentido al uso de la palabra y concepto de interculturalidad en la coyuntura actual, evidenciando a la vez sus significados, usos, intencionalidades e implicaciones sociales y políticas.”

harmonicamente miscigenada ainda permeia os espaços escolares e é um dos principais empecilhos para a implementação das atuais políticas afirmativas que se apresentam na educação brasileira que, como afirma DaMatta (1986), ainda não problematizam e, mesmo naturalizam, esta celebração racial.

É que, quando acreditamos que o Brasil foi feito de negros, brancos e índios, estamos aceitando sem muita crítica a ideia de que esses contingentes humanos se encontram de modo espontâneo, numa espécie de carnaval social e biológico. Mas nada disso é verdade. O fato contundente de nossa história é que somos um país feito por portugueses brancos e aristocráticos, uma sociedade hierarquizada e que foi formada dentro de um quadro rígido de valores discriminatórios (p.46).

Neste sentido, faz-se urgente evidenciarmos as relações de poder que permeiam as relações raciais e, portanto, os próprios processos identitários em nossa sociedade. Compreender como historicamente estas relações são construídas, permite-nos romper com os mitos que, porventura, ainda povoem nossas mentes e nossos currículos escolares.

- **A interculturalidade funcional**

Segundo Walsh (2010), a perspectiva da interculturalidade funcional constitui a “nova lógica multicultural do capitalismo global” (p.78), ou seja, segundo esta perspectiva promove-se o reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais sem, no entanto, questionar o contexto de relações de poder no qual estas diferenças são construídas.

Walsh (2010) atenta para os perigos deste processo em curso de reconhecimento e respeito às diferenças culturais inserido na atual lógica do capitalismo global, uma vez que este se converte em “nova estratégia de dominação”(p.78) que, a partir do controle dos conflitos étnicos, permite a conservação de uma estabilidade social, agora “incluindo” os antes marginalizados no modelo de acumulação capitalista.

Aqui, a perspectiva de interculturalidade se enraíza em um reconhecimento da diversidade e diferença culturais, com o propósito de incluir as mesmas no interior da estrutura social estabelecida. Segundo esta perspectiva - que busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância -, a interculturalidade é funcional ao sistema existente, não toca nas causas da assimetria e desigualdade sociais e culturais, tampouco “questiona as regras do jogo”, e por esta razão é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente (p.78) **Tradução nossa.**²⁵

²⁵ “Aquí, la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta

O questionamento feito por Walsh à interculturalidade funcional, nos remonta ao que Canen & Santos (2007) caracterizam como “multiculturalismo folclórico”, sendo este entendido como uma abordagem que apenas reconhece a diversidade cultural, porém não problematiza as relações de poder que as permeiam. Para as autoras, é recorrente, na maioria das escolas, apenas a abordagem multicultural folclórica, “ou seja, não passa de uma comemoração do dia da Consciência Negra ou simplesmente a memória do dia da Abolição da Escravatura” (p.6).

Ainda no que diz respeito aos perigos que uma abordagem intercultural funcional pode representar, Candau (2012) alerta que

no campo da educação, a tolerância pode nos instalar no pensamento débil, evitar que examinemos e tomemos posição em relação aos valores que dominam a cultura contemporânea, fazer-nos evitar polemizar, assumir a conciliação como valor último e evitar questionar a “ordem” como comportamentos a serem cultivados (p.32).

Neste sentido, por mais que a abordagem intercultural funcional hoje se apresente como a mais recorrente em nossas escolas e currículos, faz-se necessário a compreensão de que esta não provocará a transformação ansiada, principalmente, pelos movimentos sociais negros em suas lutas por uma outra educação.

- **A inteculturalidade crítica**

Por fim, nos debruçamos sobre a terceira perspectiva atribuída à interculturalidade, a perspectiva crítica. Compreendermos a interculturalidade crítica, diferentemente das demais perspectivas anteriormente mencionadas, enquanto um processo, um projeto em permanente (re) construção a partir das demandas de grupos cujas identidades culturais são subalternizadas e silenciadas na atual “estrutura-colonial-racial” do sistema capitalista.

Segundo esta perspectiva crítica, não basta, portanto, “incluir” ou “tolerar” as diferenças culturais, é urgente reconhecer a estrutura hierarquizada e racializada de poder na qual estas diferenças são constituídas para, a partir de um “projeto político, social, ético e

perspectiva – que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerância -, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco cuestiona las reglas del juego, por eso es perfectamente compatible con la lógica Del modelo neo-liberal existente.”

epistêmico”, transformar as relações sociais e construir maneiras “distintas de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver” (WALSH, 2010, p.78).

Portanto, seu projeto (da interculturalidade crítica) não é simplesmente reconhecer, tolerar ou incorporar o diferente dentro da matriz e estruturas estabelecidas. Pelo contrário, é impulsionar – a partir da diferença – nas estruturas coloniais do poder como desafio, proposta, processo e projeto; é re- conceituar e re- fundar estruturas sociais, epistêmicas e de existências que põe em cena e em relação equitativa lógicas, práticas e modos culturais diversos de pensar, atuar e viver. Por isso, o foco de atenção da interculturalidade não reside somente nas populações indígenas e afrodescendentes, mas em todos os setores da sociedade, incluindo os dos brancos ocidentalizados (p.79) **Tradução nossa.**²⁶

É, portanto, a partir desta perspectiva crítica da interculturalidade que interrogamos a escola, de maneira geral, e, mais especificamente, os seus saberes, construídos e legitimados nos currículos, sobre o seu papel neste contexto de visíveis tensionamentos e questionamentos às verdades e às histórias narradas nas salas de aula.

Neste sentido, quando nos debruçamos novamente sobre a produção no campo da educação, mais especificamente sobre os estudos do currículo, percebemos a importância que os debates em torno da *identidade* e da *diferença* vêm assumindo. Importância esta que deve ser entendida a partir das lutas pelo direito de (se) nomear que adentram o espaço escolar, tensionando-o. Neste sentido, Silva (2011), propõe que a escola, para além de reconhecer e “tolerar” a diversidade cultural e identitária que a compõe, se aproprie do conceito de “multiplicidade” para pensar uma outra prática pedagógica.

Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças — diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado — da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2011, p.110).

²⁶“Por tanto, su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. Por eso, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados.”

É sobre esta outra prática pedagógica, uma prática pedagógica intercultural, que nos debruçaremos a seguir com maior especificidade, atentando, inclusive para as contribuições da Educação popular para esta perspectiva intercultural na América Latina e, especialmente, para o Brasil. Uma pedagogia que visa, a partir das experiências dos processos formativos criados no interior dos movimentos sociais (casa adentro), descolonizar (casa afuera) os padrões de poder/saber estruturantes da escola moderna.

3.2 Por uma pedagogia intercultural: *Casa adentro e Casa afuera*

Iniciamos nossa reflexão mais específica sobre a construção de uma pedagogia intercultural recuperando as expressões do intelectual afro equatoriano Juan García “educación casa adentro y casa afuera”, utilizadas por Walsh (2011), para pensar os processos e experiências educacionais latino-americanas construídos a partir das populações historicamente subalternizadas pelos padrões de poder/saber constitutivos da colonialidade e, conseqüentemente, apresentar a pedagogia intercultural, entendendo-a enquanto central para o desenvolvimento de “processos de ensino-aprendizagem orientados a colaborar na afirmação de uma sociedade verdadeiramente democrática em que a justiça social, justiça cognitiva e justiça cultural se entrelacem” (CANDAUI, 2014, p.39).

Historicamente, como já abordado ao longo do primeiro capítulo, a educação, em seus espaços institucionais formais, ofertada **para** as populações negras, indígenas, quilombolas, campesinas, entre outras feitas subalternas pelos padrões de poder/saber, foi uma educação marcada por discursos e práticas salvacionistas e civilizatórias que enxergavam estes grupos enquanto desprovidos de conhecimentos, de saberes e de história. A escola tinha, portanto, uma missão civilizacional de incluir estes Outros sujeitos em seus padrões hegemônicos de saber. (ARROYO, 2012). Estas experiências educacionais construídas **para** os Outros sujeitos são denominadas por Walsh (2011) de “Casas ajenas” – expressão acrescentada pela autora às categorias criadas por Garcia -, ou seja, processos de ensino-aprendizagem que não dialogam, ou mesmo invisibilizam, com os saberes dos educandos.

Diferentemente destas experiências pedagógicas de “casas ajenas”, a pedagogia intercultural parte da compreensão de que estes outros sujeitos possuem pensamentos e práticas pedagógicas próprias. Outras pedagogias gestadas no cotidiano dos movimentos de resistência cultural e territorial. Pedagogias construídas “casa adentro”, ou “Outras pedagogias”, como denomina Arroyo (2012), ao se referir as variadas práticas e formas de transmissão de saberes construídas no interior dos diferentes movimentos sociais:

Se o pensamento em que foram produzidos como inferiores faz parte do padrão de poder/saber e do padrão político de dominação/ subordinação, também em nossa história foram se constituindo movimentos sociais, ações coletivas que vêm fazendo do conhecimento, da cultura, da memória e identidades um campo de afirmação, formação e emancipação. Se o padrão de poder/saber conformou um pensamento sociopedagógico para inferiorizar os coletivos populares, esses em suas ações /reações/afirmações inventaram outras formas de pensar-se e formar-se, outro pensamento sociopedagógico. Outras pedagogias (p.39).

Faz-se importante, no que tange o pensamento pedagógico latino-americano e, em especial o brasileiro, atentar para as importantes contribuições da obra de Paulo Freire para perspectiva intercultural, uma vez que a literatura sobre a educação popular, na década de 1960, evidencia a necessidade de o processo de ensino-aprendizagem ser pensado e construído **desde** as experiências dos educandos, de suas vivências e processos formativos.

Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação (ARROYO, 2012, p.27).

Neste sentido, é fundamental recuperarmos as pedagogias da “educação popular”, mais especificamente, o pensamento de Paulo Freire, em função, como aponta Santiago, Akkari e Marques (2013), da sua “inovação da prática e da teoria pedagógicas, ao defender a importância de se considerar o universo cultural dos educandos no processo de alfabetização de adultos (p.17)”.

Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da Pedagogia da esperança – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blablablá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, profile as conjecturas, os desenhos, as aspirações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a linguagem como caminho de invenção da cidadania (FREIRE, 2011, p.41).

Outro importante legado da obra de Freire à pedagogia intercultural é no que diz respeito a sua atenção à dimensão cultural e simbólica no processo de construção do conhecimento, atentando para a importância da valorização dos saberes dos educandos nestes processos, rompendo com o que chama de “educação bancária”, onde os sujeitos passivamente “recebem” / “depositam” o conhecimento legitimado.

Outra contribuição relevante do educador [Paulo Freire] foi a importância atribuída à dimensão cultural no seu método, que não denominava o espaço de operacionalização da alfabetização como salas de aula, mas como “círculos de cultura”, apontando para uma não hierarquização das culturas que ali se encontrariam e oferecendo uma perspectiva para lidar com a diferença cultural, o que hoje se aproxima, em alguns aspectos, do que se configura como perspectiva intercultural (SANTIAGO, AKKARI e MARQUES, 2013, p.17).

A pedagogia intercultural busca, portanto, a partir do reconhecimento e valorização das experiências de formação, histórias de vida, dos estudantes e dos docentes romper com os padrões homogeneizantes de poder/saber casa afuera, ou seja, não se trata de incluir os marginalizados na lógica hegemônica, mas sim transformar e dar novos sentidos (políticos!) tanto ao ensinar-aprender como ao o que ensinar e o que aprender. Portanto, ao refletirmos sobre a perspectiva intercultural,

convém ter presente também que as práticas interculturais são construídas em uma sociedade concreta e o diálogo com seus diferentes atores, particularmente com os movimentos sociais de caráter identitário, suas inquietudes, lutas e reivindicações, é um componente fundamental dessas práticas. Supõe também ter presente o contexto escolar onde se realizam as práticas educativas, os constrangimentos e as possibilidades que lhe são inerentes, e desenvolver um diálogo crítico e propositivo orientado e fortalecer perspectivas educativas e sociais orientadas a radicalizar os processos democráticos e articular igualdade e diferença, em todos os níveis e âmbitos, do macrossocial à sala de aula (CANDAUI, 2014, p.39).

É esta articulação entre a diferença, construída e afirmada desde os movimentos sociais de caráter identitário (casa adentro) e a igualdade, que rompe com as lógicas de poder que hierarquizam as diferenças garantindo o seu reconhecimento e valorização (casa afuera), que nos auxilia a compreender as demandas das comunidades quilombolas por uma outra educação escolar. Uma educação que garanta às crianças e jovens oriundos de comunidades remanescentes de quilombos, ao longo de suas vivências escolares, o reconhecimento de suas histórias.

Tendo em vista que estes debates educacionais emergem em um cenário de identidades culturais ressignificadas e, em especial, para fins desta pesquisa, de identidades quilombolas, é sobre este processo político/ cultural que nos debruçaremos em seguida para, assim, entendermos o crescimento do movimento quilombola, a partir de final dos anos 1990, com o intuito de compreender os desdobramentos da luta pelo direito à terra, para uma luta pelo direito à memória, à história e a outros saberes.

4. (DES) APRISIONANDO A IDENTIDADE QUILOMBOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE A TRAJETÓRIA DE LUTAS POR TRÁS DA CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles (CONSELHO ULTRAMARINO PORTUGUÊS, 1740 Apud MOURA, 2007, p.3).

Abro o terceiro capítulo da presente pesquisa destacando a primeira conceituação de “quilombo” realizada em 1740 pela Coroa Portuguesa, como aponta Moura (2007). A escolha por trazer esta definição se dá em função da sua cristalização no imaginário que se construiu na sociedade brasileira, de maneira geral, a respeito das comunidades remanescentes de quilombos, aprisionando as identidades destas comunidades a um passado colonial.

Na disputa por direitos que as comunidades remanescentes atravessam hoje, essa definição acaba sendo recuperada e “defendida” por grupos conservadores que lutam contra o direito dessas comunidades, entendendo essa significação como padrão histórico oficial do que é quilombo, apelando para uma definição colonial, que em nada representa a realidade e dinâmica organizacional que tais comunidades possuem na contemporaneidade (SANTOS & CORREA, 2013, p119).

Desta conceituação colonial emergem, portanto, questões importantes para pensarmos, inclusive, os desafios que hoje se apresentam para as comunidades remanescentes de quilombos. Para além do “aprisionamento” identitário, como apontam Santos e Correa (2013), outro questionamento que esta visão colonial nos traz é no que tange o seu caráter repressor e criminalizador sobre estes territórios negros, ou seja, estes como espaços de perigo ao ordenamento estabelecido pela lógica colonial e que, portanto, deveriam ser extintos em nome de uma organização fundiária racializada e desigual. No entanto, este mesmo documento também nos aponta as tensões e resistências que se espacializavam no interior do sistema colonial, tomando formas e organizações distintas. Revela-nos sobre a diversidade de experiências que (re) existiam nos padrões hegemônicos de poder.

Outro importante aspecto, ainda no que diz respeito às heranças coloniais, é a constituição do próprio processo classificatório de (de)nominar – nomear o Outro a partir de uma percepção externa – em que são evidenciadas as relações de poder que permeiam o direito à “palavra autorizada” (ARRUTI, 2006), provocando inúmeros tensionamentos e

disputas de/ por novos sentidos que contemplem a diversidade de experiências quilombolas que hoje se enunciam em diversas partes do território nacional.

O presente capítulo se inicia resgatando o debate apresentado na primeira parte da pesquisa acerca das lutas que hoje emergem em torno do direito de (se)nomear para pensarmos a nova tradução que a categoria social “remanescentes de quilombos” confere as antes conhecidas como “comunidades negras rurais” ou “terras de preto” (ARRUTI, 2006). Para tal, me debruçarei sobre a trajetória histórica das lutas destas comunidades que, em parte, se fundem com as próprias lutas dos movimentos sociais negros, para compreender suas conquistas políticas que se traduziram em uma série de programas específicos no interior das políticas de educação, saúde e de crédito agrícola.

O esforço em (re)construir e (re)significar a identidade quilombola é a questão central desta parte da pesquisa. Neste sentido, entendemos como fundamental compreender os desdobramentos das demandas pela terra que resultaram em demandas pelo reconhecimento de outros saberes, outros conhecimentos. Para tal, nos apropriamos da produção da historiadora Hebe Mattos (2005, 2007, 2013) acerca da importância tanto do alargamento dos debates em torno do patrimônio, assim como reconhecimento político (por meio do Decreto nº 3551 de 4 de agosto de 2000) de manifestações culturais imateriais para o fortalecimento do resgate tanto da memória quanto dos saberes destas comunidades negras.

É preciso lembrar que a incorporação de uma agenda política patrimonial nas reivindicações pelo direito à terra e à identidade quilombola não envolveu unicamente expressões culturais de música e dança associadas à escravidão e à afrodescendência. Envolveu, também, a percepção da própria história, memória e tradição oral do grupo como patrimônios que precisam ser valorizados, lembrados e, dessa forma, reparados. (...) Os remanescentes de quilombo passam a inserir-se, para além da luta por terras tradicionais, em um esforço moral para que determinados acontecimentos não sejam esquecidos, para que sejam registrados, como patrimônios do grupo, na memória pública do país, através da construção de locais de memória ou da incorporação de tais memórias e tradições orais à história contada e divulgada nas escolas e universidades (MATTOS, 2013, p.112).

É, portanto, a partir destas reflexões, em diálogo com os conceitos já previamente abordados como identidade/diferença, raça e etnia, que pretendo me debruçar, na última parte do capítulo, sobre os diálogos entre estas transformações e o espaço escolar, refletido em políticas como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

4.1 *Kilombo*: A trajetória histórica do termo

A desconstrução da representação cristalizada acerca das comunidades quilombolas, que nos remete a sua conceituação colonial no século XVIII, perpassa pela própria compreensão dos processos históricos de ressignificação do termo.

Neste sentido, a partir da compreensão de que a luta política quilombola na contemporaneidade constrói-se também a partir do direito a se nomear, se identificar, debruçarem-nos, a seguir, sobre a trajetória histórica do termo quilombo. Trajetória que está intimamente relacionada às resistências das populações negras americanas, marcadas pelas experiências diaspóricas do Tráfico Atlântico²⁷.

O processo de quilombamento existiu onde houve escravidão dos africanos e de seus descendentes. Em todas as Américas, 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 *marroons*, na Jamaica, nas Guianas e nos EUA (BRASIL, 2012, p.429).

Cabe-nos, no entanto, a pergunta acerca da própria palavra “quilombo” e o porquê da sua utilização no Brasil, diferentemente de outros países latino-americanos. Segundo Nascimento (2008), a trajetória histórica do termo “quilombo” remete-se a uma instituição sociopolítico militar estabelecida na África Central, mais especificamente, na região da atual República Democrática do Congo e de Angola. Portanto, a palavra é originária do tronco linguístico banto, em particular do umbundo, falado pela etnia ovimbundo. Neste sentido, “quilombo”, se refere a uma “associação de homens, aberta a todos” (BRASIL, 2012). Associação esta que, pelo seu caráter aberto, permitia a entrada de homens pertencentes a outras linhagens estabelecendo, assim, “uma nova centralidade de poder diante das outras instituições de Angola” (NASCIMENTO, 2008, p77).

No entanto, apesar da já reconhecida relação histórica entre o Brasil e Angola, esta ainda representa um desafio aos pesquisadores em função dos séculos de invisibilização dos sujeitos e de suas histórias que interligam estas duas partes do Atlântico.

Observando a inter-relação Brasil- Angola diante do tráfico negreiro, não é difícil estabelecer conexão entre a história dessa prática na África (Angola) e aqui. A dificuldade está em estabelecer linhas de contato direto, como entre a formação de um quilombo e suas origens territoriais e de composição

²⁷ Para saber mais sobre os processos educativos e as “Políticas de Reconhecimento” das comunidades quilombolas em outros países da América Latina, em especial no Equador e Colômbia, ver Walsh (2007; 2009)

étnica em Angola. Não encontramos documentação histórica capaz de comprovar se os componentes nacionais eram descendentes diretos dos envolvidos na África ou, ainda, se haveria relação direta com quilombos combativos aqui e grupos africanos que atuavam na zona de guerra naquele momento do outro lado do Atlântico (NASCIMENTO, 2008, p.77).

Como estas experiências ocorreram igualmente em outras partes da América, porém com nomes distintos, é possível entendermos a sua estreita relação com as experiências do comércio atlântico e, de maneira mais específica, com a própria escravização africana no continente. Entendê-la, portanto, como experiências de resistência no interior das estruturas coloniais escravocratas estabelecidas na América.

Dessa forma, podemos entender os quilombos não somente como uma instituição militar da África Central, mas, principalmente, como uma experiência coletiva de africanos e de seus descendentes, uma estratégia de reação à escravidão, somada a participação de outros segmentos da população com os quais os quilombolas interagiram em cada país, notoriamente, alguns povos indígenas (BRASIL, 2012, p.5).

Pensar sobre estas muitas questões que ainda permeiam a origem do termo quilombo são importantes, pois nos fornecem pistas acerca desta significativa parte da história americana, a história da escravidão e do tráfico atlântico. História que vem ganhando força na forma de um grande número de produções acadêmicas sobre o tema, em especial no Brasil, mas que ainda enfrenta lacunas fruto de séculos de uma sistemática política de invisibilização e intencional esquecimento.

É, portanto, na tentativa de resgatar esta história intencionalmente esquecida que os movimentos sociais negros resgatam o conceito de quilombo, atribuindo-lhe novos sentidos em diálogo com o contexto das demandas apresentadas por estes movimentos na segunda metade do século XX. É o “quilombo enquanto metáfora” como aponta Arruti (2006), metáfora de luta e de resistência negra, como veremos a seguir.

Chamamos ainda a atenção para o fato de que entender os processos discursivos que perpassam o conceito de quilombo, percebendo as disputas e diálogos que são construídos no seu interior, é entender a importância que este adquire no final da década de 1980 e início dos anos 1990 em meio à Constituinte²⁸, materializando-se em políticas que atendam as especificidades destas comunidades.

²⁸ Em sua tese de doutoramento, Arruti (2006) resgata as discussões que permearam a construção do Art. 68 no âmbito da Constituinte realizada no final da década de 1980. Para tal, o pesquisador recuperou documentos e depoimentos de lideranças dos movimentos sociais negros que participaram ativamente do processo. Ver mais em Arruti (2006).

4.2 O Quilombo enquanto metáfora: a resignificação do termo pelos movimentos sociais negros.

Resgatar Palmares significava começar a entender o negro a partir de sua própria luta. De punhos cerrados. (Anita Abad, membro do Grupo Palmares²⁹).

A reflexão da integrante do Grupo Palmares, movimento social negro criado no Rio Grande do Sul na década de 1970, nos aponta para a importância que o termo quilombo e, em especial a experiência de Palmares, na Serra da Barriga (Alagoas), ao longo do século XVII, adquire para os movimentos sociais negros no Brasil. A experiência quilombola era, portanto, um importante elo na reconstrução de uma outra história; na busca por suas raízes, sua ancestralidade. Neste sentido, a integrante completa:

As discussões foram surgindo a partir da escolha deste evento histórico [o quilombo dos Palmares] para iniciar a nossa luta para mudar a imagem de aceitação passiva e conformismo com o sistema escravocrata então presente na sociedade brasileira. Achamos que o quilombo dos Palmares, na realidade a primeira forma de luta de guerrilha, na América Latina, seria importante para mudar a sociedade e principalmente para os próprios negros a opinião sobre si mesmos.

Em primeiro lugar, vimos que havia a necessidade de contar esta história, que poderia oportunizar o início de um olhar mais profundo sobre as possibilidades de sobrevivência num outro tipo de sociedade. Nós fomos formando uma opinião de que o quilombo foi um movimento de resistência e luta constante, onde apesar de todas as adversidades, foi possível construir e vencer por um longo tempo um sistema escravocrata, e principalmente, negociar com ele, estabelecer relações comerciais, chegando até a influenciar a vida da colônia.

Estas reflexões acerca das apropriações do quilombo, a partir da experiência do Palmares, entendendo-o como “ícone da resistência negra”, num rompimento com uma visão de passividade do negro durante o regime escravocrata e, igualmente, enquanto questionamento da própria ideia tão presente na sociedade brasileira sobre a suposta democracia racial, é o que Arruti (2006) denominará de “apropriação mítica e simbólica” do quilombo. Apropriação essa, que inclusive justificou a demanda política pela criação do 20 de novembro em substituição ao 13 de maio.

As primeiras referências a esse uso político dos quilombos, que se dá pela redescoberta de Palmares como evento histórico representativo da “raça negra, são registradas em 1971, com a criação do Grupo Palmares por um pequeno número de militantes de Porto Alegre (RS). Inspirado no texto de Edison Carneiro, o grupo propôs o 20 de novembro como alternativa ao 13

²⁹ Em entrevista concedida para a realização dessa pesquisa no mês de fevereiro de 2015.

de maio oficial e a partir daí passou a organizar eventos anuais, além de publicar o jornal *Tiçã* e propor a reforma dos livros didáticos no que concernia à história do negro, em especial a do Quilombo dos Palmares (p.76).

Esta “apropriação mítica e simbólica” do quilombo enquanto resistência negra que, não necessariamente representou uma reflexão sobre as comunidades quilombolas na contemporaneidade, por parte dos movimentos sociais negros, é possível percebermos na fala da integrante do Grupo Palmares quando indagada sobre a questão:

Sinceramente, não me lembro de termos tido estas discussões. O foco principal era tomarmos consciência da nossa história e do papel e importância que ela teve na construção deste país, para que pudéssemos levar esta informação ao maior número possível de pessoas, não somente negros, mas toda a sociedade.

Arruti (2006) nos aponta que estas ressignificações do quilombo, atribuindo-lhe simbolismo histórico a partir de Palmares, e, portanto, não a partir das comunidades negras camponesas na contemporaneidade, evidenciam a dinâmica entre o urbano e o rural que caracterizam a própria luta quilombola. A emergência do termo se dá em meio aos movimentos negros urbanos, que pode ser traduzida na ideia do *Quilombismo*, defendida por Abdias do Nascimento, em 1980, segundo a qual quilombo constituiria todos os movimentos sociais negros de resistência física ou cultural. Neste sentido, quilombo, enquanto metáfora a partir do urbano, significaria “reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial” (NASCIMENTO, 1980,p.263). Uso diferente dos movimentos camponeses, que lhe atribuem uma íntima relação com a terra, entendida como aspecto central da sua luta por sobrevivência econômica e cultural.

A ressemantização do conceito, que permitiu os usos que lhe são dados hoje, só foi possível à medida que este se fez espaço ou objeto de mediação discursiva entre dois movimentos sociais em princípio absolutamente distintos em suas pautas, ideologias, vocabulários e objetivos. Se a formulação e a proposição do artigo constitucional relativo aos quilombos foram produto do agenciamento dessa categoria enquanto símbolo ou metáfora da “resistência negra” a uma sociedade racista além de escravista, ele só ganharia efetividade, porém, quando recapturado e ressignificado por uma parcela do movimento camponês que, em sua militância pela regularização de territórios de uso comum, aos poucos percebia que sua ancestralidade escrava lhe atribuía uma singularidade social (ARRUTI, 2015, p.219).

Neste sentido, entendermos estas dinâmicas entre o urbano e o rural, em meio ao qual foi estabelecido o Art.n.68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADTC) que assegura a propriedade definitiva de terras ocupadas por comunidades remanescentes de quilombos, nos permite uma melhor compreensão do contexto no qual esta política fundiária é estabelecida, assim como os seus desdobramentos e desafios hoje para a sua concretização. No momento seguinte, nos debruçaremos mais especificamente sobre este aspecto tão central ao pensarmos a temática quilombola na atualidade: a terra. Terra esta que assume diversas dimensões na luta quilombola, da existência material à sua dimensão cultural imaterial, todas necessárias a sobrevivência da comunidade.

4.3 Território/Territorialidade: um panorama das lutas e desafios para as comunidades remanescentes de quilombos na contemporaneidade.

*(...) Pra garantir seu território ameaçado por grileiro
 Mais de cinco mil quilombos em todo solo brasileiro
 Kalunga, Mata Cavalo resistindo lado a lado
 Enquanto a plantação de soja ameaça o cerrado
 Oriximiná e o Vale do Guaporé
 Diz que a Amazônia é negra eu confirmo, boto fé
 Se liga na história das Crioulas de Conceição
 Que no peito e na raça produz riqueza no sertão
 Faça um refrão comigo meu amigo, minha amiga
 Mais cuidado com a Serra da Barriga
 Paiol de Tenha, Invernada e Rincão se liga mano, se liga mina
 O Sul é mais negão do que cê imagina
 Cafundó, Caçandoca e o Quilombo de Valença
 E o lugar de onde vos falo Campinho da Independência
Em cada canto uma luta, mas no mesmo ideal
A titulação da terra objetivo principal
 Os latifundiários e o poder do capital
 Querem ver nossa cabeça na página principal
 Elegem senadores, deputado tem uma lista
 Sustentando a bancada ruralista
 A história vai se repetindo só muda o lugar
 Em cada quilombo um opressor tentando nos derrubar
 Barragens hidrelétricas, órgão ambiental
 Transposição do Velho Chico, lançamento espacial (...)
Terra de Quilombo- Quilombo do Campinho (Grupo Realidade Negra)*

Iniciamos a presente parte da pesquisa com um trecho da letra “Terra de Quilombo – Quilombo do Campinho” do grupo Realidade Negra, grupo de rap composto por jovens quilombolas do município de Paraty, litoral sul do Estado do Rio de Janeiro, em função da importância para compreendermos a dimensão e os diversos espaços de luta quilombola hoje

em todo território nacional. Lutas diversas, mas movidas em torno de um “objetivo principal”: o reconhecimento e o direito ao seu território.

Neste sentido, a letra da música ainda nos permite perceber como nesta luta se articulam às dimensões simbólicas ou metafóricas do quilombo enquanto “resistência negra” e as dimensões relacionadas à questão agrária no território nacional, às lutas no campo. Uma articulação, portanto, entre o urbano e o rural que nos remonta ao próprio contexto de formulação do artigo constitucional que regulamenta sobre as terras de remanescentes de quilombos.

Em meio ao processo de redemocratização que caracterizava o cenário político brasileiro em fins da década de 1980, ganha significativo destaque a discussão sobre o centenário da abolição da escravidão no país, assim como o próprio debate em torno das desigualdades que ainda marcavam as relações raciais. Neste contexto, são organizadas diversas formas de intervenção, por meio de manifestações políticas e culturais, que visavam debater este centenário sob as lentes das diferentes formas de resistência negra, ou seja, influenciadas pela ótica do *quilombismo* de Abdias do Nascimento.

É amplamente sabido que a Constituição de 1988, apesar dos seus vários avanços sociais, representou um fracasso para o movimento pela Reforma Agrária, que não conseguiu introduzir nela nem os dispositivos de democratização de nossa estrutura fundiária, nem o reconhecimento de modalidades alternativas de uso da terra – que contemplassem as formas de apropriação e de manejo de recursos naturais irredutíveis à propriedade privada. Por outro lado, e aparentemente sem qualquer relação com tais demandas, o movimento negro conseguiria introduzir na Constituição alguns avanços importantes com relação ao reconhecimento da importância da população negra na formação histórica e social brasileira. Apesar dessa conquista ter encontrado abrigo apenas no capítulo que trata da cultura, um artigo que falava da posse da terra de comunidades negras rurais, cortado desse capítulo, conseguiria resistir à completa extirpação do texto constitucional ao ser deslocado para o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADTC). Marcado pela sua formulação original fincada no campo da história e da cultura negra, o art.68 do ADTC formularia o reconhecimento desse direito à terra, porém, recorrendo à figura emblemática dos “quilombos”, que a essa altura mais traduzia uma metáfora política que um conhecimento efetivo das situações que tal direito poderia vir a contemplar (ARRUTI, 2015, p.220).

A este desconhecimento sobre o real cenário de lutas e demandas das comunidades negras camponesas no momento de construção e aprovação dos dispositivos legais podemos atribuir estes múltiplos usos e sentidos em torno do quilombo produzidos pelo urbano.

No entanto, nos anos seguintes à Constituição surgiu, para a surpresa de muitos brasileiros, uma crescente demanda quilombola pelo reconhecimento dos seus territórios. Este

fenômeno se deu em meio a violentos processos de desapropriação de terras e a uma crescente especulação imobiliária evidenciando a urgência, assim como as acirradas disputas que permeariam e ainda permeiam o reconhecimento dos territórios quilombolas.

Disputas que devem ser compreendidas, também, a partir do direito a se nomear, assim como da “palavra autorizada” a nomear o Outro. Arruti (2006), (2015) chama a nossa atenção para o fato de que estas disputas, que são fundamentalmente disputas por sentidos, se dão em meio a uma trajetória de avanços, no sentido de reconhecer a autodeclaração como importante etapa do processo de certificação³⁰, e retrocessos, como a lentidão nos andamentos dos processos de titulação³¹, fruto de uma excessiva burocratização do mesmo³².

É possível percebermos esta burocratização que retarda os processos de titulação a partir da análise comparativa de dados produzidos pela Fundação Cultural Palmares (FCP) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), referentes ao período de 2014 e 2015. Justifica-se a utilização dos dados produzidos por estes dois atores estatais em função de estarem diretamente envolvidos nas etapas que compõem o processo de regularização das terras de remanescentes de quilombos.

Nesse sentido, quando comparamos o número de comunidades remanescentes de quilombos (CRQs) certificadas pela FCP até fevereiro de 2015 (tabela 5) com o número de territórios quilombolas titulados pelo INCRA, assim como por outros institutos estaduais em parceria com o INCRA, ou mesmo de forma autônoma até o final de 2014 (tabela 4), verificamos um significativo abismo entre esses dois universos com a FCP totalizando 2.204³³

³⁰ Uma importante conquista para as comunidades quilombolas foi o estabelecimento do Decreto nº 4.887, de 2003 que aponta no seu Artigo 2 “ Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para fins deste Decreto, os grupos étnicos- raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003).

³¹ Faz-se necessário um esclarecimento acerca das etapas e atores envolvidos nos processos de regularização das terras de remanescentes de quilombo. A partir do Decreto nº 4.887, de 2013, se estabelece as seguintes etapas: Identificação (processo aberto junto à Fundação Cultural Palmares- FCP e que não solicitaram a Certidão de Autorreconhecimento), a Certificação (possuem processo aberto na FCP e atenderam Às exigências do Decreto 4887/03 e da Portaria nº 98 de 26/11/2007, que determinam os procedimentos para emissão da Certidão de Autorreconhecimento e a Titulação (Possuem processo aberto na FCP e no INCRA com o título coletivo em nome da associação quilombola – imprescritível, inalienável e impenhorável (BRASIL, 2013).

³² Sobre esta excessiva burocratização do processo de titulação das terras quilombolas ver Nota dos servidores do INCRA de 14 de agosto de 2003 acerca dos entraves burocráticos para o avanço nos processos de titulação das terras de remanescentes de quilombo. Nesta nota, os técnicos do INCRA atribuem grande parte da demora a Normativa 49 elaborada pela Advocacia Geral da União (AGU), que levou ao alongamento do tempo de tramitação dos processos de titulação em razão de sua excessiva burocratização. Esta Instrução Normativa cria etapas desnecessárias e repetitivas, aumentando o já longo tempo de tramitação das peças técnicas do processo administrativo. Disponível em: <http://reporterbrasil.org.br/documentos/incra.pdf> Acessado em: 22/07/2015.

³³ No primeiro semestre de 2015, constavam ainda 326 solicitações de certificação de CRQ em aberto na FCP, sugerindo um universo ainda mais vasto de comunidades que se autodeclaram remanescentes de quilombos e que podem vir a ampliar ainda mais a disparidade de dados entre comunidades certificadas e territórios titulados.

certificações de CRQs frente a um total de 154 territórios titulados pelo INCRA em conjunto com outros institutos estaduais.

Essas observações também se encontram em Santos e Correia (2013) que compreende que “o conjunto de entraves jurídicos e burocráticos que se devem, em grande medida, às fricções criadas pelo atrito entre os conceitos de quilombo e território quilombola (...) ainda circulam tanto na burocracia envolvida quanto nos atores que antagonizam tais disputas territoriais” (p.134).

Tabela 4 - Percentual de territórios quilombolas titulados por Unidade da Federação - Brasil - 2014

Unidades da Federação	Territórios titulados *	
	Total	%
Brasil	154	
Maranhão	55	35,71
Pará	55	35,71
Bahia	14	9,09
São Paulo	6	3,90
Piauí	5	3,25
Rio G. do Sul	4	2,60
Sergipe	3	1,95
Amapá	3	1,95
Mato G. do Sul	3	1,95
Rio de Janeiro	2	1,30
Pernambuco	1	0,65
Santa Catarina	1	0,65
Rio G. do Norte	1	0,65
Rondônia	1	0,65
Roraima	0	0,00
Minas Gerais	0	0,00
Ceará	0	0,00
Mato Grosso	0	0,00
Paraíba	0	0,00
Tocantins	0	0,00
Goiás	0	0,00
Espírito Santo	0	0,00
Paraná	0	0,00
Amazonas	0	0,00
Distrito Federal	0	0,00
Acre	0	0,00
Alagoas	0	0,00

Fonte: www.cpisp.org.br

*INCRA, CDA-BA, ITERJ, ITERMA, ITERPA, ITESPA, ITERPI, SPU, IDATERRA-MS, FCP, SEHAF-RJ,

Tabela 5 - Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ) reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares(FCP) por Unidade da Federação - Brasil - 2015

Unidades da Federação	CRQ reconhecidas pela FCP na Unidade da Federação	
	Total	%
Brasil	2.204	
Bahia	638	28,95
Maranhão	492	22,32
Pará	227	10,30
Minas Gerais	226	10,25
Pernambuco	131	5,94
Rio G. do Sul	107	4,85
Piauí	82	3,72
Mato Grosso	67	3,04
Alagoas	67	3,04
São Paulo	51	2,31
Ceará	45	2,04
Tocantins	38	1,72
Paraná	37	1,68
Paraíba	37	1,68
Espírito Santo	34	1,54
Amapá	33	1,50
Rio de Janeiro	32	1,45
Goiás	30	1,36
Sergipe	29	1,32
Mato G. do Sul	22	1,00
Rio G. do Norte	22	1,00
Santa Catarina	13	0,59
Amazonas	7	0,32
Rondônia	7	0,32
Distrito Federal	0	0,00
Roraima	0	0,00
Acre	0	0,00

FONTE: FCP, 2015

Tabela 6 - Percentual de CRQs por região - Brasil - 2015

Região da CRQ	Número de CRQs na região	
	Total	%
Brasil	2.474	
Nordeste	1.543	62,37
Sudeste	343	13,86
Norte	312	12,61
Sul	157	6,35
Centro-oeste	119	4,81

FONTE: FCP, 2015

Seguindo com a nossa exploração, destacamos ainda a presença de comunidades remanescentes de quilombo em todas as regiões do país (tabela 6), e, praticamente, todos os estados da federação com exceção do Distrito Federal, Roraima e Acre (tabela 5). Sobre esse aspecto, destacamos o protagonismo da Região Nordeste com mais de 60% do total de comunidades certificadas pela FCP, com destaque para a Bahia e para o Maranhão que sozinhos correspondem a mais de 50% do total de CRQs certificadas no país.

Ainda no que se refere ao Maranhão, destaca-se que esse estado, ao lado do Pará, são aqueles que possuem o maior número de territórios titulados no país, 55 cada, representando no seu conjunto mais de 70 % do total de territórios quilombolas titulados no país até o ano de 2014. No caso maranhense, é possível compreendermos esse cenário, primeiramente pelo histórico de reflexões acumuladas sobre a temática territorial negra, anterior, inclusive, à Constituição de 1988 (ARRUTI, 2006). O mesmo autor destaca ainda o pioneirismo do estado no reconhecimento de um território quilombola (comunidade do Frechal³⁴) que influenciará profundamente todos os demais processos de titulação em âmbito nacional.

Outro aspecto, diz respeito às dinâmicas urbano e rural que disputam os usos e sentidos do termo quilombo, uma vez que com o forte protagonismo dos movimentos negros quilombolas maranhenses e paraenses, o debate desloca-se das principais capitais do sudeste para “capitais periféricas” do Norte e Nordeste de onde se amplifica para o espaço rural desses estados fortemente marcados por disputas fundiárias, influenciando decisivamente o debate em torno da temática quilombola em todo país (ARRUTI, 2006).

Ainda acerca destes complexos processos de reconfigurações e ressignificações que perpassam estas experiências urbanas e rurais quilombolas, Arruti (2015) nos desafia a pensar para além das possíveis dicotomias presentes na relação rural/urbano, atentando para a os “vetores de urbanização” que atravessam os processos identitários das comunidades quilombolas rurais e suas lutas territoriais, assim como os novos sentidos atribuídos no urbano as lutas rurais.

Neste sentido, ao pensarmos as experiências de luta e resistência dos quilombos urbanos, precisamos também perceber como estas, em muitos momentos, se aproximam de desafios enfrentados por comunidades quilombolas rurais, tais como a especulação imobiliária, o turismo (pensado e construído a partir de uma lógica urbana) e o próprio avanço da malha urbana sobre territórios urbanos.

No campo coberto pela ideia de “quilombos urbanos” é preciso, portanto, fazer distinções internas tanto quanto relativizar seu caráter de tipo social

³⁴ Primeira comunidade remanescente de quilombo reconhecida em território brasileiro no ano de 1992 .

claro e distinto. O urbano, nesses casos, é tanto uma configuração espacial física quanto um conjunto de relações sociais que independe, antecipa ou, pelo contrário, evita tal configuração espacial. O urbano é também um modo de agenciamento da própria categoria quilombo, que pode dar novos sentidos a práticas sociais de origem rural tanto quanto pode ser virtualmente independente dessas formações sócio-históricas (ARRUTI, 2015,p.235).

Pensando ainda sobre estes processos de reconfiguração das lutas quilombolas que, cada vez mais se apresentam nas cidades, nos chama a atenção a experiência do Rio Grande do Sul que ocupa a 6ª colocação entre os estados com maior número de CRQs com 107 comunidades certificadas e 17 em processo (o que alça esse estado a 4ª posição entre aqueles com maior número de processos abertos na FCP), entre essas comunidades encontra-se um número significativo de comunidades urbanas, inclusive na capital do estado, Porto Alegre, onde o quilombo da família Silva emerge como um caso emblemático dos conflitos decorrentes da presença desses espaços nas grandes metrópoles brasileiras.

Sobre o papel de destaque do Rio Grande do Sul no cenário de emergência das comunidades remanescentes de quilombo nos remetemos mais uma vez a Santos (2003) que ao analisar esses dados para o ano de 2011 chama atenção para o aparente paradoxo decorrente da importante demanda por reconhecimento das comunidades negras gaúchas frente a identidade branca atribuída a esse estado em função de seu passado fortemente vinculado ao imaginário da imigração europeia.

Como podemos perceber, as demandas quilombolas tornam-se cada vez mais presentes em todo território brasileiro (mapa 1), o que reforça a necessidade de pensarmos nos mais diferentes âmbitos os desafios e as transformações advindas desse processo. Tais reflexões perpassam pela compreensão dos sentidos de poder e espaço, centrais para o debate acerca da emergência da identidade quilombola nos dias atuais. Sendo assim, nos defrontamos com os conceitos de território e territorialidade, fundamentais para compreendermos as manifestações sociais decorrentes das disputas de poder no espaço.

Mapa 1 – Terras quilombolas tituladas e em processo no Incra - 2015



Fonte: <http://www.cπισp.org.br/> acessado em 21 de julho de 2015

Reconhecendo, portanto, a centralidade da dimensão espacial para os diferentes debates que orbitam a temática quilombola, buscamos, neste momento, compreender os conceitos de território e territorialidade, ressaltando a importância que estes assumem hoje no processo de reconhecimento dos territórios de comunidades remanescentes de quilombo, assim como a impossibilidade de se restringir essa discussão a uma dimensão meramente instrumental do espaço (a terra). Essa preocupação justifica-se, pois, pensar o território quilombola é pensar de forma integrada às dimensões jurídico-política, econômica, e, principalmente, simbólico-cultural construídas no espaço.

Portanto, pensar a questão quilombola e o território é compreender a forma complexa como se entrelaçam direito, autodeterminação dos povos e superação das desigualdades. Para as comunidades quilombolas, a questão fundiária incorpora outra dimensão, visto que o território tradicional – espaço geográfico cultural de uso coletivo – diferentemente da terra, que é uma necessidade econômica e social, é uma necessidade cultural e política, vinculado ao seu direito de autodeterminação (BRASIL, 2012, p. 439).

Apesar das diferentes áreas das ciências sociais³⁵ se debruçarem sobre o conceito de território, para fins dessa pesquisa, recorreremos às reflexões mais contemporâneas produzidas no campo da Geografia, em função do seu caráter transdisciplinar, por entender que estas são as que melhor respondem a nossa percepção acerca da necessidade de se compreender o território de forma integrada, evitando as fragmentações recorrentes nas abordagens sobre o tema.

Para tanto, nos apropriamos primeiramente de Souza (2008) que busca diferenciar território e espaço compreendendo o primeiro enquanto “instrumento de exercício do poder” conferindo dimensão concreta ao poder enquanto relação social.

Nesse sentido, recorreremos ainda a autores como Haesbaert (2004), Santos (2002) e novamente a Souza (2008) para compreender território como “um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder” (p.78), podendo fazer referência ao poder público, estatal, ao poder privado, particularmente das grandes corporações, ou ainda do poder que se manifesta em oposição a estas outras formas de poder em um dado sistema territorial. Sendo assim, o território se vincula às lutas de dominação e insubmissão que o produzem.

Tais lutas são travadas a partir de estratégias individuais e coletivas que buscam a delimitação e manutenção do território. Essas estratégias, ou táticas, se já direcionamos nosso olhar para os agentes não hegemônicos de produção de territórios, dizem respeito à territorialidade que segundo Santos e Silveira (2004) se associa à noção de “pertencer àquilo que nos pertence”(p.19), associando-se ainda, segundo os autores, com “a preocupação com o destino, a construção do futuro”(p.19) desses sujeitos. Esse processo é descrito por Haesbaert (2002) em suas reflexões sobre os processos de produção de territórios na metrópole moderna como “todo grupo se define essencialmente pelas ligações que estabelece no tempo, tecendo

³⁵Nossas pesquisas preliminares indicaram que diferentes áreas das ciências sociais contam com, maior ou menor tradição, a incorporação do debate sobre território, nas suas produções acadêmicas, o que levou Santos (2002a) a identificar uma genuína redescoberta do território nas ciências sociais, que se faz presente em campos como a Antropologia, a História, a Ciência Política, Economia e Psicologia.

seus laços de identidade na história e no espaço, apropriando-se de um território (concreto e/ou simbólico), onde se distribuem os marcos que orientam suas práticas sociais” (p.93).

O mesmo autor destaca ainda que “há uma complexa rede de relações entre grupos que traçam laços de identidade com o espaço que ocupam, criam formas de apropriação e lutam pela ocupação e garantia de seus territórios”(p.93).

Para Haesbaert a análise dessas redes deve partir de uma perspectiva que conjugue as múltiplas escalas territoriais, permitindo uma reflexão que transite entre o geral e o particular, sendo este compreendido como o prenúncio de uma “nova ordem”.

(...) em que prevaleça, sobretudo, a possibilidade de recriar, pelas próprias coletividades, territórios originais que atendam não só às suas aspirações de sobrevivência e reprodução material, como também à expressão das especificidades culturais que efetivamente mobilizam e animam grupos sociais” (2002, p.100).

Portanto, conforme nos aponta o pesquisador Dilmar Lopes (2011), tratar da temática das comunidades remanescentes de quilombos nos dias atuais passa pela compreensão de um processo de “reordenamento político através da memória social, que passou a desempenhar um importante papel na vida do grupo. Em outras palavras, o conceito jurídico se refere a um sujeito político que tem direito ao reconhecimento étnico e territorial”(p. 276).

Contudo, o mesmo autor se remete a Arruti (1997) com o intuito de esclarecer que não se trata de um processo de recuperação de etnias, e sim do reconhecimento da produção de “novos sujeitos políticos, que se organizam mobilizando uma série de elementos de identidade comum e de caráter localizado, remetendo a um mesmo passado de submissão, a fim de alcançar novos recursos, em particular os de natureza territorial” (LOPES, 2011, p 277).

Ressaltando ainda que ao pensarmos as relações de poder que definem um território não podemos deixar de contextualizá-lo a partir das suas relações de fronteira, ou seja, “em contexto com os grupos de fora, nos diferentes níveis de tensões e conflitos” (2011, p. 277). Sendo assim, segundo o mesmo autor, pensar a territorialidade negra no Brasil é pensar “um conjunto de processos de exclusão, hierarquização das diferenças, reprodução, alianças e estratégias de resistência” (p. 277).

Entendendo, portanto, que a questão do direito ao território quilombola perpassa por um direito à memória, ao saber ali produzido e ressignificado por gerações - um saber muitas vezes, como é o caso da comunidade do Grotão, construído intimamente relacionado àquele espaço - nos dedicaremos a seguir sobre este aspecto específico das demandas quilombolas, e central para a nossa pesquisa: a disputa pelo reconhecimento da sua história e memória. Neste

sentido, debateremos as principais transformações tanto no âmbito da política patrimonial, que entendemos ser significativo para o processo de resgate e valorização da história quilombola no Brasil, como sobre as próprias transformações no âmbito das políticas educacionais, dentre as quais as destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola.

4.4 O saber em disputa: outras escolas para identidades outras.

Diante do cenário previamente exposto acerca das disputas por sentidos e pelo direito de nomear e ser nomeado (titulado), que perpassam a temática quilombola hoje no Brasil, nos debruçaremos neste momento sobre um aspecto indissociável destas lutas: a valorização das suas histórias e saberes.

Sobre esse aspecto, conforme apontam Mattos e Abreu (2013), deve-se compreender o processo de valorização dos saberes destas comunidades negras tradicionais, também a partir de uma significativa transformação ocorrida nos últimos anos no Brasil acerca do próprio entendimento sobre patrimônio:

As novas formas de conceber a condição de patrimônio cultural nacional têm permitido que diferentes grupos sociais, utilizando as novas leis e o apoio de especialistas, revejam as imagens e alegorias de seu passado e passem a decidir sobre o que querem guardar e definir como próprio e identitário, através de festas, músicas e danças, tradição oral, formas de fazer ou locais de memória. O decreto abriu possibilidade para o surgimento de novos canais de expressão cultural e luta política para grupos da sociedade civil. Antes silenciados, esses grupos são detentores de práticas culturais imateriais, avaliadas como tradicionais, o que tem sido fundamental para o processo de reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos (p. 110).

Neste sentido, é importante inserirmos estas mudanças na política patrimonial, afim de melhor compreendê-las, em um contexto de crise paradigmática da modernidade, portanto, em um cenário onde identidades, antes subalternizadas como as identidades negras, tensionam as narrativas históricas oficiais e igualmente, os símbolos que as legitimam. Emergem, então, questões acerca do que preservar; para quem; e até mesmo sobre o que é Patrimônio.

Esta transformação é percebida já na Constituição de 1988, nos arts. 215 e 216 ao ampliar o conceito de patrimônio para “bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à nação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”(BRASIL, 1988. Apud, MATTOS e

ABREU, 2013,p.109). No entanto, foi o Decreto nº 3.551 de 2000, que “permitiu considerar como patrimônio da nação manifestações culturais imateriais. Ou seja, saberes, celebrações, lugares e formas de expressão musicais e festivas dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, especialmente dos afrodescendentes (MATTOS e ABREU, 2013,p.108), que este processo ganha significativo fôlego em meio aos processos de resignificação das identidades negras e, mais especificamente, quilombolas. Uma ressignificação que vai além da questão da terra para uma valorização dos saberes vivenciados e praticados cotidianamente no interior dos grupos e, conseqüentemente, dos processos formativos estabelecidos “casa adentro”, como denomina Walsh (2011).

Esta ampliação do conceito de patrimônio, que significou o reconhecimento e valorização de diferentes manifestações da cultura popular, trouxe novos desafios, principalmente no que diz respeito à preservação destes patrimônios imateriais, que demandaram outras formas e sentidos a dinâmica patrimonial; novas racionalidades diante de manifestações culturais vivas e, portanto, permeadas por relações de poder.

O Estado, a partir do momento em que reconhece um bem registrado como patrimônio cultural, deve garantir condições para a manutenção deste bem. No entanto, os bens culturais até então mantidos pelo Estado eram bens de natureza material. A grande diferença aqui é que o patrimônio imaterial é mantido por pessoas. Como se mantém um patrimônio feito por gente? No caso Jongo/ Caxambu e de grande parte das manifestações da cultura brasileira, essas pessoas são negras e vivem vários problemas relativos às desigualdades sociais existentes no país, que, quando analisadas pela variável da cor da pele, se intensificam sobremaneira (MONTEIRO e SACRAMENTO, 2010, p.8).

Diante deste desafio, o Ministério da Cultura criou no ano de 2004 o Programa Cultura Viva e os Pontos de Cultura, com o objetivo de contemplar “iniciativas culturais que envolvem a comunidade em atividades de arte, cultura, cidadania, e economia solidária” (BRASIL, 2004). Neste sentido, faz-se necessário atentar para a importância dos Pontos de Cultura³⁶, espalhados por todo território nacional, para a construção de outras experiências educacionais, para além dos espaços formais educativos, com o objetivo de reconhecer e valorizar outros saberes.

Chamamos ainda a atenção para a importância destas novas políticas culturais nos processos de resignificação e de identificação quilombolas, principalmente no que diz

³⁶ É importante destacar, ainda, a produção de materiais didáticos sobre as comunidades jongoiras de toda região sudeste pelo Ponto de Cultura Jongo/ Caxambu. Materiais que foram distribuídos em escolas da rede pública da região com o objetivo de promover o trabalho sobre estes patrimônios culturais imateriais nos espaços escolares.

respeito às demandas por reconhecimento oriundas do espaço urbano, onde a chave cultural assume uma centralidade no nomear-se. Destacamos, neste sentido, o quilombo urbano da Pedra do Sal, localizado na zona portuária do Rio de Janeiro, espaço que sempre ocupou uma centralidade na vida comercial da cidade, no entanto, fortemente marcado pela presença negra, desde o desembarque de escravizados africanos, as casas de engorda, e os antigos terreiros (espaços que exerciam um papel fundamental na vida cotidiana das populações negras na região). Neste quilombo, diferentemente de várias experiências rurais, as manifestações culturais ali praticadas e reconhecidas enquanto marcos simbólicos para a memória negra do município desempenharam um significativo papel no processo de nomear-se e de reivindicar aquele território enquanto quilombo (ARRUTI, 2015).

Ameaçados hoje de expulsão da área, o grupo de “remanescentes do Quilombo da Perda do Sal” reivindica ser o legítimo herdeiro deste patrimônio cultural, material e imaterial. Apesar de a Pedra do Sal já ser tombada como patrimônio material do Estado do Rio de Janeiro, esperam transformar seu espaço físico e simbólico em espaço de celebração e encontro dos afrodescendentes da região: um lugar de memória do samba, do candomblé e do trabalho negro no porto (MATTOS e ABREU, 2011, p.16. Apud ARRUTI, 2015,p.227).

No que diz respeito às políticas voltadas para a educação formal das comunidades quilombolas, destacamos a emergência deste debate, primeiramente, no âmbito dos Conselhos Estaduais de Educação do Maranhão, Paraná e Bahia, e no nível municipal a partir da experiência da cidade de Santarém no Pará. Todas estas experiências são, portanto, anteriores a construção da política nacional para a Educação Escolar Quilombola e contribuíram significativamente, a partir do respectivo acúmulo de debates, para a sua formulação. (OLIVEIRA, 2013).

Oliveira (2013) chama ainda a atenção para o fato de que, para além das políticas governamentais, já existiam ações e experiências específicas sendo desenvolvidas em algumas escolas:

É importante destacar que, antes da implementação de políticas governamentais e de legislação específica, já havia algumas ações em comunidades direcionadas a uma educação escolar diferenciada, a exemplo do Projeto Vida de Negro (1988 a 2003) do Centro de Cultura Negra no Maranhão, da Escola Maria Felipa do quilombo Mangal/ Barro Vermelho na Bahia (2001), do processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola do quilombo Conceição das Crioulas em Pernambuco (2002), a proposta de escola quilombola sistematizada no Projeto “Vivências de Saberes” do quilombo Campinho da Independência, Rio de Janeiro (2005). Esta, segundo assessores da ONG de apoio ao processo, afirmou que a comunidade discute a função social da escola desde 1990, junto ao processo de reivindicação pelo território quilombola. Tanto na Bahia quanto em

Pernambuco, as lideranças quilombolas enxergam a escola da comunidade como parceira necessária ao projeto coletivo da comunidade (p.54).

Para compreendermos o pioneirismo destas iniciativas estaduais e municipais, em especial no Maranhão, Bahia e Pará, faz-se necessário nos remetermos às tabelas 4 e 5 do presente capítulo que nos aponta a forte presença nestes territórios de comunidades remanescentes de quilombos reconhecidas, assim como o histórico protagonismo do movimento negro quilombola destes estados na luta pela implementação do Art.68 da Constituição.

Ao pensarmos a construção da política nacional, para além das experiências locais, é importante também atentarmos para as transformações provocadas pela própria lei 10639/03 e suas Diretrizes, que já apresentam a necessidade da escola repensar os seus currículos e atender, neste sentido, para os outros saberes historicamente subalternizados na educação formal; saberes da história e cultura africana e afro-brasileira.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovada em 2004, já é possível perceber a preocupação com a garantia de uma educação diferenciada que atente para as especificidades histórico-identitárias das comunidades remanescentes de quilombos em suas “Ações educativas de combate ao racismo e as discriminações”:

Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente a comunidade e formar-se para trabalhar com suas especificidades (BRASIL, 2013, p.509).

No entanto, é somente a partir da Conferência Nacional de Educação, CONAE 2010, que o debate em torno da necessidade de se pensar uma política específica para atender às demandas educacionais das comunidades remanescentes de quilombos ganha evidência e, neste sentido, são estabelecidos, no seu documento final como dever da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de

materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.

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

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

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

h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (CONAE, 2010, p.131-132. *apud* BRASIL, 2013, p.426).

Diante da aprovação deste documento final na CONAE 2010, foi realizado o 1º Seminário Nacional de Educação Quilombola, em novembro do mesmo ano. Neste Seminário, que contou com a participação de lideranças comunitárias, docentes e gestores, além de representantes da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD) e do próprio Ministério da Educação (MEC), foi criada a comissão quilombola com o objetivo de construir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Neste sentido, chamamos a atenção para alguns aspectos presentes nas Diretrizes e que dialogam com os objetivos da presente pesquisa:

a) Não se destinam somente para as escolas estabelecidas nos quilombos, mas para todos os espaços escolares que atendam crianças, jovens e adultos oriundos de comunidades quilombolas.

b) Se destinam tanto às comunidades rurais quilombolas quanto às comunidades urbanas.

c) Contemplam todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio regular, técnico profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e à Distância), atentando para as especificidades de cada uma.

Apesar de chamar a atenção para as especificidades de cada etapa e modalidade da Educação Básica, as Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola, destacam a importância da Educação Básica, como um todo, na construção das identidades étnico-raciais, assim como das vivências sócio-culturais dos alunos, sendo portanto, fundamental o estreito diálogo entre estes espaços educativos e a história e saberes das comunidades que os compõem.

Neste sentido, nos dedicaremos, no próximo capítulo, a nossa investigação no campo, na busca por compreender como estas demandas identitárias quilombolas, de maneira mais

específica no município de Niterói, se apresentam nos espaços escolares. Quais os desafios enfrentados para a construção de diálogos mais estreitos entre a comunidade e os espaços educacionais?

Na busca por responder a esta pergunta visitaremos, primeiramente, a própria história negra do município, para então compreendermos como esta história se confunde com a história de uma família que hoje reivindica o reconhecimento como remanescente de quilombo e, por fim, como os espaços escolares, em especial professores e gestores, compreendem e dialogam com este processo.

5. UMA ESCOLA PARA O QUILOMBO? CONSTRUINDO A TRAJETÓRIA DO CAMPO DA PESQUISA

A construção da parte final dessa pesquisa, que se refere mais especificamente às relações entre os espaços escolares e a memória negra no município de Niterói, em especial com a história de uma comunidade negra que reivindica a identidade quilombola, se deu, em parte, a partir da minha inserção em diversos espaços de debate tanto no âmbito educacional³⁷, quanto no próprio âmbito das transformações urbanas em andamento na cidade³⁸, assim como no diálogo travado com os diversos atores que compõem o contexto pesquisado e, ainda a partir das reflexões construídas ao longo dos últimos anos, durante a nossa participação no GEPEER.

No âmbito educacional, foi possível observar tanto nos debates travados no GT de Educação e Relações Étnico-Raciais³⁹ da III Conferência Municipal de Educação, quanto no próprio material, referente às formações oferecidas aos docentes da rede municipal, disponibilizado pela Fundação Municipal de Educação⁴⁰, um esforço no sentido de dialogar com as demandas identitárias que hoje se apresentam nos espaços educacionais, em especial com a garantia da implantação das leis 10639/03 e 11645/08. Apesar destes esforços, ainda são marcantes as ausências, na III CME, de representações das comunidades tradicionais de Niterói, assim como dos próprios movimentos negros do município, algo que nos demonstra os desafios a serem superados no sentido de construir uma proposta educacional intercultural “casa afuera”.

No tocante aos debates acerca das transformações urbanas em andamento na cidade, ao longo da trajetória desta pesquisa, foi possível perceber que pensar a história da cidade, em

³⁷ Durante o período de 19, 20, 26 e 27 de junho de 2015 foi realizada a III Conferência Municipal de Educação de Niterói (CME) para a construção do Plano Municipal de Educação, da qual participei enquanto delegada, no Grupo de Trabalho referente ao Eixo Temático nº 3 que debateria a “Educação e as Relações Étnico-raciais” no município.

³⁸ Nos últimos anos tivemos a oportunidade de participar de alguns debates relevantes para a cidade, alguns com impacto direto sobre nosso espaço de pesquisa. Entre os principais podemos citar o Seminário “Uma nova história para Niterói: cenários de futuro”, a audiência pública para o debate do novo Plano Diretor da cidade, a audiência para o debate do Projeto de Requalificação da área central de Niterói, a audiência para o debate do novo Plano Urbanístico de Pendotiba, e uma que toca de forma mais direta nosso espaço de estudo, a audiência pública sobre o projeto da transoceânica que vai ligar o bairro de Charitas na Região das praias da Guanabara ao bairro do Engenho do Mato potencializando em muito as transformações que já se encontram em ritmo acelerado nessa região da cidade.

³⁹ O GT de Educação e Relações Étnico- Raciais da III CME foi constituído com representantes da Fundação Municipal de Educação, docentes da rede municipal, representantes da Secretaria Estadual de Educação, docentes da rede estadual, estudantes da rede estadual, docentes da rede federal de educação básica e docentes da Universidade Federal Fluminense (UFF).

⁴⁰ Ao longo de nossa pesquisa, entramos em contato com o Núcleo de Ações Integradas da Fundação Municipal de Educação (FME), que nos forneceu o material ofertado as escolas para a formação dos docentes da rede.

sua multiplicidade, é pensar a história do próprio país. É pensar, sobretudo os atuais dilemas identitários e fundiários que se desenham por todo território nacional, nos espaços urbanos e rurais, fruto de um violento processo, que ainda nos remonta a um passado colonial, que perpetua a lógica da concentração, expropriação e especulação.

Neste sentido, chama a nossa atenção as atuais tensões que se apresentam no espaço niteroiense. Tensões que envolvem o reconhecimento dos territórios e, portanto, da história das populações tradicionais que habitam o município, porém com seus saberes e memórias invisibilizados frente a um crescente processo de urbanização e especulação imobiliária. Conflitos que em muito se assemelham ao cenário nacional tanto no que diz respeito à luta pelo reconhecimento dos povos tradicionais, quanto na sua própria organização a partir de diversos fóruns de debate⁴¹.

Somente no período⁴² da escrita da presente dissertação foi possível perceber os diferentes processos emergentes no sentido de demandar outras histórias, outras memórias, para o município, rompendo com o propagandeado discurso de um município feliz e harmonioso, construído no final da década de 1990, e fortemente veiculado sob a forma do slogan “Niterói, cidade sorriso⁴³”.

Processos de “nombrar” - recuperando a reflexão de Walsh (2009) acerca das emergentes demandas identitárias na América Latina – entendendo estes enquanto movimentos de, ao se denominarem, ao dizerem o que são, também afirmam o que não são, constroem fronteiras, delimitam territórios, reivindicam espaços materiais e simbólicos e disputam memórias⁴⁴.

⁴¹ Durante a realização da presente pesquisa tomamos conhecimento de dois Fórum de Comunidades Tradicionais atuantes no estado do Rio de Janeiro: o Fórum de comunidades tradicionais de Angra, Paraty e Ubatuba que possui representantes de comunidades quilombolas, de pescadores artesanais e guaranis, além de Institutos de pesquisa e organizações não governamentais, e o Fórum de comunidades tradicionais de Niterói que é composto por representantes da comunidade do Grotão, de pescadores artesanais e sitiantes tradicionais.

⁴² Ao longo do primeiro semestre do ano de 2015 ganharam grande destaque na mídia os conflitos envolvendo processos de desapropriação de duas comunidades tradicionais de pescadores artesanais em Niterói, os moradores da praia do Sossego e os moradores da Aldeia Imbuhy. Ver mais em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/exercito-participa-de-acao-de-reintegracao-de-posse-em-niteroi.html> e <http://www.tribunarij.com.br/noticia.php?id=14801&titulo=DESASSOSSEGO%20EM%20NITER%20D3I>
Acesso em junho 2015.

⁴³ Nas décadas de 1990 e 2000, Niterói fica conhecida em todo país por possuir o terceiro maior índice de desenvolvimento humano (IDH) entre as cidades brasileiras, e o mais alto IDH do estado do Rio de Janeiro (FONTENELLE e CORRÊA, 2013).

⁴⁴ A exemplo destas disputas que hoje se apresentam e tensionam o cenário político municipal, chamamos a atenção para a aprovação, em junho do presente ano, na Câmara de vereadores de Niterói, do Projeto de Lei nº 0331/2013 que estabelece o dia 09 de agosto como “dia municipal da resistência das comunidades tradicionais”, trazendo a tona o debate e a busca pelo reconhecimento municipal em torno da preservação destas Outras histórias de Outros sujeitos como quilombolas, pescadores artesanais e sitiantes tradicionais.

Niterói e, em especial a região oceânica, área privilegiada da nossa pesquisa, vive hoje um conflito que pode ser compreendido, portanto, a partir da disputa entre discursos de preservação ambiental, entendido muitas vezes como sinônimo de desapropriação de populações que historicamente habitam a região, e a crescente especulação imobiliária que, sem maiores impedimentos, avança sobre as áreas de preservação em grandes empreendimentos imobiliários (FONTENELLE e CORRÊA, 2013).

É diante deste contexto de emergência de demandas e sujeitos que tensionam o espaço da cidade, fruto de processos históricos de invisibilização aos quais os mesmos foram submetidos, que aos poucos foram sendo desvelados, na trajetória da própria pesquisa na busca por respostas, as seguintes perguntas: Quais as negociações/tensões neste processo de (re)construção de um passado histórico subalternizado que entra em confronto com o projeto hegemônico de modernidade ora em voga em Niterói? Qual o papel atribuído ao quilombo do Grotão neste processo? De que forma este cenário se reflete no espaço escolar?

5.1 (Re)existência Negra em Niterói: entre memórias, silenciamentos e disputas.

Antes de adentrarmos mais especificamente nas reflexões acerca das (re) existências negras em Niterói, entendemos ser necessário contextualizarmos brevemente o espaço sobre o qual nos debruçamos, para a partir desta apresentação nos aprofundarmos sobre a temática negra no município.

Niterói é uma cidade localizada às margens orientais da baía de Guanabara com uma população estimada no ano de 2014 de 495.470 (IBGE, 2014), distribuídos por cinco regiões de planejamento, são elas: Região Norte, praias da Baía, Pendotiba, Região Leste e a Região Oceânica, sendo essa a região de maior extensão e onde se encontra o Bairro do Engenho do Mato.

Niterói tem sua origem no século XVI, mas só no início do século XIX alcança a condição de Vila, recebendo o nome de Vila Real da Praia Grande, para em 1834 se tornar município, assumindo a condição de capital da província do Rio de Janeiro, papel que vai desempenhar de forma quase ininterrupta⁴⁵ até o ano de 1975, ano da fusão do Estado do Rio de Janeiro com o antigo Estado da Guanabara.

Em meio a esse processo Niterói passa por um esvaziamento político, e econômico decorrente da transferência das atividades administrativas da antiga capital para a cidade do

⁴⁵ Após ser bombardeada em meio aos eventos decorrentes da revolta da armada em 1803, Niterói teve grande parte de suas edificações destruídas, o que acarretou na decisão de se transferir a capital da província para Petrópolis onde permaneceu até o ano de 1903 quando retorna para Niterói.

Rio de Janeiro, o que se refletiu em um período de relativa decadência para o município. Entretanto, cabe relativizar tal processo uma vez que o mesmo se dá de forma quase simultânea a ligação da cidade à cidade do Rio de Janeiro com a construção da Ponte Rio-Niterói no ano de 1974, o que mudaria, radicalmente, a dinâmica urbana da cidade adensando bairros já ocupados e expandindo a cidade em direção a Região das praias oceânicas.

Segundo Fontenelle e Corrêa (2013), a região oceânica de Niterói é hoje a região que mais expande o seu perímetro urbano, sofrendo profundas mudanças sócio-espaciais provocadas pelo intenso processo especulativo imobiliário que se apresenta na região sob a forma de grandes condomínios fechados, de luxo. Os autores chamam ainda a atenção para o fato de que este processo especulativo é acompanhado de um acirramento das desigualdades na região, uma vez “que se restringia a construção de habitações de interesse social com as justificativas de não haver espaço adequado e de não fazer parte das características da cidade que seria de bairros de classe média a alta” (p.176).

Diante deste cenário que se apresenta, entendemos que o desafio de pensar as histórias e trajetórias negras em Niterói se dá, em parte pelas lacunas que ainda encontramos tanto no que diz respeito às produções sobre a própria história do município, quanto quando nos debruçamos sobre as trajetórias de populações historicamente invisibilizadas no âmbito local.

Sobre os desafios enfrentados para pensarmos a história da cidade, a pesquisadora Ismênia de Lima Martins (1997), em seu artigo intitulado “Niterói Histórico: a historiografia da cidade” aponta que as dificuldades enfrentadas para a produção de reflexões historiográficas acerca do município de Niterói é igualmente enfrentado por outros municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro (como Nilópolis, Meriti, Queimados, entre outros) que acabam sendo “engolidos” pela centralidade histórica, política e econômica exercida pela cidade do Rio de Janeiro nesta região.

Niterói, porém, mesmo depois de cidade, manteve-se discretamente como a “Banda D’além”. Exportava seus produtos para “a cidade”, e seus moradores mais destacados lutavam politicamente do “lado de lá”(…). Como capital da província, a partir de 1834 permaneceria ofuscada pela cidade vizinha que, como centro de decisão política nacional e da vida da Corte, atraía as elites provincianas. A projeção econômica do Rio de Janeiro como porto exportador, concentrando o grande comércio e o setor financeiro, e o posterior desenvolvimento industrial no Período Republicano, reforçaram a posição inteiramente secundária que Niterói ocuparia na história nacional (MARTINS,1997, p.232).

Neste exercício de descentralização historiográfica que pensar a história de Niterói representa, mais difícil ainda se torna pensar especificamente sobre as trajetórias das

populações negras neste município. Para entendermos melhor este desafio, algumas pistas, a seguir desenvolvidas, nos serão importantes.

Dentre estas pistas, destacamos o fato de que apesar de Niterói se constituir como o município de maior renda domiciliar per capita do Brasil (IBGE, 2012), essa aparente prosperidade esconde uma elevada concentração de renda, quando se observa a mediana dos rendimentos absolutos, escancarando uma profunda desigualdade que a coloca como a cidade mais desigual do estado do Rio de Janeiro, e a terceira mais desigual do Brasil⁴⁶.

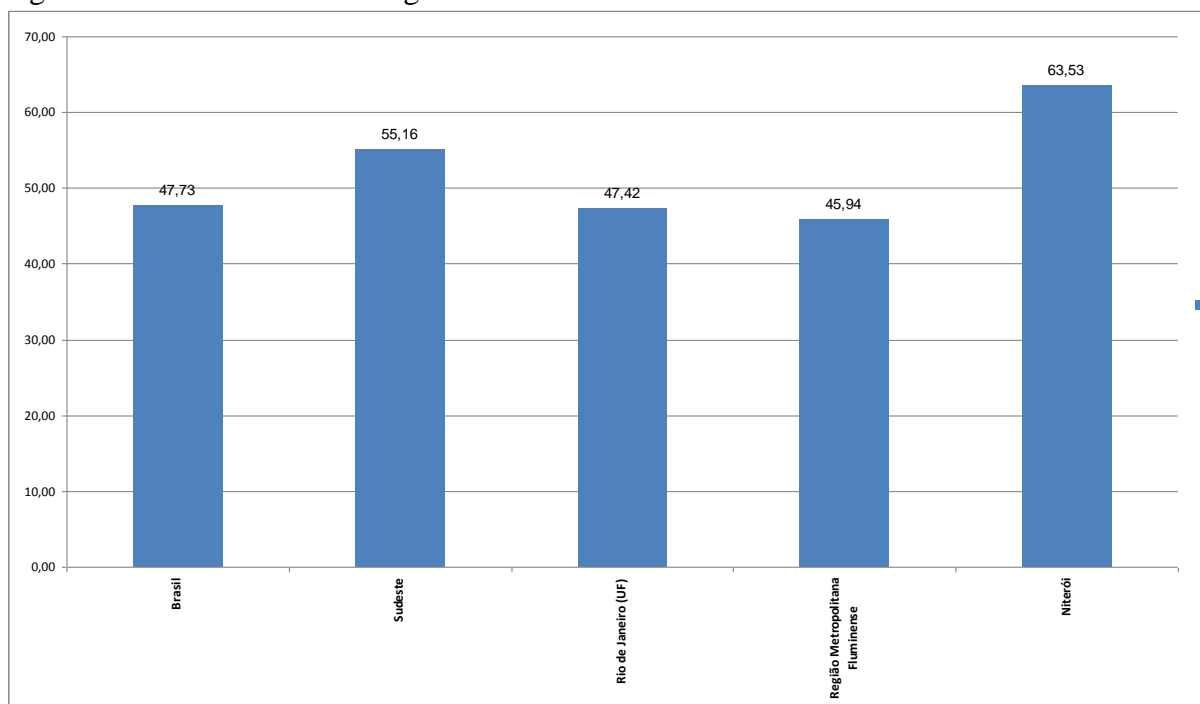
Neste sentido, é possível relacionarmos este caráter desigual que se apresenta no município com o próprio processo de urbanização e especulação que vem transformando a região oceânica de Niterói. Um processo caracterizado pelo crescente número de condomínios fechados para uma elite econômica, conforme explica o professor do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano da UFRJ (IPPUR) Carlos Vainer em entrevista concedida ao site VIOMUNDO (2014):

Nas cidades brasileiras, que já eram profundamente desiguais, estão sendo gerados verdadeiros processos de guetificação urbana, transformação da cidade em um conjunto de cidadelas: as cidadelas dos ricos, nos condomínios fechados, cercados por muros e protegidos por vigilantes; e os condomínios dos pobres, ou os guetos dos pobres, cercados por policiais (VIOMUNDO, 2014).

Para além da profunda desigualdade econômica que se apresenta no território niteroiense, faz-se necessário atentar ainda para mais uma importante pista para compreendermos os desafios de se pensar a história negra no município, o fato deste, segundo os dados coletados no censo 2010, ser o município que se declara mais branco da região metropolitana do Rio de Janeiro.

⁴⁶ Atrás apenas de Santana do Parnaíba (SP) e Brasília (DF) ver mais em VAINER

Gráfico 4 – Percentual de pessoas que se declararam brancas no Censo Demográfico 2010 segundo diferentes escalas Geográficas



Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2010

Ao observarmos o gráfico 4 percebemos, portanto, que, em termos comparativos, considerando as diferentes escalas geográficas do Brasil, o município de Niterói possui, em termos percentuais, uma parcela significativamente superior de sua população que se declara branca (63,53%), média que ultrapassa àquela apresentada para o Brasil (47,73%), região Sudeste (55,16%), estado do Rio de Janeiro (47,42%) e a região metropolitana (45,94%). Neste sentido, entendendo que os processos identitários, que constituem as construções raciais, são permeados por relações de poder estabelecidas a partir dos padrões de poder que compõem a colonialidade, pensar as histórias negras no município de Niterói torna-se ainda mais desafiador. Assim como compreender a trajetória de uma comunidade negra que, inserida neste cenário específico, demanda hoje o seu reconhecimento enquanto resistência, enquanto quilombola.

A pesquisadora Thalita de Oliveira Casadei (1988, 2000), dedicou-se, em suas produções, a identificar fontes em arquivos públicos que nos ajudassem a compreender a experiência da diáspora africana em Niterói⁴⁷. Dentre os arquivos pesquisados, Casadei

⁴⁷ Em sua obra “Os escravos na terra fluminense” Casadei (2000), dedicou-se a levantar todos os registros de batismo e de óbito, assim como de documentos de compra e venda de escravizados, realizado ao longo do século XIX na antiga Vila da Praia Grande, revelando as origens destas populações africanas escravizadas. Casadei chama a atenção para a grande presença de populações oriundas de Angola, do Congo, de Moçambique assim como de grupos denominados “Sudaneses” em função de se tratarem de grupos islamizados.

destaca o Instituto Histórico e Geográfico e os arquivos da Catedral São João Batista, ambos em Niterói, onde, por meio de certidões de batismo e de óbito⁴⁸, processos criminais e cartas oficiais enviadas por autoridades da, então Vila da Praia Grande, como chefes de polícia, juízes e autoridades religiosas e nos auxilia a desconstruir os processos histórico-coloniais de subalternização e desumanização das trajetórias negras no município. Desconstrução esta que ao afirmar a sua existência histórica, também permite novas leituras, reinterpretações e ressignificações em um contínuo processo de (re)existir.

Para além das contribuições de Casadei, nos utilizamos também dos levantamentos acerca da memória da escravidão presentes no “Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil” (2013) produzido pelo Laboratório de História Oral e Imagem (LABHOI) da UFF, em parceria com o Comitê Científico Internacional do Projeto da UNESCO “Rota do Escravo: Resistência, Herança e Liberdade”, assim como das produções de Mattos (2013) e Mattos e Lugão (2005) sobre as resistências negras no pós- abolição no estado do Rio de Janeiro. Buscamos, portanto, a partir destes diálogos entender os processos de (re)existências negras no município e, em especial, no Engenho do Mato onde se localiza a comunidade do Grotão.

A história de ocupação e construção de Niterói, antiga Vila Real da Praia Grande, está intimamente relacionada com as histórias negras no território, uma vez que, tanto na sua vida urbana, restrita as atuais áreas do entorno do centro da cidade, quanto nas suas freguesias rurais (freguesia de São Sebastião de Itaipu, freguesia de São Gonçalo e freguesia de N^a S^a da Conceição de Cordeiros), inicialmente organizadas em engenhos de açúcar, a presença de escravizados africanos desempenhando funções centrais àquela organização econômica, assim como tensionando as suas estruturas de poder através de inúmeras táticas cotidianas que vão desde processos movidos na justiça contra maus tratos dos senhores a organizações abolicionistas como o “clube dos libertos contra a escravidão”⁴⁹ e mesmo o aquilombamento,⁵⁰ estão presentes nos registros levantados por Casadei (1988).

⁴⁸ Sobre as pesquisas realizadas nos arquivos eclesiásticos, é importante destacarmos o projeto ESSSS (Ecclesiastical & secular sources for slaves societies) que envolve algumas universidades, inclusive a UFF, no levantamento e digitalização dos arquivos relacionados presença de escravos africanos em Cuba, Brasil, Colômbia e EUA. Os arquivos da cúria de Niterói estão nesse projeto que na UFF é coordenado pela professora Hebe Mattos. Todos os arquivos da Arquidiocese de Niterói, referentes ao período dos séculos XVIII e XIX, estão digitalizados e disponíveis no site: <http://diglib.library.vanderbilt.edu/esss-brazil.pl> Acessado em junho 2015.

⁴⁹ O Clube dos libertos contra a escravidão foi uma organização fundada em 1881 e que tinha como lema “Liberdade e Instrução”, criando uma escola noturna gratuita que atendia escravos e pessoas livres “que quisessem adquirir instrução primária”(CASADEI, 1988,p.227).

⁵⁰ Casadei chama a atenção para a existência de um quilombo no Morro da Armação, próximo a área urbana da Vila da Praia Grande durante o século XIX (1988,p.240).

Resgatar as rotas atlânticas, assim como entender como estas se desenham e se reconfiguram no espaço fluminense, nos ajuda a compreender muitos dos movimentos identitários e das lutas travadas em diferentes pontos do estado do Rio de Janeiro e, em especial, para fins desta pesquisa, em Niterói. Neste sentido, é interessante perceber que a freguesia de Itaipu, região oceânica da cidade, é apontada em registros da época como área de desembarque de escravizados no litoral fluminense, em especial após 1831, após acordos firmados entre o Brasil e a Inglaterra com o objetivo de combater este comércio. Casadei chama a atenção, portanto, para o fato destes locais de desembarque, afastados do centro administrativo da Vila, ocorrerem “longe dos olhos das autoridades”, alimentando as estruturas econômicas da região fluminense e, mais especificamente, da Vila Real da Praia Grande, com centenas de pessoas.

No entanto, com a efetiva proibição do tráfico atlântico, a partir da segunda metade do século XIX, aumentou o tráfico interprovincial no Rio de Janeiro e a região de Magé, ao fundo da baía de Guanabara, se tornará o grande abastecedor de mão de obra escravizada para diversas províncias fluminenses. Segundo Motta (1997), no período de 1873 a 1882, cerca de 50% da população escrava na região fluminense saiu de Magé.

É interessante notarmos, mais uma vez, como o reconhecimento destas trajetórias diaspóricas negras nos ajudam a entender as lutas, hoje, travadas nos espaço pela terra e pela memória como é o caso do município de Magé⁵¹ que, nas últimas décadas possui comunidades⁵² que reivindicam a identidade quilombola, dentre as quais a comunidade remanescente de quilombo Maria Conga⁵³, uma das mais antigas comunidades quilombolas da região fluminense (MATTOS; ABREU; GURAN, 2013).

No caso da antiga freguesia rural de Itaipu, onde se localiza o bairro do Engenho do Mato, esta sempre foi marcada por uma grande concentração de terras nas mãos de uma elite rural que, no entanto, com a crise da economia canavieira e diante das transformações ocorridas no Rio de Janeiro ao longo do século XIX, modificaram a sua produção, a partir do arrendamento de parcelas da terra para pequenos e médios produtores escravistas, para atender as demandas locais por diferentes gêneros alimentícios.

⁵¹ A região do Recôncavo da Guanabara foi marcada pela presença de muitos quilombolas que mantinham intensa relação com escravos de plantações, taberneiros e remadores de cidades próximas, formando uma complexa rede social de apoio a fugas. (MATTOS; ABREU; GURAN, 2013, p.106).

⁵² A comunidade Negra Rural de Feital, localizada em Magé, em 2011 abriu processo de certificação junto a FCP

⁵³ Identificada e reconhecida pela Fundação Cultural Palmares em 2007, a comunidade que se identifica como Remanescente de Quilombo Maria Conga forma um bairro bem próximo ao centro de Magé. Maria Conga teria chegado ao Brasil no início do século XIX e fundado ali uma comunidade de fugitivos (LABHOI, 2013).

Dessa forma, mesmo no pós- abolição, a região oceânica de Niterói manteria, ainda por décadas, a sua característica rural voltada para o abastecimento da crescente cidade do Rio de Janeiro, alterando pouco sua configuração fundiária.

É neste cenário que se situa a antiga fazenda do Engenho do Mato, onde se localiza a comunidade do Grotão. A fazenda, já mencionada em registros que remontam ao século XVIII como produtora de açúcar na freguesia rural de Itaipu (MENDONÇA, 2008), teve como seus últimos proprietários uma família de origem ilustre – descendentes da família do Barão de Mauá - no cenário político e econômico fluminense, o casal Fábio de Azevedo Sodré e Irene Lopes Sodré (que dá nome à avenida que hoje corta o bairro).

Segundo Mendonça (2008), após o desquite do casal, em 1939, a fazenda foi sendo aos poucos partida e loteada, dando início a um intenso processo de lutas entre os antigos trabalhadores da fazenda e a crescente especulação imobiliária no local.

Dentre estes trabalhadores da fazenda está a família do S. Manuel Bonfim, que na década de 1920 ingressou na fazenda, vindo do nordeste brasileiro, mais especificamente de Sergipe, onde vivenciaram o final da escravidão, presente em memórias compartilhadas com os filhos e netos .

Meu avô veio trabalhar na fazenda [Fazenda do Engenho do Mato], já não era mais escravo, vovó foi escrava lá em Sergipe. Ela chegou a falar com agente, quando ela veio para cá não era muito velha, mas ela tomava conta dos filhos dos senhores de engenho... contava da senzala, que já não era mais senzala, mas ainda tinha aquela forma de escravidão (Entrevista concedida por José Renato Bonfim, 2015).

Neste processo de loteamento da fazenda, os antigos trabalhadores, inclusive anteriores à própria aquisição da fazenda pela família Sodré, como é o caso da família Bonfim, se veem em meio a um conflito para garantir-lhes o direito de permanecerem em suas terras onde construíram suas casas e plantaram as suas roças.

A posse mansa e pacífica, prolongada no tempo e sem oposição era o trunfo nas mãos de sítiantes/posseiros nas demandas em face dos novos proprietários de lote. E não era tudo, pois certo é que os sítiantes/ posseiros possuíam laços culturais, pois se reconheciam iguais na resistência articulada ante a possibilidade de uma expulsão da terra sem a devida indenização pelas benfeitorias. O inimigo comum era um empreendimento imobiliário e os novos proprietários de lotes (MENDONÇA, 2008, p.24).

No início da década de 1960, em meio a um contexto mais amplo de debate sobre a questão agrária no Brasil, os conflitos da antiga fazenda do Engenho do Mato serão palco de uma das primeiras experiências de reforma agrária no país, promovida pelo governo do

Estado do Rio de Janeiro através do Plano de Ação Agrária que desapropriou parte das terras em nome dos sitiantes/ posseiros que a ocupavam historicamente, com a proposta de formação do primeiro Grupo de Trabalho Agrícola no Estado.

No entanto, em função das profundas transformações políticas ocorridas no Brasil a partir do golpe de 1964, o Plano de Ação Agrária não se concretiza e novos conflitos envolvendo a posse das terras na encosta da serra da Tiririca emergem, modificando, com o passar dos anos, tanto as práticas cotidianas voltadas à produção agrícola, quanto às próprias organizações familiares, uma vez que muitos abandonam a região, na busca por outros empregos na cidade.

Em 85 até 2000, nesses 15 anos, o que aconteceu, começaram a proibir de plantar aqui. Isso tudo aqui era lavoura. No início era plantação de café, depois passou a ser mandioca, depois veio o bananal que foi a última gestão nossa de lavoura que foi até 85.

Depois veio a criação do parque [Parque Estadual da Serra da Tiririca] em 91. As coisas ficaram difíceis...permanecer aqui...fazer o quê?

Depois do parque as pessoas começaram a falar que ia desapropriar a Serra da Tiririca toda. E que ficou foi só os ex colonos, os trabalhadores da fazenda. Não ia ser difícil...não eram tantas casas...

Fizeram várias reuniões, e falavam que ia ter que sair porque agora era parque não era mais para homem, aquela coisa toda...

E para participar tivemos que fazer uma associação porque não podia pessoa física só pessoa jurídica, então por isso eu criei a associação das comunidades tradicionais do Engenho do Mato. Para começar a arrumar as coisas começamos a usar esse barracão que já existia para guardar as coisas...tudo que vinha do morro o caminhão pegava e levava, As coisas que agente plantava.

Agente ajeitou, não era assim, era de pau a pique, e começamos a fazer as reuniões com o pessoal da serra que não queria sair (Entrevista concedida por José Renato Bonfim, 2015).

Dentre os novos conflitos que envolvem as famílias que habitam a antiga fazenda do Engenho do Mato, a criação do Parque Estadual da Serra da Tiririca, em 1991, a que o entrevistado faz referência em sua fala, torna-se uma questão central, visto que a concepção de preservação ambiental presente na lógica da criação do parque é construída a partir do pensamento binário cartesiano homem/ natureza segundo a qual o homem não é pensado enquanto parte do ambiente, nas suas relações historicamente construídas com o território, mas sim, enquanto sujeitos desconectados, desenraizados; um parque que “não era mais para homem” como afirma o entrevistado.

Cabe acrescentar que, como aponta Compans (2007), a retórica ambiental apropriada ao meio urbano, em geral, não se refere a qualquer homem como ameaça ao meio ambiente, pelo contrário, costuma se apresentar direcionada a determinados grupos, a saber, comunidades pobres e, principalmente, às formas espaciais produzidas pela acumulação de

seus tempos (SANTOS, 2002b), as favelas. Para Compans, que se dedicou a analisar os discursos utilizados em diferentes fases do processo de remoção das favelas das áreas mais valorizadas da cidade do Rio de Janeiro, o discurso ambiental é utilizado como mais uma forma de criminalização das populações mais pobres a exemplo do discurso higienista mais recorrente no início do século XX e do discurso da segurança pública mais forte durante a ditadura militar brasileira. Salientamos ainda que não se trata da simples substituição de um discurso, mas fundamentalmente da sobreposição discursiva que atualiza a imagem do “outro” ameaçador.

É, portanto, neste processo de afirmar a sua existência e suas relações com aquele território, de (re) existir, ressignificando, inclusive, as próprias identidades, que se constrói a luta da comunidade do Grotão. Um processo que passa por um repensar as identidades negras, quilombolas e, principalmente o direito de se nomear, como podemos perceber nas reflexões do nosso entrevistado, senhor José Renato Bonfim

Assim, hoje, por conta de...até foi uma coisa meio forçada ter que fazer, mas obrigatória. Todo mundo chamava aqui morro dos macacos porque concentrava um número de negros grande. Falavam: “vou lá no morro dos macacos” que era a casa dos meus avós.

(...)

Por conta da gente morar aqui e o pessoal botar o nome morro dos macacos agente resolveu então botar quilombo. Não teve aquela coisa de pessoal fugiu, veio para cá, aquele negócio todo. Aí veio a capoeira novamente, o samba, o jongo... a universidade foi muito importante no processo de retomar outra história dentro da cidade.

E até por conta do estado, o estado exigiu que tivesse uma pesquisa da universidade dentro da nossa família. O que a antropologia da UFF está fazendo, para dar o laudo para agente permanecer (...) estamos adiantados para dar entrada no documento e afirmar uma história que já existe. O Brasil é assim né...você tem que afirmar um negócio que já vem de anos fazendo (Entrevista concedida por José Renato Bonfim, 2015).

É igualmente interessante perceber que este processo também se dá a partir de articulações com as comunidades tradicionais da região que vivenciam situações análogas na luta pelo reconhecimento das suas terras, como são as comunidades de pescadores artesanais.

(...) tem o pessoal do morro das andorinhas, o seu Bichinho... os pescadores artesanais que eram amigos de papai...e tem os sitiantes que ficaram, que são os ex-trabalhadores da fazenda. Agente já conversou sobre isso, montou o fórum das comunidades tradicionais e estamos tocando essa história muito sério. Conseguimos o dia municipal das comunidades tradicionais.

Nesta articulação da luta a partir do Fórum das Comunidades Tradicionais, percebemos o que Arroyo (2012) denominou de “Outras pedagogias”, ou seja, outras formas de construir e transmitir outros saberes, outras histórias sendo fortalecidas no interior dos conflitos pelo reconhecimento e nos processos de (re) existência

Essa é a ideia. Que isso firme dentro da comunidade e as pessoas que estão de fora ajude. Conhecendo, né.

Outra coisa. As pessoas têm que conhecer o saber das comunidades tradicionais. Saber quando plantar...isso foi passado de pai para filho desde os tempos da escravidão. Se você perguntar hoje para as crianças elas não vão saber.

Essas coisas se perdem. Como uma pessoa que está na sala de aula não sabe isso?

É diante destas inquietações levantadas pela liderança da Comunidade do Grotão, constituída por 46 moradores descendentes do S. Manuel Bonfim, que nos debruçaremos, no momento seguinte, sobre os espaços escolares inseridos neste contexto, buscando entender como estes espaços formais de educação, a partir dos discursos coletados dos cinco professores e dois gestores que neles atuam, compreendem estas demandas que se apresentam na sua comunidade.

5.2 A escola e o Quilombo

Temos que juntar para fortalecer a luta. Se não botar isso em prática, for só discurso, não vai ter (José Renato Bonfim, liderança da Comunidade do Grotão).

Início a presente parte da pesquisa resgatando a fala do entrevistado José Renato Bonfim, por entender que esta caracteriza a urgência de se fortalecer os diálogos entre os espaços escolares e as comunidades que hoje reivindicam a identidade quilombola; a importância e o cuidado de se reconhecer e contar Outras histórias, para impedir que “estas coisa se percam”, como completou o entrevistado.

Neste sentido, recuperamos as reflexões construídas ao longo do campo, a partir de experiências coletadas nos dois espaços escolares existentes na região na qual se localiza a Comunidade do Grotão, ambos os espaços se localizam a cerca de 700 metros de distância da sede cultural da comunidade, e que atendem a seus jovens e crianças. Apesar da proximidade física com a comunidade, percebemos nas falas de nossos entrevistados, professores e gestores, uma significativa distância no que diz respeito aos diálogos construídos entre estes espaços.

Para melhor compreender este cenário que nos foi sendo revelado a partir dos encontros com os entrevistados, nos utilizamos da metodologia proposta pelo Discurso do Sujeito Coletivo, segundo a qual, mediante a construção de discursos desde as falas dos entrevistados, considerando aspectos que estes comungam sobre um tema específico, podemos perceber quais as representações construídas por estes.

Para tal, realizamos entrevistas abertas, apenas norteadas por algumas perguntas, de modo a estimular o entrevistado a se manifestar livremente sobre determinada questão, nos permitindo, desta maneira, uma melhor compreensão acerca das representações sociais presentes acerca das demandas identitárias que hoje se evidenciam nos espaços escolares para este universo de professores e gestores dos espaços vizinhos à comunidade do Grotão.

Faz-se necessário ainda esclarecermos que, em diálogo com o campo da psicologia social, em especial com Moscovici (2012), entendemos as representações sociais como um fenômeno e não como um conceito fixo e, portanto, imutável. O fenômeno das representações sociais é, neste sentido, fluido e em permanente transformação a partir de processos de ressignificação fruto das disputas que tensionam as relações de poder que se apresentam no âmbito discursivo. Assim sendo, os discursos que aqui coletamos e analisamos, não pretendemos de maneira alguma entendê-los como acabados, mas sim como fragmentos de um processo social, atravessado por padrões de poder constitutivos da outra face da modernidade, a colonialidade.

Segundo Moscovici (2012), as representações sociais são classificações construídas por um determinado grupo mediante algo novo, ou até então invisibilizado, buscando dar-lhe sentido, torná-lo familiar e assim comunicá-lo.

Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica. Quando classificamos uma pessoa entre os neuróticos, os judeus ou os pobres, nós obviamente não estamos apenas colocando um fato, mas avaliando-a e rotulando-a. E, neste ato, nós revelamos nossa “teoria” da sociedade e da natureza humana (MOSCOVICI, 2012, p.62).

Ao percebermos, deste modo, que as representações sociais não são construções neutras, mas permeadas por relações de poder historicamente construídas, julgamos ser fundamental na sua análise a compreensão de que estas categorizações derivam de padrões de

poder coloniais, nos quais a classificação racial assume um caráter central nas suas estruturas (QUIJANO, 2010).

Para a construção destes discursos foram, portanto, entrevistados cinco professores atuantes nos espaços escolares vizinhos à comunidade quilombola. Dois professores do ensino fundamental e médio da escola B das disciplinas de Artes e Educação Física, que atuam na escola há dez e nove anos, respectivamente. Chamamos, ainda, a atenção para o fato de ambos os professores entrevistados possuírem um envolvimento em atividades realizadas na comunidade do Grotão, como as rodas de samba e de capoeira. E três professoras da educação infantil da escola A, formadas em pedagogia, que atuam no pré-escolar, há dez, cinco e dois anos, com crianças de 5 a 6 anos de idade. Contribuem ainda para a construção dos discursos coletivos dois entrevistados pertencentes aos quadros administrativos- pedagógicos da escola A, mais especificamente a direção, que atua há 13 anos na escola e a coordenação pedagógica, que trabalha na escola há 12 anos.

Ambos os espaços, da escola A e B, foram construídos no início dos anos 1990 em uma área central do bairro, correspondente a antiga sede da Fazenda Engenho do Mato (MENDONÇA, 2008), onde se concentram as principais instituições públicas presentes no bairro⁵⁴, assim como boa parte do seu comércio local.

No que se refere à escola A, é interessante notar que esta foi estabelecida em um espaço doado por uma antiga moradora do bairro, possuindo, inicialmente, um caráter comunitário. A escola possui, hoje, uma boa estrutura, sendo todas as salas climatizadas e equipadas com aparelhos de televisão, além de possuir uma sala de recursos com instrumentos musicais, um grande acervo de livros infantis e jogos para atender as suas sete turmas (em um total de 140 crianças) com uma média de 15 a 20 estudantes que permanecem em horário integral.

Diferentemente da escola A, cuja estrutura foi construída a partir de uma casa, a escola B corresponde a projeto arquitetônico elaborado por Oscar Niemeyer para os Centros Integrados de Educação Pública (Ciep), criados durante os dois governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994) no Estado do Rio de Janeiro, possuindo um edifício com três pavimentos, um ginásio esportivo e uma biblioteca. Inicialmente construída para ser uma escola integral, com uma nova proposta curricular e uma jornada ampliada, a escola B, hoje

⁵⁴ Em torno da praça na qual se localizam as escolas A e B, também se fazem presentes instituições como o posto do Médico de família e uma unidade da Fundação Leão XIII e uma escola de ensino fundamental, recentemente municipalizada, e momentaneamente desativada.

funciona como uma escola de três turnos que atende estudantes do ensino fundamental regular e Educação de Jovens e Adultos, ensino médio regular e Educação de Jovens e Adultos.

Percebemos que, em vista da modificação da proposta inicial pensada para o Ciep, a estrutura da escola B sofreu transformações ao longo dos últimos anos e parte de seu complexo foi ressignificado após anos de abandono, como é o caso da biblioteca, que hoje funciona de forma autônoma a partir uma organização comunitária constituída por moradores do bairro, oferecendo oficinas e outras atividades culturais às crianças e jovens da região.

Destacamos ainda que, em função da maior facilidade em estabelecer um diálogo junto a Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) do que junto a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), foi maior a nossa inserção na escola A do que na escola B.

A análise, portanto, do material coletado, a partir da metodologia do DSC, implica na utilização de quatro figuras metodológicas que permitem organizar os depoimentos possibilitando assim a sua interpretação: **a ancoragem, a ideia central, as expressões-chave e o discurso do sujeito coletivo.**

A ancoragem consiste em perceber, a partir das falas dos entrevistados, quais os conceitos, teorias, ideologias existentes na sociedade e na cultura e que estejam internalizados no indivíduo e, a partir desta, extrair as ideias centrais que traduzem as falas construindo, por fim, os DSC's com a retirada literal das expressões-chave presentes nos discursos dos entrevistados (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2000).

Para a construção dos DSC's, organizamos, primeiramente, os discursos produzidos a partir das questões norteadoras presentes em nosso roteiro de entrevistas, sendo estas: *As transformações provocadas pela crescente urbanização do Engenho do Mato; A relação da escola com a comunidade na qual esta inserida; A relação da escola com o quilombo; A escola e a lei 10639/03 e A escola e o preconceito racial.* Em seguida, mediante a leitura das entrevistas no que diz respeito a cada uma destas questões, identificamos as ideias centrais que permeiam as falas dos nossos entrevistados e, então, construímos os discursos costurando, a partir da transcrição literal das expressões-chave, trechos selecionados dos depoimentos individuais. Chamamos a atenção para o fato de que em algumas questões produziram mais de um discurso, sendo, neste sentido, ambos contemplados com a finalidade de ampliar a nossa análise.

- **As transformações provocadas pela crescente urbanização do Engenho do Mato**

Ideia central

Os processos especulativos provocados pela progressiva urbanização do bairro interferem diretamente nos espaços escolares, aprofundando as desigualdades existentes assim como o aumento da violência na região.

Discurso do Sujeito Coletivo

Isso aqui era roça. Até cinco anos atrás, aluno vinha de carroça, bicicleta para cá. Agora não. Não tinha esse asfalto...era uma coisa bem rural mesmo. O Engenho do Mato é uma região em grande crescimento urbanístico que está sendo jogado cada vez mais lá para o canto. Daqui a pouco já entra asfalto, saneamento básico, grandes condomínios... gerando uma disparidade muito grande no bairro. Tem casebre do lado de mansão. Existe uma desigualdade muito grande entre as crianças. Existe uma grande pressão com os condomínios chegando, tomando conta, e a comunidade indo muito mais para a periferia. Essas transformações provocaram hoje uma situação de violência aqui no bairro. Isso não existia e está crescendo muito e rápido.

É interessante notar que o discurso que atribui à urbanização o acirramento das desigualdades sociais, em função da crescente especulação imobiliária que atinge a região e está presente nas falas de todos os entrevistados. No entanto, a compreensão da relação entre esta especulação e a luta das populações tradicionais, diretamente atingidas por este processo, como nos aponta a liderança do Grotão, não são mencionadas, não são nomeadas.

A especulação está aqui há muitos anos. Agora com esse plano diretor eles querem aumentar o gabarito. Imagina prédio aqui! Tem três andares já. Querem aumentar para 10 andares.

Essas pessoas pobres que estão aqui vão vender. Você acha que as pessoas pobres vão ficar em uma área nobre? Com o aumento de gabarito...

Você vê. Estamos [Comunidade do Grotão] na mesma linha do Ubá floresta [importante condomínio de casas de luxo]. Você teve a construção dos prédios na entrada de Itacoatiara. Tem uma rua aqui atrás que estão querendo construir um condomínio. Quer dizer...

Isso sem falar na revitalização do centro da cidade que foi aprovada e vai atingir as pessoas do entorno, o pessoal da rua da lama. Acabar com o mercado popular no centro da cidade.

A idéia é que vá para o chão. Fazer outra cidade.

Este processo de invisibilização destas lutas históricas das comunidades tradicionais existentes na região, em especial a comunidade do Grotão, é igualmente percebido na representação acerca da região em um passado próximo, enquanto um espaço rural, simples, mas isento de conflitos, ignorando, portanto, todo o violento processo de expulsão e resistência vivenciados pelas famílias de antigos trabalhadores da Fazenda Engenho do Mato tanto no contexto de seu loteamento, quanto na recente criação do Parque Estadual da Serra da Tiririca, na década de 1990.

No que diz respeito à *relação da escola com a comunidade na qual está inserida*, percebemos dois discursos distintos. Um que atribui uma centralidade do espaço escolar a organização e a própria vida cotidiana do bairro, e outro que ainda entende esta relação a partir de um distanciamento, ou seja, uma integração que ainda ocorre em momentos específicos, estabelecidos pela escola, como as reuniões de responsáveis e os momentos de culminância dos projetos desenvolvidos por esta.

- **A relação da escola com a comunidade na qual está inserida**

Ideia central (A)

A escola possui uma excelente relação com a sua comunidade. A escola exerce um papel central no cotidiano do bairro.

Discurso do Sujeito Coletivo (A)

A relação da escola com a comunidade sempre foi muito boa. Se agente não tiver essa parceria vai ficar pior para a escola. Então agente tem um bom relacionamento com a comunidade, com o médico de família, com a associação de moradores, com a Biblioteca, com o Ciep, com as escolas particulares do entorno, então a gente chegou em uma época em que tudo que acontece no bairro eles buscam ajuda na escola. Esgoto que rompe na rua é a escola que resolve, poste que está tombando, gente que passa mal na rua, briga na praça...

Agente tem o Conselho Escola Comunidade (CEC) que é bem presente, então o CEC estreita muito esses laços com a comunidade porque tem os representantes dos pais, dos professores...cada segmento da escola tem o seu representante.

Ideia central (B)

A relação da escola com a sua comunidade se limita a participação dos responsáveis em reuniões bimestrais e em culminâncias de projetos.

Discurso do Sujeito Coletivo (B)

A escola abre o espaço em algumas conversas em relação às reunião com os pais. Mas normalmente é para tratar do desempenho dos alunos, não sobre outros aspectos, como o andamento da questão da criminalidade na comunidade, quais seriam as alternativas para melhorar isso, só se pensa na violência dentro da escola, e não como um reflexo do que acontece do lado de fora.
A realidade aqui é de pedreiro...diarista...as vezes não conseguem nem vir a uma reunião por questão do trabalho.

Apesar de distintos, é possível traçarmos diálogos importantes entre ambos os discursos, visto que, mesmo apontando para diferentes graus de participação e aproximação entre a escola e a sua comunidade, os dois discursos ainda atribuem o protagonismo desta relação ao espaço escolar; a integração é, portanto, construída a partir de espaços concedidos pela escola.

Compreendemos, portanto, esta relação, a partir da provocação feita por Walsh (2011) acerca da distinção entre a noção de uma escola *para* a comunidade (casas ajenas) e uma escola *da* comunidade (casa adentro), no que se refere à construção de políticas e propostas educacionais para as comunidades tradicionais latino-americanas. Segundo a autora, em diferentes países latino-americanos onde é crescente a emergência de demandas por outras escolas, percebe-se a dificuldade dos espaços formais de educação de construir experiências a partir das comunidades, das suas demandas, dos seus saberes. Escolas que rompam com as estruturas hierárquicas que ainda a atribuem um protagonismo no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, podemos perceber que estes discursos complementam o primeiro, no que se refere às representações sobre as transformações ocorridas no bairro que invisibilizam as lutas das comunidades tradicionais, no sentido da perpetuação de uma educação e, portanto, de uma prática pedagógica, que Walsh caracterizou como “casas ajenas”, ou seja, uma escola que propõe a inclusão dos diferentes sujeitos em uma agenda que ainda lhes é estranha. Incluir sob uma lógica que se mantém permeada por relações hierárquicas.

Ignorar esses povos e suas pedagogias representa uma lacuna intencional nas narrativas da história das idéias e práticas pedagógicas. Qual a intenção dessas ignorâncias? Perpetuar uma das funções da autoidentidade das teorias pedagógicas hegemônicas: ignorar os saberes, valores, culturas, modos de pensar e de se afirmar e humanizar dos povos colonizados, dos trabalhadores para, reafirmando sua interiorização, afirmar a função da pedagogia de trazê-los para a cultura e os conhecimentos legítimos, para a civilização e a maioria (ARROYO, 2012, p.30).

Este distanciamento entre os espaços escolares e as comunidades do seu entorno, em espacial a comunidade do Grotão, se reafirma no discurso construído acerca da *relação da escola com o quilombo*. Percebemos, neste discurso, representações acerca da comunidade que tanto questionam a sua existência, enquanto comunidade quilombola e, portanto, deslegitimam as suas demandas, quando apontam barreiras físicas (a distância, a dificuldade de chegar e a violência) que impossibilitam o diálogo.

- **A relação da escola com o quilombo**

Ideia central

A escola não possui uma relação estreita com a comunidade do Grotão, em parte por que é muito distante da comunidade e por que esta é de difícil acesso e, em parte por que desconhecemos as atividades que são realizadas lá.

Discurso do Sujeito Coletivo

A relação da escola com a comunidade do Grotão é que nunca fomos lá. Não existe esse contato direto da escola com o quilombo. Eu nem sei onde fica. Não que ele não tenha chamado. Ele chama agente para a visita com os estudantes e chama os professores para alguma atividade lá. Sempre tem os eventos, mas agente nunca conseguiu fazer nada não. O local é de difícil acesso. Nem de carro agente conseguiria ir.

Ao analisarmos este discurso em conjunto com os demais produzidos, percebemos que a distância que separa o quilombo dos espaços escolares não é uma barreira física, visto que os que moram na comunidade frequentam estes espaços, cotidianamente, mas sim de outra barreira. Uma distância que não está nos metros a serem percorridos, mas nos saberes e histórias a serem legitimadas, como nos aponta o professor de Educação Física da escola B:

É uma questão de ocupação. Se era um quilombo ou se ele está fazendo como divulgação do espaço dele como quilombo, ou se está em registro em algum lugar como quilombo ou não, acho que nesse momento pouco importa contanto que ele tenha o espaço dele de mobilização de manifestação. Porque se não for estão tentando tirar a imagem dentro da comunidade de uma cultura negra. (...) Ali pelo menos ele discute, ele demonstra. E os donos de terra, como sempre, vão falar que não é dele. E se ele afirmar vão falar que alguém que não era um negro deixou para ele. (...) Sendo quilombo, ou estratégia, vão tentar tirar a propriedade daquele valor. Tirar a propriedade e tirar o valor daquilo.

O professor da escola B nos aponta para as disputas que perpassam o reconhecer a existência do Outro. Disputas que estão atravessadas por relações de poder e que, como destaca o entrevistado, devem ser compreendidas também a partir dos padrões raciais de poder, materializando-se em uma barreira difícil de transpor.

A fala do entrevistado B nos remete a um outro aspecto importante de ser destacado na análise das entrevistas realizadas no diz respeito à compreensão dos entrevistados sobre as comunidades que hoje reivindicam a identidade quilombola no país e, mais especificamente, sobre a própria comunidade do Grotão.

Em suas falas, os professores e gestores apontaram uma dificuldade de entender a comunidade em questão enquanto remanescente de quilombo, uma vez que esta seria distinta do que estes entrevistados entendem serem comunidades quilombolas, como podemos perceber na fala do professor de Artes da escola B, na qual este afirma que: “nem saberia te dizer qual o critério para saber se é uma comunidade quilombola ou não. Na realidade estão fazendo essa avaliação. Eu não sei...é diferente do que eu vi em alguns quilombos que eu fui”

Esta dificuldade, pode ser interpretada, em parte, por um entendimento acerca do termo quilombo que ainda se vê aprisionado a uma definição colonial, ou seja, enquanto territórios rurais formados a partir da fuga de escravizados e, portanto, não dialogando com as atuais disputas e ressignificações que perpassam a luta quilombola na contemporaneidade. Assim como pela própria disputa em torno da palavra autorizada, isto é, quem possui a legitimidade para nomear? Quais os critérios? Questões que, ainda permeadas por uma lógica colonial, não atribuem aos sujeitos o direito e a legitimidade de se nomearem e que, portanto, distanciam a comunidade da escola.

Este distanciamento ainda se apresenta quando nos debruçamos sobre o discurso construído sobre *a escola e lei 10639/03* e que pode ser compreendida a partir do que Walsh (2010) caracterizou como interculturalidade funcional, ou seja, como uma abordagem que apenas reconhece a diversidade cultural, porém não problematiza as relações de poder que as

permeiam, limitando-se à comemoração do dia da Consciência Negra ou simplesmente a memória do dia da Abolição da Escravatura.

- **A escola e a lei 10639/03**

Ideia central

A escola conhece a lei, mas só trabalha ela na semana da consciência negra, em novembro.

Discurso do Sujeito Coletivo

A escola trabalha a lei 10639/03 naquela semana específica da consciência negra, em torno do 20 de novembro. Era como se fosse na semana do dia dos pais ou das mães, depois o natal... Nada que deveria ser falado constantemente. Nessa semana tem capoeira, tem peça de teatro, tem também afoxé, maracatu, baião, vários toques, com instrumentos convencionais e de sucata.

Esta abordagem das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas, que limita-se a apresentações teatrais e musicais na semana da consciência negra, não representa, portanto, um rompimento com o que seria a cultura hegemônica, visto que, como aponta o senhor José Renato Bonfim, a apropriação e mesmo a valorização de determinadas práticas culturais dos grupos subalternos por membros da elite não modificam as relações assimétricas de poder e, portanto, não representam uma efetiva transformação.

É necessário afirmar uma história que é muito...e as pessoas usam para ganhar dinheiro. As pessoas de maior poder aquisitivo que fazem casas de show e as pessoas da cultura negra vão fazer a história para eles. Tem que ser diferente.

Quando as perguntas foram direcionadas para a relação da *escola e o preconceito racial*, é interessante salientarmos, mais uma vez, as múltiplas compreensões que emergem das falas dos entrevistados, assim como, a complexidade de significados por eles atribuídos a estas relações. É perceptível o desafio que ainda representa discutir as relações étnico-raciais na sociedade brasileira; os silêncios, os constrangimentos e, por vezes, a negação ou mesmo

naturalização de determinados discursos, são elementos que se fazem presentes em algumas falas, conforme é apontado pelo DSC seguinte:

- **A escola e o preconceito racial**

Ideia central (A)

Não existe preconceito racial na escola e, portanto, trabalhar as questões raciais na escola pode provocar um sentido contrário ao desejado, criando o preconceito e o ódio racial.

Discurso do Sujeito Coletivo (A)

Não vejo um aluno mexendo com o outro por causa do cabelo que é assim ou assado. É todo mundo junto misturado. O que um ganha o outro ganha. Quando agente compra é tudo igual para todo mundo. Agente não vê um preconceito gritando aqui, então fico com medo de chamar o preconceito. Tem que ter cuidado em trabalhar isso. Cada vez que eu vejo enaltecendo cota, essas coisas... eu tenho a sensação que agente está mais dividido. Agente tem que tratar o outro como agente gostaria que tratassem agente. E ponto final. Não tem que olhar cor de ninguém...condição social...deficiência, todos nós temos!

É interessante notar que o discurso não identifica a perpetuação de desigualdades étnico-raciais na escola, apesar de entenderem que estas existem em nossa sociedade e espaço escolar, em particular, não seria um espaço onde manifestações preconceituosas ocorreriam. E chama a nossa atenção a preocupação manifestada neste discurso de que abordar a temática racial na escola, este espaço apartado das desigualdades existentes no restante da sociedade, representaria o perigo de criá-las no interior destes espaços.

Este DSC traz a tona dois aspectos importantes da análise acerca das relações étnico-raciais nos espaços escolares. Primeiramente, a representação acerca da escola de forma apartada do restante da sociedade. Não a entendendo, portanto, como mais um espaço de manifestação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Em seguida, a crença em uma neutralidade atribuída à universalidade moderna, ou seja, à escola caberia trabalhar um currículo universal sem atentar para as especificidades do seu entorno temendo, aí sim, produzir desigualdades.

Ao naturalizarmos o discurso moderno da neutralidade, reforçamos a perpetuação dos padrões branco-eurocentrados, não atentando, portanto, para as disputas que atravessam os currículos escolares em torno de qual saber/ qual conhecimento será legitimado e qual será subalternizado.

Na filosofia e nas ciências ocidentais, aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise. A “egopolítica do conhecimento” da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um “Ego” não situado. O lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero e o sujeito enunciativo encontram-se, sempre, desvinculados. Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia (GROSFUGUEL, 2008, p.119).

Em consonância com as reflexões trazidas por Grosfoguel (2008), o segundo DSC produzido sobre *a escola e o preconceito racial* já nos aponta para a compreensão, por parte dos entrevistados, da necessidade de atentar para os processos de hierarquizações existentes no interior das escolas, assim como entendê-los enquanto construções sociais que, muitas vezes são naturalizadas no cotidiano destes espaços.

Ideia central (B)

Existe preconceito racial na escola, assim como na sociedade de maneira geral, mas é um preconceito velado e, neste sentido, difícil de combater.

Discurso do Sujeito Coletivo (B)

O preconceito racial existe, mas é muito velado. Ninguém tem preconceito...falam que não existe...então é muito difícil de se combater uma coisa que falam que não existe. Fica difícil de desconstruir.

O que existe é uma construção social. O cabelo que tem que ser liso, a boca, o nariz... Tem o aspecto religioso que também gera práticas preconceituosas, “é o macumbeiro!”, por exemplo. A má informação que traz o não conhecimento real daquilo ali.

E a escola tem um papel importante nesse processo de formação identitária. Muito do que acontece na frente pode vir daqui.

Neste discurso percebemos que a representação em torno da temática do preconceito racial abarca diferentes dimensões, para um grupo de entrevistados, tanto as fenotípicas (a questão do cabelo, do nariz, da cor da pele) quanto às dimensões míticas e culturais (as religiões de matrizes africanas como a Umbanda e o Candomblé). Esta compreensão dialoga, ainda, com as inquietações levantadas pela liderança da comunidade do Grotão no que diz respeito às vivências de seus jovens nos espaços escolares.

Vou te falar. A nossa comunidade aqui, por conta do preconceito das pessoas, hoje dá para falar “sou lá do quilombo” porque hoje já está conhecido. Uma luta foi que eles queriam alisar o cabelo, para o adolescente não é fácil. Por conta do preconceito lá na escola. Hoje tem gente que não faz, mas antigamente...

Você tem pessoas que não querem usar uma roupa afro, mais colorida, turbante, porque as pessoas zombam.

O discurso, no entanto, nos chama a atenção para a dificuldade de se desconstruir os padrões de poder racializados, uma vez que estes se perpetuam de forma velada na sociedade brasileira, camuflado muitas vezes pela crença mitológica na democracia racial, conforme aponta o pesquisador Kabenguele Munanga (1996):

O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo, são alguns aspectos desta ideologia. O racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece a luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos. Essa ideologia é difundida no tecido social como um todo e influencia o comportamento de todos, de todas as camadas sociais e até mesmo as próprias vítimas da discriminação racial. Discutir a questão da pluralidade étnica e especial da sua representação nas instituições públicas e nas demais instituições do país, é ainda visto como um tabu na cabeça de muitas pessoas, pois é contraditória à ideia de que somos um país de democracia racial (p.215).

Apesar da dificuldade de desconstruir este discurso, parte dos entrevistados atribuem à escola um importante papel na construção identitária dos estudantes, assim como nas próprias transformações futuras na sociedade brasileira. Esta compreensão nos é percebida como uma possibilidade de trilhar outros caminhos, reconstruir representações na busca por outras formas de dialogar rompendo, de forma destemida, as distâncias imaginadas entre estes importantes espaços de saber: a escola e o quilombo. Resgatando nossa epígrafe da dissertação “É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro”(COUTO, 2004, p.7).

Sendo assim, partiremos agora para nossas reflexões finais, onde pretendemos revisitar as indagações que nortearam nossa dissertação, assim como apontar para os novos questionamentos que surgiram a partir dessa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comunidades remanescentes de quilombo, conforme nos referimos nessa pesquisa, coletivos com diferentes trajetórias, especificidades, aspirações, e utopias. Um todo complexo que, enquanto “conteúdo”, desafia as limitações da “forma” que os instrumentos jurídicos tentam impor. Uma condição da experiência histórica do negro na sociedade moderna antes colonial, agora impregnada de colonialidade. Uma condição que se impõe como desafio àqueles que se dedicam a pensar a temática das relações étnico-raciais na sociedade, tensionando, na produção acadêmica, forma e conteúdo, o que nos faz recordar que o conteúdo é vivo e a forma acadêmica é, somente, uma maneira de expressá-lo. Até que enfim, a pesquisa ganha vida, negocia com o pesquisador seus caminhos e revela a falência do princípio básico da forma: início, meio e fim. Essa pesquisa não tem fim, mas renova nossos questionamentos e nos convida a continuar negociando.

Dessa maneira, ao longo da nossa pesquisa, apresentamos alguns questionamentos iniciais que tentamos responder quando da elaboração desse texto, sem a menor pretensão de esgotar o tema, e perfeitamente cientes das limitações desse trabalho, sejam elas derivadas das escolhas que fizemos para a elaboração do seu texto final, ou da necessidade de explorar de forma mais detalhada muitos aspectos visitados.

Primeiramente, tivemos a preocupação de tentar compreender o contexto no qual emergem as atuais demandas identitárias que tensionam a lógica homogeneizante e pretensamente universal característico do pensamento moderno. Tempos em que, como caracterizou Gabriel (2010), a racionalidade moderna, a ideia de verdade e neutralidade estão em crise.

Para tal, buscamos nos Estudos Culturais, em especial na produção de Hall (2011 a, 2011 b, 2011 c), as ferramentas para interrogarmos a centralidade que o debate identitário assume na contemporaneidade e, em diálogo com as produções do grupo Modernidade/Colonialidade, pensar mais especificamente os seus contornos próprios no cenário latino-americano. Um cenário “em que velhos protagonistas, como indígenas e os afrodescendentes, entram em cena reinventando-se agora com mais visibilidade” (PORTO-GONÇAVES, 2006, p.44).

Na sequência, nos debruçamos sobre as trajetórias de luta das populações negras no Brasil. Lutas que também são travadas no âmbito do discurso e, portanto, na disputa por novos usos e sentidos a velhos termos coloniais como raça e etnia. Lutas que afirmam as

diferenças, enquanto construções sociais permeadas por relações de poder, e demandam igualdade; Igualdade nas diferenças!

Com a preocupação de enunciarmos a perspectiva com que nos propomos a responder as perguntas que orientaram a trajetória da pesquisa, em um segundo momento, buscamos a partir das contribuições de Walsh (2009, 2010), Candau (2010, 2012 e 2014) e Arroyo (2012) nomear entre *multi*, *pluri*, *inter* a concepção emancipatória que compreendemos as demandas pelo reconhecimento das diferenças no espaço escolar, para, em seguida, refletir sobre o cenário da luta quilombola no Brasil. Uma luta que se desenha no espaço, no pleito pela terra, mas que igualmente se concebe no campo do saber, na disputa por outros currículos, outras pedagogias.

Instigados pelo crescente debate em torno da construção de uma educação quilombola, buscamos no campo compreender como estas demandas se apresentavam no chão das escolas. Para tal, nos debruçamos sobre o município de Niterói, mais especificamente sobre o bairro do Engenho do Mato que abriga uma antiga comunidade negra que hoje reivindica a identidade quilombola. Ouvimos professores e gestores na busca por compreender quais as representações construídas por estes sujeitos acerca das lutas travadas por estas comunidades não somente no âmbito do território, mas no âmbito dos conhecimentos legitimados.

Percebemos distâncias, silêncios, ausências...

Distância que não pode ser medida pelos metros que separam a escola da comunidade, mas pelas barreiras que a colonialidade do saber ainda impõem, ainda subalterniza determinados saberes e sujeitos em nome de uma universalidade unidirecionada, de uma única racionalidade.

Mas igualmente percebemos os ruídos que já tensionam as formas rígidas da estrutura escolar e revelam, a partir de reuniões de planejamento, processos de negociação, de ressignificação, de transformação. Mudanças lentas, mas “que as próximas gerações vão ver, vão saber” como afirmou o morador do Grotão. Tais mudanças, já podem ser identificadas em iniciativas como a da escola C, que conforme nos referimos anteriormente, se localiza em um bairro da região oceânica, vizinho ao Engenho do Mato e que, ainda que não atenda diretamente à comunidade, vem buscando construir um diálogo com a mesma em um esforço de reconhecer estas outras memórias, outros saberes presentes no município, como podemos perceber na fala da nossa entrevistada, diretora da instituição:

Já é muito a característica das professoras fazerem esse trabalho com as crianças e como agente está em um lugar bem privilegiado em relação ao isso...

Pensamos por que não fazer um projeto, mas sobre a África que está na gente. Nossa africanidade. Não é falar da África. Mas da influência da cultura africana na nossa cultura (...)O quilombo do Grotão agente já conhecia, algumas professoras freqüentavam, eu já tinha ido também...então agente marcou com o Renato para conversar com ele sobre o projeto.

Pois é, agente sentou lá numa quarta-feira e falou do projeto. Ele achou super bacana, falou dos projetos que eram feitos lá com sociólogos, antropólogos que davam palestras lá. Elas ficaram até bem sensibilizadas em participar, aí agente falou que tinha interesse de fazer o encerramento da nossa festa literária lá. Que coincidia com o sábado de feijoada no quilombo. Ele adorou a idéia, cedeu um espaço para agente, as professoras levaram os trabalhos para lá, realizaram oficinas com bonecas, expomos os livros com a abordagem de africanidade.

Apesar das dificuldades ainda enfrentadas no âmbito local, não podemos perder de vista os avanços percebidos no debate nacional que hoje se refletem em políticas educacionais que reconhecem as especificidades das vivências e saberes das comunidades remanescentes de quilombos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Políticas construídas **a partir das** experiências educacionais das comunidades e não **para** as comunidades, resgatando as reflexões debatidas ao longo da segunda parte da pesquisa.

Atrelada à discussão educacional, a da dimensão espacial mostrou-se profundamente relevante para a compreensão das estratégias coletivas de resistência de grupos subalternizados. Sobre esse aspecto, destacamos a contribuição de autores como Santos (2002), para quem o espaço é um convite e uma condição à ação, o que nos espaços metropolitanos, recorte espacial da nossa pesquisa, é potencializado pelas relações de proximidade, reciprocidade e contiguidade, possibilitando, a partir do encontro com o outro, a criação de “espaços conscientes do cotidiano” (FERREIRA, 1991 apud MARTIN, 1997). Para Scherer-Warren (1993), estes espaços(ou seriam tricheiras?) não devem ser analisados a partir de um critério único, especialmente numérico, mas a partir de análises qualitativas que permitam “considerar esses focos de transformação que emergem a partir das bases da sociedade” (p. 50) pelo seu significado cultural e político enquanto projeto contra-hegemônico. Nesse sentido, nos remetemos a Souza (2008), para quem, nos dias atuais, movimentos sociais minoritários podem provocar uma verdadeira “polinização” na sociedade, influenciando, inclusive, outras lutas ao instaurar uma sinergia transformadora.

Essa dimensão territorial também se faz presente nas análises de Fernandes e Silva (2005) sobre os movimentos socioterritoriais de luta pela terra, ao destacarem a transformação

do espaço em território através das transformações nas relações sociais, carregando, portanto a contradição de se constituir enquanto espaço da dominação e da resistência.

Entretanto, para Martin (1997), é fundamental a percepção de que, ainda que articulados por diferentes escalas, valendo-se das condições técnicas difusoras do atual processo de globalização, o local desempenha um papel primordial na análise social das iniciativas coletivas de ação, na medida em que, segundo Neves (1994, p. 277):

É na territorialidade local onde as estratégias de dominação são mais nítidas. Estes territórios locais são frequentemente negligenciados (...). Explica-se esse distanciamento. Penetrar nele é participar e se expor às consequências da luta no e pelo poder; é o encontro cara a cara com os antagônicos (...), porque é no lugar vivenciado onde todos os confrontos se explicitam e se individualizam; onde o poder se exercita.

Sendo assim, resgatando Santos (2004), entendemos o Quilombo do Grotão enquanto uma possível “irracionalidade” transformadora, que emerge como resposta a um projeto político hegemônico, marcado por omissões intencionais, que lhes tenta negar o direito a uma cidadania territorial plena, ao invisibilizá-los na sua escala de funcionalização, o espaço vivido, o lugar. Dessa forma, pensar o Grotão é pensar a temática das relações étnico-raciais a partir das geografias e corpografias da (re)existência daqueles que reclamam seu direito legítimo à cidade (LEFEBVRE, 2001; BRITTO & JACQUES, 2008).

Por fim, refletindo sobre essas (re)existências, ficam as indagações: “pode o quilombola falar?”, “podem os saberes das comunidades tradicionais pautar um currículo que se recusa a questionar os marcos civilizacionais europeus?”, alusões à provocação que a pesquisadora Gayatri Chakravorty Spivak faz, ao intitular seu livro *Pode o subalterno falar?*, texto de referência para os estudos pós-coloniais e estudos culturais, no sentido de construir uma contundente crítica às “formas de repressão dos sujeitos subalternizados, interrogando a própria cumplicidade dos intelectuais contemporâneos nesse processo” (SPIVAK, 2012, p. 19). Na sequência das nossas pesquisas dedicaremos atenção a esse e outros questionamentos acerca das demandas identitárias que emergem nos dias atuais e convocam a escola a dialogar com esses sujeitos, valorizando os seus saberes, para assim quem sabe se transformar em uma aventura menos ambígua (KANE, 1972) para a comunidade escolar como um todo, e em particular para as comunidades tradicionais como aquelas remanescentes de quilombo as quais dedicamos nossa atenção nesse trabalho que não se encerra.

REFERÊNCIAS

- ABAD, Anita. Et al. História do negro brasileiro: uma síntese. Porto Alegre: SEMEC, 1979.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARRUTI, José Maurício. **Mocambo**: Antropologia e História do processo de formação quilombola. Bauru: Edusc, 2006.
- ARRUTI, José Maurício. Quilombos e cidades: breve ensaio sobre processos e dicotomias. In: BIRMAN P, et al (orgs.). **Dispositivos urbanos e a trama dos viventes**: ordens e resistências. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2015, p. 217-238.
- AMOC(Associação de moradores do campinho). **Vivência de saberes**: Quilombo Campinho da Independência. Paraty, 2008.
- BASTOS, Priscila da Cunha. **Entre o quilombo e a cidade**: trajetórias de individuação de jovens mulheres negras. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, 2009.
- BENTES, Raimunda Nilma de Melo. **Negritando**. Belém: Graphitte,1993.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- BOAKARI, F. M; GOMES, Ana Beatriz Sousa. Algumas comunidades negras rurais do Piauí e a escola: o que há para entender. In: **25ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped**. Caxambu-MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002.
Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/francismusaboakarit21.doc>> Acesso em: maio 2015
- BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de política**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1992.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei nº 10639 de 9 de janeiro de 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 6 de abril de 2012.
- BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em 6 de abril de 2012.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 424-495.

BRASIL. Resolução nº 8 de 29 de novembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola**. Disponível em <www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares> Acesso em 10 de julho de 2014.

BRITTO, Fabiana D; JACQUES, Paola B. Corpografias urbanas: as memórias das cidades nos corpos. In: **Anais do Seminário de História da Cidade e do Urbanismo (SHCU)**. Vol 10, n. 6, Recife, 2008.

Disponível em: <http://unuhoopedagem.com.br/revista/rbeur/index.php/shcu/article/view/1248>
Acesso em: março de 2015.

CANDAU, Vera Maria; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: **Educação em Revista**. v.26,n.01, Belo Horizonte, abril de 2010.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014, p.23-41.

CANEN, Ana. SANTOS, Michele dos. Desafiando o preconceito racial: a escola como organização multicultural. In: **30ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped**. Caxambu-MG, outubro de 2007.

Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT21-2886--Int.pdf>>.
Acesso em 24 de abril de 2012.

CASADEI, Thalita de O. A Imperial cidade de Niterói. Niterói(RJ): Serv. Gráfico Impar, 1988.

CASADEI, Thalita de O. **Os escravos na terra fluminense**. Niterói(RJ): Parceria Editorial, 2000.

CASTELO, Claudia. **O Modo Português de Estar no Mundo: O luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1936-1961)**. Porto: Edicoes Afrontamento, 1998.

COMPANS, Rose. A cidade contra a favela: a nova ameaça ambiental. In: **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**. V.9, n.1, Recife, 2007. Disponível em: <http://unuhoopedagem.com.br/revista/rbeur/index.php/rbeur/article/view/172>

COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa H.; SOMMER, Luis H. Estudos culturais, educação e pedagogia. In: **Revista Brasil da Educação**, 2003, nº 23
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03> Acesso em: fevereiro de 2015.

COSTA, Warley. **As imagens da escravidão nos livros de História do ensino fundamental:** representações e identidades. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2006.

COSTA, Warley; GABRIEL, Carmen Teresa. Que “negro” é esse que se narra no currículo de história? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, vol.11, n. 22, p. 93-111, maio/agosto 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias>>. Acesso em 15 de maio de 2012.

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula**. 8ª ed. Lisboa: Caminho, 2004

COUTO, MIA. **A confissão da Leoa**. 7ª ed. Alfragide: Caminho, 2013.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, CLACSO, p.63-79, setembro de 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em 3 de outubro de 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano; SILVA, Anderson Antônio da. Movimentos socioterritoriais e espacialização da luta pela terra (2000-2004). In: **Revista Reforma Agrária**, 32 (1), ago./dez., 2005, pg. 85-105.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Ed. 16ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREYRE, Gilberto. **A casa grande e senzala**. 11 ed. brasileira. Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora, 1964

FONTENELLE, Thiago Henriques; CORRÊA, Wanderson Barreto. Urbanização efetiva e densidade de domicílios na Região Oceânica de Niterói (RJ) entre 1976 e 2010. In: **Revista Caminhos de Geografia**, v. 14, n. 45, mar. 2013, p.172-183. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/18178> Acesso em: maio de 2015.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo, Ensino de História e Narrativa. In: **30ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped**. Caxambu-MG, outubro de 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT21-2886--Int.pdf>> Acesso em 24 de abril de 2014

GABRIEL, Carmem Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10639/03**. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade – SECAD/MEC. P.39-62. Brasília, 2005.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task.., Acesso em 15 de abril de 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 80, p.115-147, março de 2008. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2763903>>. Acesso em 6 de maio de 2013.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes; SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto. Educação quilombola: entre saberes e lutas. In: DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra; ROCHA, Gilmar (Orgs.). **Etnografia e Educação**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2012.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos**. 2.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2002. 186 p.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da Desterritorialização: do “Fim dos Territórios” à Multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011a.

HALL, Stuart. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011b.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais** 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011c.

HASENBALG, Carlos. A pesquisa das desigualdades raciais no Brasil. In: **Relações raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo. Ed. IUPERJ, 1992.

IBGE. **Censo Demográfico 2010: primeiros resultados**. Nov. 2010.

IBGE. **Censo Demográfico 2010: educação, trabalho, rendimento e deslocamento: resultados da amostra**. Dez. 2012.

IBGE. **Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2014**. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Ago. 2014.

KANE, Hamidou Cheikh. **Ambiguous Adventure**. London: Heinemann, 1972.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. Princípios básicos e conceitos fundamentais do Discurso do Sujeito Coletivo. In: LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti; TEIXEIRA, Jorge Juarez (Orgs.). **O Discurso do Sujeito Coletivo**. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LOPES, Dilmar. Territorialidade como processo de organização social, política e cultural. In: MELO, Ana Lúcia Aguiar, et al (Orgs.). **“Palmas” para o Quilombo: processos de territorialidade e etnicidade negra**. Santa Maria (RS): Ed. UFSM, 2011.

MARTIN, Jean-Yves. A Geograficidade dos Movimentos Sociais. **Caderno Prudentino de Geografia**. Presidente Prudente (SP), nº19/20, p.26-41, nov. 1997. Disponível em: <http://www.jymartin.fr/IMG/pdf/A_GEOGRAFICIDADE_DOS_MOVIMENTOS_SOCIOE_SPACIAIS.pdf>. Acesso em: setembro de 2013.

MARTINS, Ismênia de Lima. Niterói histórico: a historiografia da cidade. In: MARTINS, Ismênia de L; KNAUSS, Paulo (Orgs.). **Cidade Múltipla: temas de história de Niterói**. Niterói (RJ): Ed. Niterói Livros, 1997, p. 229-246.

MATTOS, Hebe; RIOS, Ana Lugão. **Memórias do cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MATTOS, Hebe. O herói negro no ensino de história do Brasil: representações e usos das figuras de Zumbi e Henrique dias nos compêndios didáticos brasileiros. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **Cultura Política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MATTOS, Hebe. “Racialização e Cidadania no Império do Brasil” In: CARVALHO, José Murilo e NEVES, Lúcia M. B. P. (org.), **Repensando o Brasil do Oitocentos: Cidadania, Política e Liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Lugares do tráfico, lugares de memória: novos quilombos, patrimônio cultural e direito à reparação. In: MATTOS, Hebe (Org.). **Diáspora Negra e lugares de memória: A história oculta das propriedades voltadas para o tráfico clandestino de escravos no Brasil imperial**. Niterói: 2013.

MATTOS, Hebe; ABREU, GURAN, Milton. **Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil**. LABHOI, UFF, 2013.

Disponível em:

<http://www.labhoi.uff.br/sites/default/files/inventario_julho_2013.pdf> Acesso em: junho de 2015.

MENDONÇA, Lucia M. V. M. de. **De fazenda a bairro: notas para a historiografia do Engenho do Mato.** Trabalho de conclusão de curso de pós-graduação Lato Sensu em História do Brasil – Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, 2008.

MONTEIRO, E e SACRAMENTO, M. (2010) Pontão de Cultura de Bem Registrado e Salvaguarda de Patrimônio Imaterial: a experiência do Jongo no Sudeste. In: **Seminário Internacional de Políticas Culturais: teorias e práxis**, 01 a 07 de Junho de 2010. Rio de Janeiro – Fundação Casa de Rui Barbosa.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: Investigações em psicologia social**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012

MOURA, Glória. Quilombo: conceito. In: BRASIL, 2007. **Salto para o futuro: Educação Quilombola**. Rio de Janeiro: MEC, 2007. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-diversidade/----ARTIGO/Educacao-quilombola.pdf>>. Acesso em 26 de abril de 2013.

MOTTA, Márcia M. M. Niterói Rural: elite de ontem e arrendatários de outrora (1808-1888). In: MARTINS, Ismênia de L; KNAUSS, Paulo (Orgs). **Cidade Múltipla: temas de história de Niterói**. Niterói (RJ): Ed. Niterói Livros, 1997, p. 169-183.

MUNANGA, Kabenguele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (Org.). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência Afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Cultura em movimento: Matrizes africanas e ativismo negro no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, p.71-91, 2008.

NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NEVES, Gervásio Rodrigo. Territorialidade, desterritorialidade, novas territorialidades (algumas notas). In. SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A de; SILVEIRA, Maria Laura (orgs.). **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. **Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional**. Dissertação (mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2013.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **Paulo da Silva e as relações raciais no Brasil : Uma experiência sobre identidades construídas no espaço escolar**. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

PEREIRA, Amílcar Araújo. Movimento negro brasileiro: aspectos da luta por educação e pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” ao longo do século XX” In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho de 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/site/anaiscomplementares>, Acesso em: 3 maio de 2012.

PEREIRA, Amílcar Araújo. Por uma autêntica democracia racial!: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. In: **Revista História Hoje**. vol.1, n.1, p. 111-128, junho 2012. Disponível em: <<http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ>>. Acesso em 20 de setembro de 2012.

PORTO-GONÇALVES, Carlos W. De Saberes e de territórios: Diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. In: Revista GEOgraphia. Vol. 8, n.16, p. 41-55, 2006. Disponível em: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/203> Acesso em: março de 2015..

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p.84-131.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, CLACSO, p.227- 278, setembro de 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>>. Acesso em 3 de outubro de 2013.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Reflexões sobre a construção da identidade negra num quilombo pelo viés da história oral. In: **27ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped**. Caxambu-MG, 21 a 24 de novembro de 2004.

Disponível em: < <http://27reuniao.anped.org.br/gt21/t216.pdf>> Acesso em: maio 2015.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional e Editora da Universidade de Brasília, 1982.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. Os caminhos do interculturalismo no Brasil. In: ____.**Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 15-33.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **A Globalização e as Ciências Sociais**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton. et al. (orgs) **Território: Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 2002a.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo / razão e emoção**. São Paulo: HUCITEC, 2002b.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SANTOS, Renato Emerson dos; CORREA, Gabriel Siqueira. A geografia negra das comunidades remanescentes de quilombo no Brasil. In: SANTOS, Renato Emerson dos (org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O negro na Geografia do Brasil**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 115-142.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei nº. 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10639/03**. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade – SECAD/MEC. P.21-37. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em 15 de abril de 2012.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de Movimentos Sociais**. São Paulo: Loyola, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais** 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA FILHO, José Barbosa da. História do negro no Brasil. In: **Cadernos PENESB**, Niterói: ed. Quartet/edUFF, n.7, pp. 107-140, nov. 2006.

SOUZA, Marcelo J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008, p. 77-116.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Culturas, Realidades e Preconceito Racial no Cotidiano Escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2003a

SOUZA, Maria Elena Viana. A ideologia racial brasileira na educação escolar. In: **Cadernos PENESB**, Niterói: ed. Quartet/edUFF, n.7, pp. 223-259, nov. 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

STEFENSON, Eleonora Abad. **Organizações políticas e eleições em Angola: da guerra colonial às disputas eleitorais**. Monografia (graduação em História) – Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, 2009.

STEFENSON, Eleonora Abad. **Relações étnico-raciais no espaço escolar e a lei 10.639/03: um olhar sobre as práticas e estratégias de uma escola da Região Metropolitana do Rio de Janeiro**. Monografia (especialização em educação) – Universidade Federal Do Rio de Janeiro – UFRJ, 2012.

TEIXEIRA, Moema .D P. Relações raciais na sociedade brasileira. In: **Cadernos PENESB**, Niterói: ed. Quartet/edUFF, n.7, pp. 261-283, nov. 2006.

WALSH, Catherine; SANTACRUZ, Lucy. Processos afro-etnoeducativos en la frontera ecuatoriano-colombiana. In: **Cátedras de Integración Andres Bello**, Convênio Andrés Bello, Bogotá, 2007, p.103-135.

WALSH, Catherine. Estudios (inter) culturales em clave de-colonial. In: **Simposio “Estudios Culturales em las Americas: compromiso, colaboración, transformación”** Davis, California, 26-28 de outubro de 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural In: TAPIA, Luis; VIAÑA Jorge; WALSH, Catherine (Orgs.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

WALSH, Catherine. Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. In: **Cuarto Seminario Internacional “Etnoeducación e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes”**. CEDET, Lima (Perú), 7 setembro de 2011.

VIOMUNDO. Rio promove limpeza urbana e será mais desigual em 2016. Jan, 2014.
Disponível em: <http://www.viomundo.com.br/denuncias/carlos-vainer-com-pretex-to-dos-megaeventos-rio-promove-limpeza-urbana-e-sera-cidade-mais-desigual-em-2016.html>
Acesso em: março de 2015.

SITES VISITADOS

www.anped.org.br

www.bancodeteses.capes.gov.br

www.incra.gov.br

www.palmareis.gov.br

www.cpisp.org.br

ANEXO 1

Perguntas norteadoras das entrevistas:

1. Apresentação do entrevistado(a). Idade/ profissão/ tempo de atuação na escola.
2. O que o entrevistado(a) compreende serem “comunidades remanescentes de quilombos”?
4. Quais os significados e sentidos de estar inserido em um espaço escolar que atende a alunos oriundos de uma comunidade remanescente de quilombo?
3. Como o entrevistado(a) compreende a relação da escola com a comunidade local?
5. Como vem se construindo os espaços de interação entre a comunidade e a escola?
6. Conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais? Se a resposta for positiva, realiza atividades para a sua implementação? Se não a que atribui o seu desconhecimento?
7. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola? Se a resposta for positiva, realiza atividades para a sua implementação? Se não a que atribui o seu desconhecimento?

ANEXO 2

Entrevistas coletadas no Campo

Entrevistado 1 professor de música da escola B **Entrevista realizada na praça do Engenho do Mato**

Entrevistado 1: Estou me preparando para sair o mais rápido possível não agüento mais não é uma carga assim...

Dar aula é uma coisa muito boa, você participar de uma transformação, contribuir para uma transformação...

Mas você percebe que quando você sai e aquilo ali é a mesma coisa. O público não quer nada...

Você se questiona, o dinheiro é pouco, é uma merreca. Então ganhar pouco aqui eu ganho em outro lugar fazendo outra coisa.

Eu sou professor até a mais tempo, eu dava aula de violão em um curso de música desde os 15 anos. Estou com 36 faz as contas aí! Faz...21 anos que eu dou aula! Sinistro né?

Entrevistadora: Treze anos aqui?

Entrevistado 1: 10 anos aqui. Antes eu tinha um temo no município, 3 anos, teve um momento que eu fiquei concomitante e depois fiquei somente aqui.

Entrevistadora: Você comentou que aqui era bem tranqüilo.

Entrevistado 1: Muito mais tranqüilo...De uns tempos para cá que...mais ou menos coincidindo com UPP no Rio a criminalidade deu uma aumentada absurda. Então uma coisa que eu vejo é o seguinte. Aqui você tem uma comunidade que é despreparada para a criminalidade. Sabe como?

Eu cresci em um lugar que tinha a criminalidade, mas que agente já tinha nascido com aquilo, então você ia jogar bola com o filho de um traficante e tava beleza. Você já tinha uma orientação para não se envolver. Essa estrutura familiar tem caído a muito tempo e aqui no Engenho do Mato em especial tem esse detalhe que a comunidade não tem esse preparo para o que é a criminalidade, então a maneira como atingiu a comunidade foi muito abrupta na minha visão .

Aqui mudou totalmente. Eu tenho um desgosto muito grande de dar aula aqui

Entrevistadora: Você acha que isso dificulta fazer esses trabalhos?

Entrevistado 1: Pois é, a impressão que eu tenho dos alunos aqui da escola é a seguinte, os alunos que querem não conseguem estudar porque tem muitos que não querem e os que não querem estão perdidos, porque nunca tiveram uma orientação, um referencial...é desanimador.

Entrevistadora: Até que ponto esse aluno por já ter tido um dialogo da escola com a comunidade e não rolar mais esse dialogo pode de alguma maneira ser LGUM coisa que atrapalha?

Entrevistado 1: Totalmente, hoje você nota uma postura agressiva dos alunos. Eu não troco a melhor turma que eu tenho hoje de 35 alunos pela pior de 60 que eu tive quando eu cheguei aqui. A pior de 60 era melhor anos luz do que a melhor de 35. E outra coisa, você notava uma presença familiar de boas maneiras, comportamento que hoje não existe, eles são muito agressivos entre eles.

E, é engraçado porque eu estava falando sobre isso com uma menina aqui(faz referência a uma integrante do coletivo que da biblioteca do Engenho do Mato) e ela estava falando que tinha gostado muito dos alunos. Aí eu penso: Tudo bem que ela tem uma leitura parcial que é

a galera que vem(para as atividades oferecidas pelo coletivo). E a galera que vem já está bem intencionada. E outra coisa que ela colocou é uma coisa que o pessoal faz porque quer né...

Até entrando na minha área especificamente, a aula de educação artística deveria ser opcional. Deveria haver um básico de 1 ano e depois os alunos poderiam se dividir em diferentes expressões artísticas de acordo com o gosto de cada um. Eu acredito na arte assim, a arte imposta não funciona. Não combina com a concepção de arte que eu tenho.

Eu acho que eu estou fugindo...me puxa se eu estiver fugindo muito.

Entrevistadora: Não, é importante sim. Mas me diz uma coisa, a sua especialidade é mais música. Você já fez trabalhos com instrumentos de matriz africana, você trabalha isso.

Entrevistado 1: Isso.

Entrevistadora: Nesse momento você sente uma resistência? De muitos?

Entrevistado 1: uma resistência grande. É.

Entrevistadora: E como você trabalha essa resistência?

Entrevistado 1: Eu trabalho a partir de orientação. Olha pessoal qual o significado do termo macumba. O respeito a diversidade religiosa, a diversidade seja ela qual for.

Você falou que tem você. O professor de educação física que trabalha capoeira que também tem essa discussão. E os professores de história, geografia? Vocês têm algum momento em que os professores se reúnem para pensar?

Entrevistado 1: Tem gente que até se reúne. Eu não me reúno. Reza a lenda que tem alguém que se reúne aí. Eu não me reúno porque eu teria que vir aqui em um dia e não tem estrutura para planejar aula. Eu planejo aula em casa. Meu raciocínio imediato é o seguinte: eu não ganho para planejamento então eu não planejo. certo? Mas eu boto na balança e a verdade é que o professor planeja o tempo todo, então isso de ter que planejar na escola é uma imposição idiota do estado. Se você esta vendo um filme, ouvindo uma música, você pensa isso aqui eu posso usar na turma tal. Então eu não planejo na escola, eu planejo em casa em situações diversas e apesar disso sou descontentado. Então eu não tenho um contato com o pessoal para saber o que eles estão fazendo.

Entrevistadora: Você tinha mais com o professor de educação física?

Entrevistado 1: Tinha mais com o Guilherme (Ed. Física). Agente se encontra, troca uma idéia...mas planejamento... Aqui eu já fiz projetos, vários projetos. Para citar dois: o dia da consciência negra, foi o primeiro dia da consciência negra.

Entrevistadora: Você fez o primeiro dia da consciência negra? Você sabe quando você fez?

Entrevistado 1 Puxa não sei. Eu não documentei. Teve uma professora as UERJ a Mariza. Teve uma peça de teatro que foi muito interessante. Era uma peça com escravos brancos para famílias negras. Ficou bacana demais.

Entrevistadora: Muito interessante.

Entrevistado 1: Teve também afoxé, maracatu, baião, vários toques, com instrumentos convencionais e de sucata. Posteriormente muitos desses instrumentos de sucata foram jogados fora e os convencionais foram roubados.

Entrevistadora: Jogaram fora! Mas o dia da consciência negra você fez e sentiu que eles gostaram?

Entrevistado 1: Até merenda eu comprei. Depois a direção viu que ficou legal, falou na reunião, elogiou, botou no calendário, mas esse ano já teria sido muito melhor se tivesse havido algum apoio da direção.

Entrevistadora: Vocês conseguiram voltar a fazer?

Entrevistado 1: Sim. Depois teve um festival entre as escolas de Niterói e quem ganhou foi aqui a Fagundes Varela. Conseqüência desse trabalho também. Então você vê, muitos músicos nunca tocaram no João Caetano. Muitos deles nunca tinham entrado em um teatro, e entraram pela primeira vez para tocar no João Caetano. Então você faz um evento desses vem

fora dos seus dias e horários à escola e quando você precisa faltar para resolver alguma coisa é descontado. É uma cabeça muito pequena.

Entrevistadora: E vocês nem estão mantendo as atividades do dia da consciência negra?

Entrevistado 1 : Não sei o que está rolando. Ano passado o pessoal viu que eu estava desanimado, me chamaram e na hora aconteceu igual as pessoas não participam e eu fico sozinho. Então quer saber ano passado eu não fiz.

Entrevistadora: E em algum desses dias vocês fizeram alguma atividade lá no quilombo do Grotão?

Entrevistado 1: Olha...teve sim. O Renatão convidou. Nós fomos algumas vezes. Agora eu não sei dizer em qual ano, que tipo de atividade foi realizada... Teve uma atividade especificamente que eu me lembro que foi relacionada ao meio ambiente. Acho que foi no dia do meio ambiente, então teve um palestrante, um vídeo, girando em torno da preservação do meio ambiente. Mas o Renatão é um cara que sempre busca essa integração.

Entrevistadora: Mas como você acha que a escola reage a esse movimento?

Entrevistado 1: Eu não consigo botar para frente nada na escola. E o chicote é grosso. Você tenta, tenta, tenta... da errado. Aí você resolve fazer aquilo que da para fazer. Teve um festival ano passado, aí eu pensei em inscrever a escola, e também me inscrever já que tinha a possibilidade do professor se inscrever com um projeto particular. Então o que eu fiz, peguei duas músicas minhas e mandei para fazer a apresentação e mandei uma composição coletiva dos alunos. Eu falei que precisava de um tempo com a turma, para trabalhar só com quem quisesse para poder ensaiar, fazer a gravação, e essa gravação iria para o evento. Um evento que vale muito mais do que um ano de aula aqui. Era a experiência de estar em um meio bem diferente do meio burocratizado da escola.

Não permitiram. Falaram que se eu quisesse teria que ficar depois do horário, mas depois do horário? Estou ganhando muito mal para ficar no meu horário. Depois do horário não dá.

Entendeu? As coisas não acontecem por essas coisas...até que ponto tem uma resistência? A resistência existe, mas as ações para tentar superar essa resistência são minadas. Eu não tomo a frente de um lance desses, que eu acho importantíssimo porque eu não trabalho de graça, ninguém trabalha de graça.

Entrevistadora: Por parte da direção você não vê esse movimento. Teria que ser por parte de vocês?

Entrevistado 1: Não. Tem que ser por você. Porque você é bonzinho. Bonzinho não...

Entrevistadora: Você comentou que tinham vários alunos dessa comunidade mas você acha que eles se identificam dessa forma?

Entrevistado 1: Eu não saberia nem dizer quantos, mas eu acho que não. Certeza eu não tenho O Cauã eu acredito que sim porque é filho do Renatão. Tem aquele convívio com aquela bandeira.

Entrevistadora: Mas ele coloca isso na escola em algum momento?

Entrevistado 1: Isso eu não sei. Não saberia te responder não. Eu nem saberia te dizer qual o critério para saber se é uma comunidade quilombola ou não. Na realidade estão fazendo essa avaliação. Eu não sei...é diferente do que eu vi em alguns quilombos que eu fui.

Entrevistadora: Por estar na área urbana?

Entrevistado 1: Não só por isso. Tem outras coisas, não sei, leva um tempo para se reconhecer. Mas assim, sendo uma comunidade quilombola ou não, o Renatão e várias pessoas de lá tem uma questão com a luta pela preservação da cultura negra, mas o que acontece, eu não sei o quanto isso já acontecia.

Eu conheci o Renatão há muito tempo quando ele era segurança de uma casa de samba daqui o “Coisa da Antiga” ele era segurança ali e agente trocava uma idéia. Posteriormente começou uma roda de samba. Eu não sei quando começou a roda de samba, se posteriormente ele já fazia um trabalho.

Entrevistada 2 Diretora da Escola C (localizada próxima ao bairro do Engenho do Mato e que desenvolveu atividade com o quilombo do Grotão)
Entrevista realizada nas dependências da escola C

Entrevistadora: A escola foi inaugurada em 2013, certo? Mas não tinha uma escola aqui antes?

Entrevistada 2: Isso em 2013. Tinha uma escola sim, ficou aqui por um tempo até voltar para o prédio que foi reformado. Quando saiu inaugurou essa nova unidade, Eu trabalhava na Odete Rosa e acabei ficando aqui. A comunidade local, muitos pais ficaram...quando a outra escola foi para lá já tinham muitos pais daqui. Então agente sentiu essa necessidade. A própria comunidade pediu isso. Alguns professores ficaram também...

Entrevistadora: Então você está aqui a muito tempo?

Entrevistada: A outra escola veio para cá em 2011. Em 2013 inaugurou a escola C. Então desde 2013 agente quer fazer a construção do PPP, mas agente não quer pegar um projeto pronto como agente encontra, pegar, cada um faz umas alterações, e está pronto, Agente gostaria de construir o nosso. Com a nossa identidade. E quarta-feira de 15 às 17 fica impossível pois temos que fazer os nossos planejamentos. Temos que planejar o cotidiano da escola.

Esse ano agente teve essa idéia de terças e quintas separa uma hora e meia. Como são duas professoras por turma elas se revezam. Uma participa na terça, a outra participa na quinta. Então agente chama os pais se reúne em um cantinho e discute.

Agente está na etapa das ações para chegar na escola que nós queremos. Quais são as ações que agente precisa ter. agente já passou da parte da escola que é possível. Então as crianças também falaram e agente está discutindo quais as ações agente precisa estar tendo para chegar aos nossos objetivos.

Os pais participaram também dizendo qual a escola ideal para eles, temos até o caderno dessa construção aqui.

Tudo que é discutido. Tudo que é conversado. Os pais participam assim. É super importante a participação dos pais.

Entrevistadora: Claro.

Entrevistada 2: Eu procuro facilitar para que os professores participem de cursos, de formações, sempre que é possível agente se organiza para elas poderem participar. Agora um grupo participou da Flip. Elas foram a Paraty e isso acrescenta muito. Trazem muita coisa para o trabalho delas. Fiacr o tempo todo dentro da escola sem tempo para se reciclar não é uma coisa legal.

Entrevistadora: E como foi esse projeto do ano passado de africanidades?

Entrevistada 2: Pois é...foi sugestão da pedagoga. Já é muito a característica das professoras fazerem esse trabalho com as crianças e como agente está em um lugar bem privilegiado em relação ao isso...

Pensamos por que não fazer um projeto, mas sobre a África que está na gente. Nossa africanidade. Não é falar da África. Mas da influência da cultura africana na nossa cultura. E aí agente trocou porque agente acha que é um assunto que envolve muitos mitos, muitos preconceitos em função da religiosidade...

Existe muita resistência em relação a várias coisas, então agente resolveu pesquisar junto com as crianças. Se agente vai fazer esse trabalho com as crianças agente tem que pesquisar, conhecer...

Entrevistadora: Você acha que teve alguma resistência da comunidade?

Entrevistada 2: Não, não teve. Até se você for ver alguns trabalhos que divulgamos no facebook, fizemos trabalhos sobre literatura, música...

As vezes agente encontra alguma resistência , mas se agente entende o que está fazendo agente consegue passar isso para as pessoas também. Agente não está ensinando uma religião, agente está apresentando uma cultura que influenciou a nossa.

Entrevistadora: Então a idéia era buscar essa africanidade dentro deles e aqui na região. Como vocês chegaram até o quilombo do Grotão?

Entrevistada 2: O quilombo do Grotão agente já conhecia, algumas professoras freqüentavam, eu já tinha ido também...então agente marcou com o Renato para conversar com ele sobre o projeto.

Entrevistadora: E como foi isso?

Entrevistada 2: Pois é, agente sentou lá numa quarta-feira e falou do projeto. Ele achou super bacana, falou dos projetos que eram feitos lá com sociólogos, antropólogos que davam palestras lá. Elas ficaram até bem sensibilizadas em participar, aí agente falou que tinha interesse de fazer o encerramento da nossa festa literária lá. Que coincidia com o sábado de feijoada no quilombo.

Ele adorou a idéia, cedeu um espaço para agente, as professoras levaram os trabalhos para lá, realizaram oficinas com bonecas, expomos os livros com a abordagem de africanidade...depois você pode falar com as professoras que elas falam desse projeto para você

Não forma muitos pais não...foram poucos, mas que foi gostou bastante. A feijoada é uma delicia, tem roda de samba...foi um encerramento bem legal da festa. Uma pena que muitos não foram.

Não sei se eles acharam de difícil acesso...

Entrevistadora: Mas os alunos daqui não são do Grotão.

Entrevistada 2: Não. Tem a escola a lá perto...

Entrevistadora: E vocês chegaram a fazer alguma troca com a escola a nesse sentido?

Entrevistada: Na verdade agente tinha essa intenção...

Nós enviamos o convite da festa literária para lá, mas não chegamos a sentar para bater um papo, fazer um convite mais...

Agente mandou a programação, mas cada escola com a sua correria né... eles acabaram não participando com agente.

Mas a nossa intenção é até de fazer uma parceria maior, agente tem um pouco de dificuldade porque é muita coisa para agente dar conta e agente acaba não fazendo tudo que planeja. Muita coisa que estava no projeto agente não conseguiu cumprir.

Estamos até discutindo isso. Nosso projeto precisa ter dois anos. Um ano é pouco. Posso te mandar por email.

Entrevistadora: Muito interessante esse movimento. Muitas vezes agente se volta para a história do Rio de Janeiro e fala muito pouco da nossa história local. Então falar da memória negra de Niterói é mais difícil ainda.

Entrevistada 3 Coordenadora pedagógica da escola A **Entrevista realizada nas dependências da escola A**

Entrevistada 3: Em relação ao quilombo eu nunca fui lá. Não existe esse contato direto da creche com o quilombo. Existe contato com o Renatinho e tal.

Entrevistadora: Vocês não chegaram a ir lá para fazer alguma atividade?

Entrevistada 3: Eu nem sei aonde fica. Dizem que vai por aqui e sobe sobe...

Entrevistadora: é por aqui subindo.

Entrevistada 3: Sempre tem os eventos, mas agente nunca conseguiu fazer nada não. Posso até ver com a entrevistada 4 se existe alguma iniciativa sobre esse tipo de trabalho.

Quem fez há alguns anos atrás um trabalho relacionada a isso foi uma ex professora nossa que fez um projeto sobre a cultura negra. Mas foi um projeto que ocorreu há alguns anos.

Entrevistadora: Então ela fez um projeto sobre a cultura negra com eles. Vocês tem algum registro desse trabalho?

Entrevistada 3: Vou ter que ver com a Entrevistada 4 depois...agora não dá para parar para procurar em arquivo. Nessa época acho que não estava nem informatizado ainda.

Entrevistadora: Recentemente não houve algum projeto nesse sentido?

Entrevistada 3: Não não, nossos projetos estão muito ligados à ecologia, a preservação da água, do meio ambiente...a realidade do nosso entorno... a questão do quilombo não.

Entrevistadora: Mas e a questão da 10.639 de 2003, das diretrizes étnico-raciais...

Entrevistada 3: Olha só...agente trabalha, por exemplo, qualquer atividade que você faça, sendo raciocínio lógico matemático...sendo a oralidade...vai sempre tocar nessa questão racial. Tem aquele livro Menina Bonita do Laço de Fita...então agente está sempre em contato com o tema. Se você vai trabalhar a cor preta, você vai de alguma forma fazer uma alusão há alguma coisa que faça referência à questão racial porque nós temos crianças negras, crianças entre aspas mestiças... então sempre é feito algum trabalho.

Não sei se foi ano passado... foi feito um trabalho falando sobre as diferenças! Agora lembrar o livro minha cabeça não vai funcionar. Sempre vai tocar nesse assunto, não tem como fugir desse assunto porque faz parte.

Eu particularmente não cheguei a falar com as crianças. O que tem se falado muito é a questão da sexualidade como se está se discutindo no congresso. Com 4 ou 5 anos já vem a descoberta, um quer conhecer o corpo do outro.

Então não tem como não tocar no assunto, mas pegar esse assunto exclusivo...

Entrevistadora: E fazer um projeto...

Entrevistada 3: podemos pensar sobre isso.

Entrevistadora: E quando você falou essa questão da ecologia, do entorno, como vocês fizeram isso?

Entrevistada 3: Então, agente...esse ano é mais a água. Tem até nas torneiras que agente pode economizar água. Que a água está acabando..

Teve um trabalho com as sementes...contação de história ...o teatro que uma das professoras sempre monta...

Por exemplo agente monta alguma coisa com o fantoche. Eu ajudo porque tenho facilidade com modulação de voz. Eles participam... sempre com teatro, Ou a parte de plantação mesmo...

Tinhamos uma bananeira e um pé de café que tiveram que ser retirados...tinha uma horta lá atrás,mas nós acabamos porque não batia sol. O projeto era maravilhoso, mas o espaço não permitia então teve que acabar.

Então Ecologia, água, está sempre presente. De alguma forma você vai ter que colocar.

Entrevistadora: Mas vocês estão em um espaço privilegiado aqui perto da serra da tiririca.

Entrevistada 3: Nos passeamos com essas crianças...Já fizemos caminhada para o sítio da mãe de um aluno para ver o entorno. Andando um atrás do outro, igual gafanhoto. Vamos na pracinha para ver o entorno... Agora está mais complicado porque com o trânsito, coisa que não tinha antes aqui, além da violência... Agente tem que pedir para as crianças entrarem para a sala porque quando a polícia vem agente morre de medo.

Então são coisas que agente está evitando de fazer fora da escola porque o negócio está perigoso.

Entrevistadora: Essa escola tem quanto tempo ?

Entrevistada 3: 24 anos. A primeira diretora foi a mãe da dona(...). E quem cedeu esse espaço foram os vizinhos do lado. Essas senhoras do lado que cederam espaço para a creche.

Vai fazer 25 anos. Infelizmente eu só tenho 12.

Também não tem mais o que crescer. Se crescer mais..

Entrevistadora: 140 crianças que vocês atendem?

Entrevistada 3: 140 crianças. Temos 1 com síndrome de down. 2 em estudo, mas que provavelmente deve apresentar algo. Estamos esperando o laudo da policlínica, mas é demorado. Temos uma cadeirante com comprometimento total.

Entrevistadora: Como é a relação da escola com a comunidade do Engenho do Mato?

Entrevistada 3: Muito boa! A comunidade, a associação dos moradores cedeu mesa, está sempre participando das festas...

Sr.(...) aqui da frente agente conhece todo mundo. Cabeleireiro, manicure...todo pessoal vai. Até o pessoal do tráfico respeita agente.

Muitos estudaram aqui.

Aquele aluno que quando tinha 3 ou 4 anos fala “tia você me ama?” ta no tráfico. Agente vê... a mãe largou, o conselho tutelar não conseguiu...é uma realidade difícil para eles também.

É muito triste você ver que esse aluno está no tráfico.

Entrevistadora: Na minha escola também passamos por problemas semelhantes...

Entrevistada 3: Isso começou aqui de uns 4 anos para cá.

Entrevistadora: Todo mundo está falando isso...

Entrevistada 3: Isso aqui era roça. Até 5 anos atrás, aluno vinha de carroça, bicicleta para cá. Agora não, a realidade mudou porque a classe média caiu muito, então você teve muitos casos de pais que os filhos eram da escola particular e estão colocando na escola pública porque não estão mais conseguindo pagar.

A nossa realidade era bicicleta, carroça e cavalo. Não era a nossa realidade. Não tinha esse asfalto...era uma coisa bem rural mesmo.

Os haras que tem aqui para dentro né...já tem haras que fechou.

Parece que a tendência é piorar né...

Na terça-feira passada numa reunião lá na casa amarela. A CRAS, e o conselho tutelar falou que a tendência é piorar aqui.

É nessa rua aqui da frente a 42 que é o movimento lá para dentro.

Então fica difícil sair agora com criança para fazer qualquer coisa. Quando o camburão entra com fuzil para fora tem que entrar todo mundo. Pode estar com o prato lá fora que tem que entrar. É a realidade.

Entrevistadora: Mas os pais participam da formulação do projeto quando vocês pensam?

Entrevistada 3: Todo projeto tem a culminância, quando eles participam.

Nem todo projeto tem a participação dos pais por que?

A realidade aqui é de pedreiro...diarista...as vezes não conseguem nem vir a uma reunião por questão do trabalho.

Agente marca reunião para começar 08:15...08:20... e eles falam “minha patroa vai brigar comigo”, mas eles são super participativos. Qualquer exposição, qualquer festa, pode ser festa de mãe de pai eles vão participar.

Só não pode tomar muito tempo deles com essas coisas porque a realidade deles é de trabalho. As vezes eles largam no portão e falam “a patroa vai brigar”

Essa é a realidade deles.

Há uns anos atrás nós fizemos um trabalho de perfil da realidade dos alunos. Fiz um perfil estatístico. Modéstia parte ficou show. O secretário até na época era o (...) entregamos para o (...)

Agora agente vai retomar esse projeto. São N perguntas..eu fiz um gráfico estatístico com religião, cultura, lazer, profissão, quantos filhos, cachorro se tem, água de poço...tudo, tudo, tudo...

Foi um trabalho incrível sobre a realidade. Agora que já passou um tempo, nós vamos fazer um outro perfil para fazer a comparação.

Se você tiver tempo eu mostro para você. Maravilhoso.

Entrevistadora: Eu queria muito ver.

Entrevistada 3: Mais ou menos, seria dentro do nosso PPP que aquela pesquisa foi colocada. Agora vamos refazer o nosso projeto e vamos fazer uma nova tabulação desse material que inclui todo o pessoal que trabalha aqui né...

Nós fizemos assim, característica do bairro: origem histórica, contexto atual, lacunas e precariedades dos serviços aqui.

Tudo através de um questionário feito com os pais. Fiquei dias e dias pegando os pais para fazer essa pesquisa.

Questão da segurança, política de cultura e lazer...toda nossa realidade, que já está modificada...

Naturalidade, estado civil...então nós conhecemos nossa realidade a partir desse material.

Tem escolaridade, origem de renda...de que que eles sobrevivem...aparece bolsa família direto.

Ocupação..olha o que falei pedreiro, caseiro, jardineiro...essa é a nossa realidade.

Renda mensal, todo mundo fala que ganha menos para não perder a vaga na escola.

Dados familiares da mãe, dados do pai, origem financeira do pai...tudo diferenciado.

Como foi a saúde na gravidez..tem carteira de vacina, pediatra,

Como é o comportamento da criança...o tipo de moradia...

Agora nós vamos refazer, eu queria ter feito em outra escola que não deixaram.

Perguntamos se tem hábito de leitura: daí o projeto de leitura porque percebemos que eles não têm o hábito da leitura.

Temos a característica da unidade escolar, os conteúdos...

Então esse trabalho vai embasar a nossa realidade.

Entrevistadora: Posso ter acesso ao PPP?

Entrevistada 3: Pode. Eu vou ver qual foi a versão que enviamos para a secretaria, para a associação dos moradores e para a policlínica. Eles tinham que saber quem são esses alunos também.

É como eu falei. Está desatualizado. Nós vamos refazer e você vai ver que vai ter muita mudança na renda, na realidade da família... é um trabalho que ajudou muito no nosso PPP.

Só para você ver como agente trabalha, as professoras têm um caderninho de planejamento. As quartas agente faz nossa reunião de planejamento. Tem os informes gerais, existe uma pauta que é dada para as professoras.

Depois agente libera para fazer o planejamento e eu vou acompanhando cada grupo, fazendo sugestão de atividade. Vejo o que estão precisando...indico leitura...

Teve um ano que fiz uma pasta de atividades, mas agora com a informática perdi espaço né...elas preferem ir direto para o computador.

Elas gostam muito da presença para acompanhar o aluno. Principalmente aqueles que estão saindo. Para não chegar no primeiro ano e falarem “não aprendeu nada na educação infantil, está cheio de ranço” .

Eu não tenho obrigação de alfabetizar. Isso que o professor do primeiro ano não entende. Quer receber a criança da educação infantil pronta. Já sabendo tudo. Agente não tem a obrigação de alfabetizar. Temos que preparar para o primeiro ano.

Elas sentem falta não somente da supervisão pedagógica, mas do orientador educacional no trabalho com os pais e as crianças.

Entrevistadora: Aqui tem esse problema, pois eles saem daqui e não têm outra escola aqui perto.

Entrevistada 3: Tem um ônibus que pega eles aqui na praça e leva para as escolas em Itacoatiara e várzea das moças.

Tenho o meu caderno com toda a rotina da UMEI. Horário da educação física, das atividades diversificadas...o almoço, o soninho...até o horário de planejamento está organizado.

Entrevistadora: O entrevistado 2 comentou sobre uma parceria com vocês para a realização de atividade.

Entrevistada 3: Teve uma vez que fomos lá para uma atividade de contação de história. Foi até uma senhora que faz hidroginástica comigo que fez a atividade. Temos uma parceria sim.

O guarda para o trânsito. Eles acham uma coisa. Só de parar o trânsito...saem da rotina...

Mais eu ajudo muito nas contações de história, tem os fantoches, agente faz umas historinhas...

Então tem a parceria, mas nós vamos dando o nosso jeito com o acervo maravilhoso que nós temos aqui em cima.

Entrevistada 4 Diretora da escola A
Entrevista realizada nas dependências da escola A

Entrevistadora: Você trabalha a quanto tempo na escola?

Entrevistada 4: Nessa escola eu vou fazer 13 anos. Desde que eu passei no concurso.

Entrevistadora: Como você entende a relação da escola com a comunidade?

Entrevistada 4: A relação da escola com a comunidade sempre foi muito boa, mas agente tem conseguido trazer um pouco mais essa parceria dos pais com agente. Os pais mais dentro da escola. Agente procura manter essa coisa dos pais entrarem na escola para deixar os filhos. Entrar para pegar as crianças. Conhecerem os espaços da escola.

Agente estava fazendo a obra e enquanto estava acontecendo os pais vinham saber como estava indo. Até essa coisa de não ter pichação no muro...

Em relação aos professores, tem alguns que são mais seletivos em relação a isso, mas acho que agente tem vivido um momento de violência muito complicado. Se agente não tiver essa parceria vai ficar pior para a escola. Então agente tem um bom relacionamento com a comunidade, com o médico de família, com a associação de moradores, com B.E.M com o Ciep, com as escolas particulares do entorno, então agente chegou uma época em que tudo que acontece no bairro eles buscam ajuda na escola. Esgoto que rompe na rua é a escola que resolve, poste que está tombando, gente que passa mal na rua, briga na praça, concurso que quer fazer inscrição e não tem internet em casa agente faz aqui. Depois ainda vem aqui pegar o papel para fazer. Já salvamos até casamento conversando com os pais.

Já tivemos que nos envolver em briga de criança do Ciep, problema com pedófilo, suposta seqüestradora...

Agente chamou os pais para a reunião para discutir um assunto sério. De 140 crianças 98 os pais vieram. Reunião de pais, festa junina, eles vêm mesmo.

Exposição, já estamos pensando uma outra forma de fazer porque é tanto pai que não tem espaço.

Entrevistadora: Essa é a escola mais antiga do bairro?

Entrevistada 4: Vamos fazer 25 anos. Não sei se o Ciep é mais antigo. Acho que foi construído quase junto com a escola. A escola E (desativada temporariamente) é mais antiga.

Entrevistadora: Essa questão da própria comunidade ter brigado pela manutenção da Escola E que iria virar um posto de Detran?

Entrevistada 4: A própria comunidade entre aspas. A escola buscou apoio da comunidade para que isso não aconteça. Nós fizemos nossa reinauguração aqui do espaço e conversamos com os pais antes e falamos da importância de estarmos juntos com a presença do prefeito. Nunca veio nenhum prefeito na nossa escola. Eu fiquei com 15 pais. Agente já fez reuniões com 5 escolas pedindo sobre a questão da escola E e não tinha 30 pais aqui dentro.

Eu falo para eles: não tenho filho pequeno e não moro no Engenho do Mato, então se vocês não me ajudarem não tem como.

Foi uma oportunidade que aconteceu. Eu estava numa reunião com o secretário de educação e se tocou no assunto de que iria virar Detran. Eu liguei para cá correndo porque eu sabia que tinha algum decreto, alguma coisa assim que foi tombado o caminho de Darwin e essa rua junto com a praça faz parte do tombamento. Então tentamos evitar que uma escola antiga virasse posto do Detran. Eu escrevi em um guardanapo de papel um bilhete para o secretário, foi passando pela mão de um de outro, até chegar a ele que olhou para mim e disse que conversávamos depois. Ele usou aquilo como base para fazer o que foi feito com o governo do estado, uma troca com outro terreno que até hoje não construíram o Detran.

Estou na responsabilidade da chave da escola para manter limpo, sem foco de dengue. Esta tudo destelhado. É uma escola muito antiga, é uma casa, muito linda.

Nossa escola foi construída em um terreno cedido pela vizinha aqui do lado. Isso tudo era uma fazenda na verdade.

Aqui não tinha muro, tinha um arame farpado, entrava cobra, essa coisa de roça mesmo.

Entrevistadora: Você chegou a pegar esse tempo?

Entrevistada E: Não. Quando eu cheguei eles estavam começando a construir outras salas, o segundo andar. Aos poucos agente foi ampliando.

A questão do Fagundes deve ter outros movimentos. Quando fechou a Escola E eu busquei chamar a atenção pois estava tendo casos de crianças saindo da rede e ficando sem escola.

Agente foi dois anos seguidos em reuniões para falar sobre isso. Foi por isso que mudaram o sistema e agora primeiro faz a matrícula de quem já está na rede para depois abrir para novos egressos. Eu brinco com os pais dizendo que quem me obedece consegue vaga, quem não me obedece..

Já tive uma reunião com o conselho tutelar sobre isso, os pais falam que depois falam com o conselho e conseguem a carta e eu falei com o conselho que não podia ser assim sem saber muito bem porque a pessoa não conseguiu a vaga.

Agente está sempre junto para tudo. Para o bem e para o ruim.

Agente tem o projeto trilhas da leitura que tenta trazer pessoas que tenham expressão na literatura infantil. A trilha é na praça da cidade. Teve uma segunda trilha aqui que foi mais um teatro do que com contação de história. Na ocasião o Alexandre que apresenta o Globo comunidade estava lançando um livro e ele é negro e o livro tinha haver com isso. Foi muito legal, tem na página da nossa escola. Agente tinha até um livro dele aqui. Era uma coisa de samba.

Agente ficou aqui o dia inteiro. Ele adorou a escola, conheceu a comunidade, foi muito legal.

A própria Internet da praça foi um pedido nosso. Falta trazer um telecentro, mas falta um espaço. Tem o espaço da B.E.M, mas o município fala que não pode fazer pois o terreno é do estado. Então tenho que pensar como vou fazer para trazer esse telecentro para cá. É meu sonho.

A quadra poliesportiva também. Não foi uma ação só minha, mas teve um espetada né. Quando o secretário de educação estava em campanha fez reuniões no bairro e eu fui a uma dessas reuniões e quando ele perguntou o que as pessoas achavam importante eu falei que achava que a quadra precisava ser terminada, com iluminação, uma pessoa tomando conta...pois aqui os jovens não têm o que fazer, ou se prostituí ou usa droga. Não tem outra opção.

Tem o negócio da B.E.M que tem conseguido levar, com dificuldade porque eles não recebem dinheiro para nada, agente tenta levar as crianças para lá e sempre que eu posso... quer dizer, eles perderam uma grande oportunidade quando o secretário de educação estava aqui e eu queria muito que ele conhecesse o pessoal da B.E.M e ele não vieram na festa. Eles estão sempre perdendo uma oportunidade. O dia que o prefeito veio eles também não vieram, então fica complicado de conseguir, mas eu sempre falo deles quando eu posso porque é uma forma de trazer cultura para cá. Precisa.

Até pouco tempo, acho que isso é importante. O projeto Gugu aqui do bairro era o único projeto Gugu que era feito dentro de algum lugar, pois em todos é feito ao ar livre.

Entrevistadora: Era dentro da escola?

Entrevistada 4: Não. Na associação, porque o pessoal não aceita fazer ginástica na rua. Eles têm essa...muitos são evangélicos...agora eles fazem na praça, então agente passa e fica olhando, porque é legal ver eles fazendo! Agente sente que eles não gostam.

Aqui eu não ter muito cuidado de dizer que a festa junina é uma...é festa junina! É carnaval! Isso tudo é cultura. Agente as vezes tenta colocar um subterfúgio do baile a fantasia, baile de máscara porque a maioria é evangélico e não vem.

Entrevistadora: Pensando nesse trabalho que vocês fizeram com o Alexandre... Vocês tem um trabalho com a lei 10.639?

Entrevistada: Assim não. Não vejo ser feito um trabalho tipo dia da consciência negra. Dia do índio você trabalha aquilo. Dia do negro você trabalha aquilo. O dia do negro ficou uma coisa meio... não posso dizer para você se seria preconceito.

Como eu vejo a coisa acontecer: naturalmente. Agente não trabalha... agente ainda não conseguiu sair do dia do índio. No dia do índio agente faz a semana inteira uma semana da cultura indígena.

No dia do negro agente não faz a semana toda sobre a cultura do negro.

Eu não vejo agente trabalhando diretamente. É lido história, é lido história. Mas no decorrer. Não é na semana do negro. Acho que vale a pena agente tentar fazer, pois o preconceito na comunidade é muito grande.

Se agente for falar das religiões dos negros, da comida, do modo de vestir, ficaria uma coisa muito restrita a respeitar o outro e não ser preconceituoso em relação ao negro.

Não vejo criança uma mexendo com a outra por causa do cabelo que assim ou assado. É todo mundo junto misturado. O que um ganha o outro ganha. Quando agente compra é tudo igual para todo mundo.

Agente não vê um preconceito gritando, mas agente percebe que existe o preconceito não só aqui. Eu soube de um caso de uma escola que fez aqui na região oceânica a mãe d'água na festa de um folclore e uma mãe tirou o filho de lá por causa disso.

Entrevistadora: você acha que é uma questão difícil de trabalhar na comunidade?

Entrevistada 4: Eu acho. Tem até aí a bolsa da cor da cultura.

Entrevistada: Vocês receberam?

Entrevistada 4: Recebemos. A professora participou do curso, mas agente não faz no dia da consciência negra nada específico.

Entrevistadora: Quando vocês fizeram o curso chegaram a implementar o material?

Entrevistada 4: Sim. Sim.

Entrevistadora: Vocês acham que as crianças gostaram?

Entrevistada 4: Gostam. Agente não coloca como uma coisa específica. É natural. Todo dia conta história, pega alguma coisa que fala do negro.

O que eu acho pior é o preconceito do professor. Teve uma professora que estava olhando o material, pegou um livro que falava sobre o candomblé e falou "deus me livre". Então assim, como eu vou trabalhar a cultura negra com um professor com esse nível de preconceito. E ele está aqui.

Tem na genética. Continua nessa coisa do preconceito com a religião, principalmente. Então é difícil.

Sinto falta de trabalhar essa questão, mas não assim destacando o negro. Gostaria que fosse naturalmente. Porque agente não convive com os índios, mas convive com o negro, então eu fico com medo de chamar o preconceito. A criança é um bichinho meio cruel, então tem que ter cuidado em trabalhar isso.

Entrevistadora: Como você vê a comunidade ter essas questões com a presença do Grotão ali. Como fica isso para a comunidade?

Entrevistada 4: Não vejo essa relação toda. Não vejo muito presente. Não tem atividade para a escola por exemplo.

Nunca apresentaram nada na consciência negra. Não podia fazer alguma coisa lá? Apresentar uma dança na praça ou aqui na escola? Ou uma capoeira?

Para mim é mais um comércio do que o Grotão com a consciência de estar levantando uma bandeira. Eu vejo dessa forma.

E é um cara inteligente, um cara que tá ligado à política está dentro da câmara, mas eu não vejo esse envolvimento dele com a escola.

Acho até, inclusive, que depois que ele entrou para a política ficou mais afastado. Você houve falara que tem a feijoada porque ele faz a propaganda, mas aí é mais um comércio. O restaurante que ele tem e faz as coisas dele.

Nenhuma coisa na praça, nenhuma coisa nas escolas...

Entrevistadora: Vocês nunca foram lá?

Entrevistada 4: Não. Nunca fomos. Não que ele não tenha chamado. Ele chama agente para a visitação com as crianças e chama os professores para alguma atividade l , um almoço de final de ano ou coisa assim.

Ele não tem uma programao que ele pudesse apresentar para as crianças para a sema a da consciência negra. Não tem. E eu acho que seria interessante.

Tudo bem que o local é de difícil acesso. Nem de carro agente conseguiria ir. Não sei a p  como seria porque é um trecho bom, não sei se você conhece l ?

Entrevistadora: conheço.

Entrevistada 4: Pois é, eu acho um trecho bom. Eu não conheço.

Entrevistadora: Você nunca foi?

Entrevistada: Não, nunca fui. O que eu conheço de l  é o que eu vejo pela Internet. Você vê que ele não participa das festas. Não tem uma parceria com ele.

E eu acho que ele poderia sim. Mas talvez ele pense como eu em relao à dificuldade de falar sobre o assunto nessa comunidade que é muito, como vou colocar? Muito cafona n ...não tem nem outra palavra. Muito atrasada no modo de pensar.

Não vejo esse interesse todo dele por isso não. Posso estar enganada.

Entrevistadora: Você acha que existe um reconhecimento aqui na comunidade de que ali é um espaço de memória negra?

Entrevistada 4: Não. Eu vejo que não. Agente v  que vem gente de fora, artista e tal, mas a comunidade envolvida nisso eu não vejo. Pode ser que aconteça, mas eu não vejo.

Talvez se ele tivesse uma linha de trabalho como a B.E.M de trazer alguma coisa... mas não vejo isso não. Eu vejo mais como comércio do que levantar a bandeira da consciência. Mas é uma questão particular minha.

Entrevistadora: Vocês chegaram a receber da fundao algum material sobre a memória negra em Niterói? A fundao chegou a oferecer para vocês alguma atividade?

Entrevistada 4: da cor da cultura. Sim, mas não uma coisa para as crianças. Eu digo para criança da educao infantil. Não é uma coisa como droga e sexo você falar com as crianças da educao infantil sobre.

Agente pode resvalar naquilo que estou falando de colocar uma coisa onde não tem. Aqui as crianças não fazem distino entre necessidade especial, da negra, da branca, da loura com olho azul...

Quando a coisa é muito diferente como no caso da nossa aluna com leucemia que está careca a escola toda de boa veio chegando para chamar a criança para conversar, para brincar...mas duas meninas negras, coincidentemente , ou não, começaram a rir. Agente chamou, conversou. Depois chamamos os pais, sabendo que é normal, a criança faz isso mesmo, mas sabendo que não pode deixar passar.

Então assim, eu acho que dar muito enfoque a isso é falar de uma coisa que não tem. Não tem não vou brincar com você porque você é preto. E quando acontece alguma coisa agente já começa a fazer um movimento para que a criança não leve isso a diante .

Não sei se a criança já nasce com esse sentimento. E as vezes o próprio negro tem a sua, você vê no caso do livro do candomblé a reao da professora e você vê no DNA da pessoa que ela não poderia estar fazendo isso.

Como você trabalha com a criança quando o professor tem esse preconceito todo?

Gostar do lourinho do olho azul todo mundo gosta n ?

E agente tem aqui lourinho de olho azul, pretinho...

Independente da religião que a pessoa tenha, o que tem que ser trabalhado tem que ser trabalhado. Tem que abrir a cabeça das pessoas. Para um educador fica complicado. Mas não tem esse desespero de fulaninho que não quer brincar com beltraninho porque ele é negro. Isso não tem. Todo tempo que eu trabalho aqui ainda não me deparei com essa dificuldade.

Entrevistado 5 professor de Educação física da escola b
Entrevista realizada em um estabelecimento comercial de Itaipu

Entrevistadora: Você é professor de educação física né? A quanto tempo você trabalha na escola b?

Entrevistado 5: Acho que a 8 ou 9 anos...Acho que 8 porque eu trabalhei o primeiro em outra escola de Itaipu e depois eu tive que complementar a minha carga horária porque tinham os professores que estavam de licença e retornaram e aí por coincidência na escola b tinha uma matrícula vaga de educação física. Aí eu passei a minha matrícula para lá. Até então era outra escola, teve a transferência e nós passamos para a escola b. Então na escola b deve ter uns 8 anos.

Entrevistadora: E você trabalha com ensino fundamental?

Entrevistado 5: Eu trabalhava, quando comecei, com o ensino fundamental, mas eu tenho a preferência por ter a matrícula mais antiga do colégio e tenho a preferência pelo ensino médio porque eu acho que tenho um melhor diálogo. Mas esse ano me colocaram no ensino fundamental e eu estou tentando me adaptar.

Entrevistadora: Como você enxerga a relação da escola com a comunidade? Você já está na escola b a 8 ou 9 anos, é bastante tempo...

Entrevistado 5: Ela abre o espaço em algumas conversas em relação á reunião com os pais. Mas normalmente é ara tratar da nota dos alunos, não sobre outros aspectos, como o andamento da questão da criminalidade na comunidade, quais seriam as alternativas para melhorar isso, só se pensa na violência dentro da escola, e não como um reflexo do que acontece do lado de fora.

Essa questão do negro é a mesma coisa que acontece aqui fora. A discussão efetiva que teria que ser feita não é feita. Colocam a questão da negritude. Do ser negro. E vêem por uma questão de classe social. A... o cara é pobre... e vem a questão da miscigenação, que agente acaba não discutindo.

Eu sempre penso a questão do negro em relação com a escravidão. Naquela grande escala que tem nos desenhos. O senhor do engenho, a família dele dos brancos , e depois todos as categorias de negro ali: os miscigenados, os africanos que aceitaram aquele sistema escravocrata...

A minha relação cem sempre daquilo ali, dentro daquela estrutura onde tem o mulato, cabloco, mameluco, em que muitos são filhos do dono do engenho e muitos são filhos dos próprios escravos sendo nascidos no Brasil...o boçal né...esse é o cara que tinha vindo e não queria aceitar aquelas regras.

Dentro dessas palavras agente começa a entender como foram feitas as coisas em relação ao próprio negro. A mudança do sentido das coisas... Se agente parar para analisar isso a fundo, porque a grande discussão hoje em dia é quem é mais azul o azul claro ou o azul ecuró?

A pessoa tem a pigmentação um pouco mais clara, e se diz negro, e essa questão de cotas, e fica uma bagunça danada.

Então as pessoas evitam discutir e acham que os paliativos que são criados são bacanas e segue o fluxo. Então acho que não acontece. Alguém se intitula negro pois mora em algum lugar próximo a... não criticando a questão do quilombo. Acho que eles estão mais é certos mesmo. Pegaram a terra deles...

Mas em muitas áreas..." a eu sou negro", descendente de quilombo, e a cultura? Pertinente, herdada de pai para filho...

Hoje em dia é quase impossível em função da globalização. Você vai inserindo vários aspectos culturais , a mídia por si só já joga uma porção para agente. E qual é o certo? Qual é a nossa cultura?

Qual é a nossa cultura negra? É o rap? Que está mais em evidência.

Se eu para pensar o que seria da minha cultura negra é o samba. Samba sim. Todas as variações que vierem dessa raiz...mas da outra?

O rap? A vamos falar do nosso gueto... Nós não temos guetos, temos bairros, comunidades, normalmente o samba fala sobre isso. Não fala sobre guetos. Só porque eu estou fazendo um sambinha eu estou discutindo a questão do negro?

Como eu apresento esse samba? Qual o caractere que representa esse samba hoje? É um samba esbranquiçado! Muitas vezes são pessoas alheias a própria cultura que demonstram o samba, o jongo para agente.

Acho complicado uma pessoa não ser negro, visualmente, e querer comentar sobre esse negro, cor de pele, passa no dia-a-dia. Os olhares, comportamentos, e atitudes de terceiros com ele.

Muito fácil falar que é negro para entrar na cota, mas não ter o olhar desconfiado de outra pessoa.

Na escola eu veja assim, demonstram algumas coisas, mas não é de fato discutido. E aquele garoto de tão pressionado acho aquilo normal.

Existe uma grande pressão com os condomínios chegando, tomando conta, e a comunidade indo muito mais para a periferia e ele acha esse tratamento norma e nunca vai discutir aquilo.

“Por que eu não tenho direito a essas coisas?” Porque é normal, então segue, compra aí seu celularzinho, seu tenizinho, continua estudando nesse colégio público e depois que você sair desse colégio você vai trabalhar nesse mercadinho, vai ser frentista de posto, ou nesses mercados populares que têm.

Claro que existem exceções. Meninos que saem e vão para faculdades públicas e particulares... mas é o que eu observo. Não tem um aspecto de leitura e discussão sobre o que realmente é ser negro.

Entrevistadora: Como é que fica essa questão da escola na área da antiga fazenda do Engenho do Mato? Tem toda uma questão simbólica dessa fazenda.

Entrevistado 5: Nunca escutei falar sobre isso. Que nós estamos em uma fazenda e fazemos parte de uma tradição disso. Não vejo esse orgulho ali dentro. Eu vejo assim, o pessoal do quilombo que é lá em cima.

Orgulho de morar no Engenho do Mato por ter sido algo forte na época da escravidão. Não vejo isso. É questão de identidade, de você batalhar por aquilo ali. Que tem nome. Não vejo isso naquela comunidade, vejo mais em Itaipu na colônia de pescadores. Eles tentam cultivar aquilo ali.

No Engenho do Mato é uma região em grande crescimento urbanístico que está sendo jogado cada vez mais lá para o canto. Daqui a pouco já entra asfalto, saneamento básico, grandes condomínios...

Entrevistadora: Como você identifica a questão da escola com o quilombo? Tem uma relação? Fazem atividades juntos?

Entrevistado 5: Fazem. Naquela semana específica da consciência negra. Era como se fosse na semana do dia dos pais ou das mães, depois o natal... Nada que deveria ser falado constantemente.

Entrevistadora: Mas quando fala, fala daquela comunidade como um quilombo mesmo? Trás a memória daquela comunidade?

Entrevistado 5: Sim, até tem um trabalho conjunto. Muitas vezes eles fazem um vínculo e vem pessoas falar, fazer palestras, o próprio Renatão muitas vezes aparece lá.

Tem uns rapazes de capoeira, eu sou mestre de capoeira, no início eu dei umas palestras, falar sobre alguns termos equivocados nessa questão do grande preconceito contra o negro. Falar que o cara é macumbeiro, o cara é boçal, crioulo que no Brasil se tornou uma coisa ofensiva, os caras eram negros vindos da África nascidos no Brasil. E hoje quando se chama de crioulo é uma questão ofensiva.

Entrevistadora : Então vocês fizeram essas discussões?

Entrevistado 5: Eu levei essa temática. Já o macumbeiro é o tocador de macumba. Macumba é o instrumento tambor. Aí o cara é macumbeiro, virou uma questão religiosa que poderia ter uma relação com um momento de devoção e o instrumento.

São aspectos muito entranhados no imaginário coletivo que só trazendo lá... você pode pensar alguma coisa.

A... vamos falar do Jongo. Mas quem tá dando aula de Jongo? É um cara, uma pessoa, tudo bem que ele pode ter conhecimento por estar próximo à comunidade, mas ele é da comunidade, ou ele se integrou àquela comunidade para aprender aquele aspecto cultural e depois sair para reproduzir com a visão dele?

Até que ponto é diferente daquele cara que nasceu na comunidade e aquilo foi passado pelos pais dele, pela vizinhança ali, está entranhado nele?

Então eu tenho muito receio desse negócio de se falar que é da cultura e está com aspecto caucasiano ali a frente falando desse aspecto do negro.

Então tem várias palestras que eu sinto que tem alguma coisa que não rola, que é vago ali no discurso. Não é de uma pessoa que passou aquilo. Por aquele processo por aquela mesquinha social.

Não vejo. Se tornou um tabu falar sobre a questão do negro.

Foram muitas mazelas trazidas, então para mim eu tive algumas e tentei superá-las. Outro negro de outra comunidade teve outras. Mais violentas ou menos violentas e não é uma questão para se discutir. É violento de qualquer forma. Então é problema psicológico de uma sociedade. Então imagina um filho miscigenado discutir isso. O pai negrão e ele com uma cor de pele um pouco mais clara. E aí? O que o pai dele passou ele não vai passar, mas ele vai sentir porque vão fazer isso com o pai dele. Mas não é a mesma coisa.

Acho um pouco complicado discutir isso profundamente. Muitos interiorizarão isso, outros não querem mais discutir, e outros se sentiram tão prejudicados que querem criar propostas de melhoria que acabam sendo muito radicais. E muito fica no paliativo.

Entrevistadora: Você enxerga que fica muito no paliativo esse 20 de novembro? Aquele momento que agente fala com eles...

Entrevistado 5: Fica. Mesma coisa a questão das cotas. Eu não sou contra as cotas, mas não é a solução. É uma oportunidade, então se tem vamos aproveitá-la. Não adianta eu te machucar, ser cruel com você e depois fazer o reparo. A magoa que ficou em você fica.

Não adianta o reparo. Eu ficaria no mesmo lugar da pessoa para ela se sentir bem?

Esse atraso escolar, atraso social...eu criei essa proposta para melhorar a condição de vida dessas pessoas, mas você vai se colocar abaixo dela? Não. Porque sou eu que estou sempre criando a proposta. Então vou estar sempre um passo a frente.

Entrevistadora: Não tem ainda a voz né...

Entrevistado 5: Não tem voz. Se não seria o seguinte, nós negros prejudicados. Quem somos nós negros prejudicados hoje? Você pode ser a negra prejudicada. Aquele rapaz pode ter sido neto ou parente de negro prejudicado. E como você vai igualar? Acho meio utópico isso.

Entrevistadora: Mas você acha que essas atividades que vocês fazem...

Entrevistado 5: É um processo. O importante é a discussão estar sempre existindo até que ela fique muito mais profunda.

Entrevistadora: Como é a reação dos estudantes quando vocês fazem essas atividades em novembro?

Entrevistado 5: Acho que eles não dão tanto mérito, porque eles não vêem a imagem do negro, que eles são, ser importante. Eles vão discutir o negro bandido, a pessoa mal educada, a coisa do futebol...apenas imagens que estão distantes, o próximo é a pessoa que trabalha aqui no mercado, na obra, e quando se tem uma outra imagem é um discurso ilusório. "A eu quero ser engenheiro, eu quero ser não sei o que, mas não faz o caminho para ser isso."

Entrevistadora: Quando eu fiz essas perguntas para algumas escolas eu senti as pessoas questionando se aquilo seria ou não um quilombo. Como você entende isso?

Entrevistado: é uma questão de ocupação. Se era um quilombo ou se ele está fazendo como divulgação do espaço dele como quilombo, ou se está em registro em algum lugar como quilombo ou não, acho que nesse momento pouco importa contanto que ele tenha o espaço dele de mobilização de manifestação. Porque se não for estão tentando tirar a imagem dentro da comunidade de uma cultura negra.

Os quilombos realmente que existem estão tendo uma divulgação legal para que a discussão esteja sendo feita, ou colocaram ele ali a parte e falaram “olha é um quilombo, ninguém entra ali não, ou entra faz um negócio turístico e sai fora.”

Ali pelo menos ele discute, ele demonstra. E os donos de terra, como sempre, vão falar que não é dele. E se ele afirmar vão falar que alguém que não era um negro deixou para ele.

Eu sou meio, penso sempre em uma conspiraçãozinha, de alguma forma, então vamos tentar diminuir a imagem. Modificar aquela imagem da palavra boçal, do macumbeiro, do crioulo, e vão tentar modificar essa imagem no quilombo do Renatão.

Sendo quilombo, ou estratégia, vão tentar tirar a propriedade daquele valor. Tirar a propriedade e tirar o valor daquilo.

Entrevistadora: E a questão de Niterói. Eu tenho sentido muita dificuldade, pois a própria 10.639 fala de uma África, algo que para os alunos é distante... e a história negra deles, do lugar deles?

Entrevistado 5: Quando você fala de maneira grande você generaliza, quando você generaliza você introduz vários aspectos que não são da sua cultura é a visão de outra pessoa.

No livro de história vai falar sobre a África, não sei o que, e eu como negro vou aprender aquilo, o negro no sul também vai...e a minha cultura local? Que me fez o que sou hoje? Fica perdida.

E eu vou ser educado em um livro de história africana aparte da minha vivência. É uma forma de manipulação. ” Isso é minha identidade? Mas está tão distante...então deixa para depois quando ela estiver mais próxima.”

É a sua cultura que está aqui aos seus olhos está sendo desfocada pelos livros que estão aí, pela televisão... como nós fomos educados pela escrava Isaura. E outros afins que vieram depois.

Em Niterói tem vários focos de manifestação negra. Aqui tem o quilombo, Tem a colônia de pescadores. Tem o jongo. Mas são em locais distintos em Niterói. Acabam as vezes tomando um aspecto turístico e deixam de assumir um caráter de vivência, próximo, dentro. É o que é a capoeira para mim, eu vivo a capoeira, eu falo sobre a vida a necessidade de ficar esperto pela capoeira.

Aqui várias pessoas fizeram. Tem uma região oceânica com olhar de capoeira. Em outro lugar vai ter um cara outro olhar da capoeira, ou jongo, sem um olhar comercial, mas pensando em autonomia e identidade.

E como o samba. Independente de trabalhar ou não com a música pode ser um norteador da sua vida nas conversas no trabalho, no lazer no final de semana...tocando ou não um instrumento.

É preciso isso em relação à questão cultural do negro. As pessoas viverem esse conhecimento e propagarem sem entender que é algo comercial. Eu toco meu pandeiro, danço meu jongo, jogo minha capoeira, e passo isso para minha filha, é um brinquedo para ela. Está entranhado.

Entrevistadora: Como você vê essa questão da capoeira na escola?

Entrevistado 5: Eu sempre deixo para o último bimestre porque tem as atividades rítmicas que eu posso botar dança, ou alguma coisa ligada a aspectos musicais, aí eu insiro a capoeira ali. Mas é um tempo muito pequeno para uma atividade tão diversa quanto a capoeira. Só em passar movimentos corporais, a musicalidade, e a rítmica, já é uma coisa muito legal para

despertar a percepção da criança que dali pode se direcionar à escolinha de capoeira, ou algum grupo de capoeira, ou criar um núcleo extracurricular de cultura ali dentro e inserir a capoeira. Aí se torna uma coisa cultural. Uma coisa de comunidade. Daqui a pouco aquilo tá no corpo da pessoa e o garoto começa a observar com esse olhar.

Foi o espaço que eu achei ali. A capoeira é uma coisa que é pertinente ao negro. Que pode trazer vínculos com a comunidade, com o quilombo, com a própria fisionomia e caractere dele. “Poxa coisa de liberdade de negro” “eu sou negro, vou me sentir mais autônomo porque estou fazendo uma prática que os negros fizeram antes”, entendeu? É um mecanismo de elevação social.

Entrevistadora: Você encontra alguma resistência quando você propõe essa atividade?

Entrevistado 5: Eu acho, é uma crítica, a questão do radicalismo evangélico. Aí tem o nosso atabaque...”é o macumbeiro!”

Vão falar que é coisa do diabo...e vem os diálogos evangélicos...

As letra de capoeira que são letras de pontos de não sei o que e cria-se novamente aquele imaginário crioulo boçal encima da capoeira

É essa mesquinharia que acontece ao longo da história. Não a olhos vistos...”eu não quero capoeira porque é coisa do demônio” não aparece assim. É o “eu não quero fazer não professor”, “minha mãe falou que não é legal não”, “da para fazer só um trabalhinho?”

Eu pergunto: Por que? É porque tem atabaque? E você vê pela expressão, ou pelo gesto. E tem a prática normal “vamos lá galera, vamos gingar aí” vários vão aproveitar, alguns já fazem capoeira na região...agente aproveita e dá a nossa aula e aproveita o aspecto educacional ali dentro.

Dentro da escola não tem a obrigatoriedade. Se o garoto se opõe você tem que realizar os trâmites burocráticos de sinalizar que o garoto não quis fazer aquela prática, sinalizar algum motivo.

É a resistência de sempre. Aspecto religioso que na verdade é aspecto preconceituoso. Social. Má informação que trás o não conhecimento real daquilo ali então te trás um receio.

Entrevistada 6 professora da Educação infantil da escola A
Entrevista realizada nas dependências da escola A

Entrevistadora: Você é professora de qual segmento?

Entrevistada 6: Educação infantil

Entrevistadora: Há quanto tempo você trabalha aqui?

Entrevistada 6: Eu tô há 10.

Entrevistadora: Nesse tempo que você está aqui, como você percebe a relação da escola com a comunidade?

Entrevistada 6: agente tem o CEC que é bem presente, então o CEC estreita muito esses laços com a comunidade porque tem os representantes dos pais, dos professores...cada segmento da escola tem o seu representante.

Também tem que a escola é relativamente pequena, são poucas turmas...só 7 turmas...então é tudo muito integrado. Entre agente e entre a comunidade.

Todo mundo sempre pronto a ajudar, a colaborar com o outro, faz assim, não faz assim... de compartilhar tanto idéias quanto atividades.

Entrevistadora: Como vocês percebem a questão da história da comunidade? A escola tem uma preocupação de trabalhar com os estudantes?

Entrevistada 6: Já teve até um projeto desses quando a escola fez 15 anos. Já teve esse resgate. Do terreno que foi doado pela moradora do lado, do que era... só que na ocasião agente adaptou...teve esse resgate dessa memória, mas tudo muito adaptado para a linguagem deles.

Entrevistadora: E como foi esse trabalho, do resgate da memória

Entrevistada 6: Agente pesquisou...eu sou formada em história também. E tem uma outra professora de história que é moradora daqui há muitos anos, então ela pesquisou e trouxe para as professoras adaptarem e contar para as crianças.

Entrevistadora: Aqui tem o caminho do Darwin. E a fundação tem até material sobre isso, Você chegou a participar de alguma coisa?

Entrevistada 6: Ontem na reunião chegamos a falar sobre isso, mas é difícil para elas. Tem a violência, aumentou muito a quantidade de carros. Quando eu vim para cá só passava carroça e cavalo. Isso há dez anos atrás. As vezes agente fica minutos para atravessar a rua. Antes não era assim. Foi num curto espaço de tempo.

Entrevistadora: Mas você que já está há mais tempo, antes vocês saiam?

Agente saía. Ia no Haras...nos sítios...fazíamos muito passeio por aqui a pé. Agora complicou um pouco.

Entrevistadora: Com relação à lei 10.639, a própria 11.645, a história negra e a história indígena. Como isso fica aqui na escola ?

Entrevistada 6: Tem o material do da cor da cultura que eu conheço, mas não fiz o curso porque eu estava fora de sala de aula. Mas eu trabalhei com esse material na faculdade...

Eu trabalhei com uma professora que fez o curso e agente não trabalhava no dia... agente inseria no cotidiano. Agente trabalhava como agente trabalha todos os conteúdos.

Uma vez agente estava trabalhando com uma coisa que não tinha nada haver, estávamos trabalhando com água sanitária, uma atividade de artes, aí uma menina negra virou para ela e perguntou “tia, minha mãe usa água sanitária para colocar na roupa para ficar branca” e agente falou que a água servia para isso também... e ela perguntou “o tia, mas se eu beber essa água eu vou ficar branca?”

Na hora agente...o que ficou construído na cabeça dessa criança para ela querer ficar branca? A construção da identidade dela, o que houve? o que ela passou?

Logo depois da atividade agente já pegou o menina bonita do laço de fita e começou a amarrar isso. Falamos do cabelo, da pele, de que todo mundo tem a sua beleza...fizemos um trabalho com espelho para trabalhar essa identidade. A criança tem que se perceber.

O que existe é uma construção social. O cabelo que tem que ser liso, a boca, o nariz... Isso é muito velado. Ninguém tem preconceito...falam que não existe...então é muito difícil de se combater uma coisa que falam que não existe. Fica difícil de desconstruir.

Tem uma construção de mídia muito forte.

E a construção infantil tem um papel importante nesse processo de formação identitária. Muito do que acontece na frente pode vir daqui.

Entrevistadora: Como é a relação com o quilombo do grotão?

Eu frequento fora da escola. Com a escola, com as crianças nunca foi desenvolvido nada não. Mas é uma coisa a se pensar até porque algumas pessoas da escola têm uma relação bem próxima com a liderança do grotão, então é uma coisa legal né. Tem o problema do deslocamento porque é bem lá em baixo.

Entrevistadora: Por parte dos pais existe alguma resistência a trabalhar essa questão?

Não. No geral não tem nenhum problema não.

Entrevistada 7 professora da Educação infantil da escola A
Entrevista realizada nas dependências da escola A

Entrevistadora: Você é professora de qual segmento?

Entrevistada 7: Eu trabalho com crianças de 5 anos.

Entrevistadora: Há quanto tempo você trabalha aqui?

Entrevistada 7: Eu to aqui há 5 anos.

Entrevistadora: Nesse tempo que você está aqui, como você percebe a relação da escola com a comunidade?

Entrevistada 7: muito boa é bem próxima. Vem aqui solicitar ajuda...literalmente tudo que precisam vêm a escola. Festa na rua...

Na verdade, o que que acontece nessa comunidade. Se a comunidade percebe que a escola faz um trabalho legal eles acabam tendo uma confiança nessa instituição....quantas vezes não entra portão adentro alguém chorando.... Não necessariamente por problema com filho. Essa confiança extrapola a relação aluno, escola, família. Hoje está muito globalizada e envolve todos os tipos de situação.

Acho que esse trabalho sério, com as crianças...eu não tenho 5 anos de profissão. Estou com 52 anos e na educação desde os 19, então tenho muito chão. O que eu vejo...eu estava desistindo de educação. Quando eu vim para cá eu pensei ou vai... Essa integração que acontece aqui não acontece em escola particular.

Tem também a direção da escola que não é uma direção arbitrária, é uma direção que tudo se decide no coletivo. E o mais interessante, não faz nada sem falar com o CEC. É uma questão de respeito.

Entrevistadora: Como vocês percebem a questão da história da comunidade? A escola tem uma preocupação de trabalhar com os estudantes?

Entrevistada 7: Eles são muito pequenos... é uma coisa até que você vindo aqui...chamando atenção... agente poderia trabalhar, fazer uma coisa...seria interessante.

Sendo honesta, acaba que agente não se preocupa.

Mas ontem tivemos uma reunião. A escola está fazendo 25 anos. Então nós vamos comemorar esses 25 anos da escola e vamos falar desse assunto. Fica de lição para que agente coloque isso no nosso cotidiano.

Entrevistadora: Aqui tem o caminho do Darwin. E a fundação tem até material sobre isso, Você chegou a participar de alguma coisa?

Não. Aqui fica sendo muito o ponto de partida da onde as crianças maiores das escolas maiores partem, ou lancham... para as crianças daqui é muito longo. Elas são muito pequenas. É muita responsabilidade. Querendo ou não agente hoje vive uma situação de violência aqui no bairro. Isso não existia.

Está crescendo muito e rápido. Agente vai ter um boom na região. Com essa história do túnel isso vai mudar muito e em muito pouco tempo. Isso aqui vai se tornar extremamente valorizado. Quando eu vim para cá, não moro no Engenho do Mato, moro em Piratininga, procurava um outro estilo de vida. Com essa história do túnel, as pessoas vão buscar aqui o que era antigamente esses bairros que já estão mais cheios da região oceânica. Daqui a uns 5 ou 10 anos isso vai estar uma catástrofe.

Quando eu cheguei era muito tranquilo. Há 5 anos! E já teve uma mudança drástica.

As vezes estamos no parquinho e vem alguém dizer: “entra com as crianças”. E agente tem que entrar na hora. Nessa rua aqui da frente é a rua onde tem o tráfico. Não aqui no começo...

Então sair com as crianças é de uma responsabilidade... é diferente de sair com adolescente.

Entrevistadora: Com relação à lei 10.639, a própria 11.645, a história negra e a história indígena. Como isso fica aqui na escola ?

Entrevistada 7: Super bem trabalhado. Agente tem o material do “da cor da cultura”.

A questão do negro está inserida hoje...eu digo que preconceito está totalmente fora de moda. Eu brinco muito com isso.

E, se agente pensar bem, a criança não tem preconceito. O preconceito é construído através dos adultos.

Quando agente começa a perceber que alguma coisa está acontecendo...vou te dar dois exemplos:

Agente tem um aluno que é fantástico! O garoto é natureba, por opção. Adora plantar... não é garoto de roça...veio da cidade. Veio uma pessoa trabalhar com agente que era sobre massagem e no dia seguinte a outra professora da turma se ausentou, e resolvi fazer a atividade com as crianças. Então tinha um creme...pedi que eles fizessem carinho uns nos outros... e as pessoas trocavam de lugar... e pedi que eles ficasse andando pela sala e se abraçassem. E a sala tem brancos, pardos, negros... e chegou uma hora que quando uma menina negra foi abraçar ele não quis, se retraiu. Na hora eu não podia naturalizar isso. Podia ser a pessoa...podia não ter simpatia...aí eu manejei para que a próxima pessoa fosse uma pessoa escura, porque quando eu falava “agora” eles tinham que abraçar quem estivesse mais perto.

Repeti a atividade e foi a mesma coisa. Aí quando a mãe chegou eu chamei para conversar e expliquei que sabia a maneira como eles educavam o aluno, mas que tinha acontecido isso...

Quando eu acabei de contar ela falou “olha, eu não acredito que isso aconteceu aqui também hoje” e falou “É que hoje de manhã estávamos programando uma ida a Friburgo e tem o parque dos negros ...jardim dos negros!” um negócio lindo... aí o aluno perguntou para a mãe “o que que é negro” e ela explicou que são pessoas com a pele negra, escura... e ele falou “odeio negro” e ela falou “você não odeio negro...você não gosta do fulano de tal...”

Então, eu acho que a nossa obrigação não é trabalhar dia do índio, da consciência negra...é trabalhar com a diferença. Você pode até discordar, mas cada vez que eu vejo enaltecendo cota, essas coisas... eu tenho a sensação que agente está mais dividindo. Gente! Agente tem que tratar o outro como agente gostaria que tratassem agente. E ponto final. Não tem que olhar cor de ninguém...condição social...deficiência, todos nós temos! Eu uso óculos, você tem uma outra dificuldade...então agente tem que ensinar as crianças a eles respeitarem.

Agente aqui conversa sobre tudo. Eles têm uma liberdade com agente absurda.

Entrevistadora: e no momento que vocês trouxeram essa discussão para a turma, como foram as reações dos estudantes?

Entrevistada 7: Agente tocou no assunto...não é que não brinque, não encoste...eu já percebi depois disso...já coloquei ele para dançar quadrilha...foi mais pontual.

Mas eu acho que agente tem que estar atento a qualquer tipo de preconceito.

As vezes acontecem algumas coisas... Uma vez a filha da minha empregada perguntou se usasse cloro ia ficar branca. Minha mãe falou que se ela fizesse isso ela não a amaria tanto porque como negra ela fazia a diferença. E eu agora tenho uma filha preta que é lindíssima e não precisava ficar usando mega hair!

Então é muito difícil porque é essa coisa de imagem.

Umás meninas que tinham o cabelo longo chegaram aqui com o cabelo bem curtinho e foi um choque, até para mim. A mãe falou que tinha sido a avó, e as meninas começaram a chamar muita atenção e tivemos que trabalhar isso, pegar umas presilhas, fazer uns penteados para mostrar como podia ficar bonito...

De certa forma, o trabalho foi tão...quando você é professor, está em sala de aula...você acha que está aqui para passar conteúdo, mas isso não é o principal para mim. Você tem que ver que conteúdo eles vão ter o resto da vida, mas um olhar para o que eles precisam para crescer melhor...é para isso que estamos aqui.

Então agente não tem preocupação aqui em trabalhar consciência negra, consciência branca, amarela, azul, índio...

Agente comunga que estamos aqui para transformar eles em seres humanos melhores. Trabalhamos valores.

Entrevistadora: Como é a relação com o quilombo do grotão?

Seria legal, mas envolve esse problema do deslocamento... agente hoje não consegue ir à biblioteca. Para ir à biblioteca aqui em frente tem que chamar a guarda, disponibilizar uma patrulha escolar para os guardas ficarem próximos, para o trânsito... isso aqui está uma loucura.

Agora qualquer trabalho realizado aqui dentro não fica muito a desejar sair não. Como agente não saí agente faz muita coisa. A direção corre atrás...

Entrevistadora: Por parte dos pais existe alguma resistência a trabalhar essa questão?

Eles topam tudo. A nossa turma. Não adianta construir uma relação só com a criança.

Entrevistada 8 professora da Educação infantil da escola A
Entrevista realizada nas dependências da escola A

Entrevistadora: Você é professora de qual segmento?

Entrevistada 8: Sou do GREI 5.

Entrevistadora: Há quanto tempo você trabalha aqui?

Entrevistada 8: 1 ano.

Entrevistadora: Nesse tempo que você está aqui, como você percebe a relação da escola com a comunidade?

Entrevistada 8: Bem próxima, a comunidade recorre a tudo que precisa. É uma coisa meio que extraordinária essa integração.

Entrevistadora: Como vocês percebem a questão da história da comunidade? A escola tem uma preocupação de trabalhar com os estudantes?

Entrevistada 8: Agente poderia abordar sim... vamos poder fazer nos 25 anos esse ano. Teve o túnel do tempo com as fotos antigas que as crianças trouxeram.

Entrevistadora: Aqui tem o caminho do Darwin. E a fundação tem até material sobre isso, Você chegou a participar de alguma coisa?

Entrevistada 8: Ontem mesmo falamos nesse assunto. Acho que para elas é difícil por causa da idade. São muito pequenas. Agente fica limitado por causa da idade. Tem a violência também, não tinha isso...nós vimos acontecer. A região está crescendo muito. Itacoatiara já está cheio de prédio.

Entrevistadora: Com relação à lei 10.639, a própria 11.645, a história negra e a história indígena. Como isso fica aqui na escola ?

Agente recebeu o material do da cor da cultura. Fiz o curso. Todo mundo fez.

Agente conversa sobre tudo. Os alunos tem mais uma relação de amizade do que hierarquia aqui na escola.

Hoje isso fica mais presente porque o público da escola está mudando. Tem a crise...e uma disparidade muito grande no bairro. Tem casebre do lado de mansão. Existe uma desigualdade muito grande entre as crianças.

Entrevistadora: Como é a relação com o quilombo do grotão?

Hoje em dia tem essa dificuldade da distância aqui está muito movimentado e fica difícil com eles.

Entrevistadora: Por parte dos pais existe alguma resistência a trabalhar essa questão?

Não. Não vejo.

Entrevistado 9 José Renato Bonfim , liderança do Quilombo do Grotão
Entrevista realizada na sede cultural do quilombo do Grotão

Entrevistadora: Fala um pouco da história do grotão?

Entrevistado 9: Pela história que meu avô tem no bairro, aqui sempre foi um ponto de encontro do pessoal mais velho. Pessoas de 80 anos que estejam vivas já estiveram aqui numa ladainha aqui na casa de vovô.

Meu avô veio trabalhar na fazenda, já não era mais escravo, vovó foi escrava lá em Sergipe.

Entrevistadora: Ela chegava a falar com vocês sobre essa memória?

Entrevistado 9: Ela chegou a falar com agente, quando ela veio para cá não era muito velha, mas ela tomava conta dos filhos dos senhores de engenho...contava da senzala, que já não era mais senzala, mas ainda tinha aquela forma de escravidão.

Assim, hoje, por conta de...até foi uma coisa meio forçada ter que fazer, mas obrigatória. Todo mundo chamava aqui morro dos macacos porque concentrava um número de negros grande. Falavam: “vou lá no morro dos macacos” que era a casa dos meus avós.

Em 85 até 2000, nesses 15 anos, o que aconteceu, começaram a proibir de plantar aqui. Isso tudo aqui era lavoura. No início era plantação de café, depois passou a ser mandioca, depois veio o bananal que foi a última gestão nossa de lavoura que foi até 85.

Depois veio a criação do parque em 91. As coisas ficaram difíceis...permanecer aqui...fazer o que?

Depois do parque as pessoas começaram a falar que ia desapropriar a Serra da Tiririca toda. E que ficou foi só os ex colonos, os trabalhadores da fazenda. Não ia ser difícil...não eram tantas casas...

Fizeram várias reuniões, e falavam que ia ter que sair porque agora era parque não era mais para homem, aquela coisa toda...

E para participar tivemos que fazer uma associação porque não podia pessoa física só pessoa jurídica, então por isso eu criei a associação das comunidades tradicionais do Engenho do Mato. Para começar a to ar as coisas começamos a usar esse barracão que já existia para guardar as coisas...tudo que vinha do morro o caminhão pegava e levava, As coisas que agente plantava.

Agente ajudou, não era assim, era de pau a pique, e começamos a fazer as reuniões com o pessoal da serra que não queria sair. Ai surgiu a feijoada, agente fazia uma coisa para comer, mais para fortalecer o pessoal nessa luta que agente tava junto.

Por conta da gente morar aqui e o pessoal botar o nome morro dos macacos agente resolver então botar quilombo. Não teve aquela coisa de pessoal fugiu, veio para cá, aquele negócio todo. Aí veio a capoeira novamente, o samba, o jongo... a universidade foi muito importante no processo de retomar outra história dentro da cidade.

E até por contra do estado, o estado exigiu que tivesse uma pesquisa da universidade dentro da nossa família. O que a antropologia da UFF está fazendo, para dar o laudo para agente permanecer.

Entrevistadora: Mais aí vocês já discutiram e vão optar mesmo por esse caminho...

Entrevistado 9: Sim. Por conta da história da nossa família...vovô vir para trabalhar na fazenda...agente já está aqui desde a década de 20. Vai fazer quase 10º anos que agente está aqui. O pessoal sempre foi de umbanda, agente trouxe e continuou fazendo...a UFF já fez vários estudos, e achou que tem como e agente está num processo bem avançado junto com o pessoal do Sacopã, Pedra do Sal, estamos adiantados para dar entrada no documento e afirmar uma história que já existe. O Brasil é assim né...você tem que afirmar um negócio que já vem de anos fazendo.

Entrevistadora: e você estava falando que tem várias comunidades tradicionais aqui na Serra da Tiririca, vocês já chegaram a discutir sobre a relação de vocês com as escolas? Ainda mais que os filhos de vocês estudam nessas escolas...

Entrevistado 9: Olha só...dentro da escola ainda não há... eu não sei porque é tão perto tudo...as pessoas tão acostumadas com a história... tem o pessoal do morro das andorinhas, o seu bichinho...os pescadores artesanais que eram amigos de papai...e tem os sitiantes que ficaram, que são os ex trabalhadores da fazenda. Agente já conversou sobre isso, montou o fórum das comunidade tradicionais e estamos tocando essa história muito sério. Conseguimos o dia municipal das comunidades tradicionais.

Entrevistadora: Isso vai ter que chegar na escola. Porque tem o dia, a escola vai ter que dialogar com isso.

Entrevistado 9: Agente vai estar levando isso para as escolas. Na semana que vem chega o material para a comemoração do dia.

Entrevistadora: Vocês montaram material para a escola?

Entrevistado 9: Agente montou material para toda cidade, a princípio. Agente vai estar divulgando porque no dia 09 de agosto é dia municipal das comunidades tradicionais de Niterói. Queria até que você levasse lá para a sua escola.

Só que no dia 09 é dia dos pais, e no dia 08 é a festa do morro das Andorinhas. Escolhemos o dia 09 de agosto porque a primeira casa a ser demolida foi a do seu bichinho e teve a maior repercussão na cidade em meio a luta para que ele permanecesse...então por isso foi o dia 09 de agosto. Já tem tempo isso, e ele está lá. Então foi um avanço.

Agente está trazendo, regatando o artesanato, minha irmã e outras pessoas da comunidade fazem. Agente não pode fugir disso, é um samba político. Agente que as pessoas que recebem salário mínimo tem que ter um lugar para se divertir. O samba da comunidade é isso. As pessoas tem que poder vir e se divertir com o mínimo.

Não tem cobrança pelo artista, a feijoada é barata, uma vez da para fazer né... já tem mais de 5 anos. E nesse dia, na praça, vamos fazer a mesma coisa.

Na realidade agente tem um documentário que a UFF montou. O conflito na serra.

Entrevistadora: Eu assisti um sobre o Grotão.

Entrevistado 9: Mais o Conflito na Serra são os depoimentos de todas as comunidade tradicionais da Serra da Tiririca. Fala os pescadores artesanais, o pessoal da andorinha, os sitiantes, eu. E fala também a opinião pública junto com a luta. Fala o Marcelo Freixo, o Carlos Walter, o que eles acham que deveria ficar essa questão de terra dentro do parque. Vou fazer uma cópia para você.

Fala sobre o bairro de camboinhas...você acredita que os pescadores moravam ali? Foi uma das maiores expansões imobiliárias de Niterói. Os pescadores tiveram que ir para o morro do Cantagalo. E não é só deixar de morar perto da praia. Deixou de ser pescador.

Via ter contação de história das pessoas mais velhas.

Entrevistadora: Vai ser no museu?

Entrevistado 9: Vai ser tudo na praça. Vamos passar o filme...eu queria te dar um cartaz para você levar para a escola. E leva umas filipetas.

Entrevistadora: Até como devolutiva é importante que a escola comece a tratar dessas histórias. Posso deixar no Olga também e aqui no Ciep?

Entrevistado 9: meu filho estuda lá! Minha irmã trabalha lá. Eu conheço a diretora... eu não tenho uma aproximação maior por causa disso. Conhece Mateus lá do Alcina? O Tainha. Ele também vem aqui com o pessoal da senzala jogar capoeira...

Agente vai juntar esse pessoal e mais o pessoal que cultivava a tradição afro em Niterói. Agente vai chamar o Jongô da Cantareira. Todo mundo que preserva a cultura negra...Zé Katimba, o sete cordas...

Querendo, ou não, em Niterói são muito conservadores né!? O tempo ainda imperial né... é muito difícil, e a cultura negra está incluída nessa dificuldade.

Não é termo político, é afirmar uma história que é muito...e as pessoas usam para ganhar dinheiro. As pessoas do poder aquisitivo maior que faz casa de show e as pessoas da cultura negra vão fazer a história para eles.

Tem que ser diferente. Tem que ir para a praça. Você não vê mais uma roda de capoeira na praça. Eu tive a maior dificuldade na época que a casa da ciência fez um trabalho aqui com agente e o que aconteceu, eles não encontraram uma capoeira nas praças e veio o pessoal da família de Darwin aqui em Niterói, fizeram uma pesquisa, vieram ao caminho aqui em Niterói, quer dizer...eles ficaram procurando uma capoeira aqui. Eles acharam que era normal encontrar na praça. O pessoal da Europa pensa isso. E agora agente está em frente ao espelho. Só tem na academia. Vai perdendo a essência do negócio.

Essa é a questão da cultura negra. Essa inversão de valores que a cidade fez.não foi só Niterói. Todas fizeram no Rio de Janeiro.

A maior dificuldade hoje é inserir a cultura negra dentro do currículo. Sem contar a discriminação que existe com a cultura afro. O tambor da medo a muitas pessoas e a história não é essa. O tambor é um instrumento. Isso é a intolerância religiosa. Já conversei com pessoas da secretaria e tem essa coisa com o pessoal evangélico.

O jongo tem o tambor...a capoeira tem o tambor... então quer dizer, tudo isso eles acham que é a maior dificuldade. Os pais chegam e falam que se está ensinando uma religião diferente ao filho. E a idéia não é essa.

Entrevistadora: Tem que fortalecer muito a discussão dentro da comunidade da escola.

Entrevistado 9: Dentro da comunidade da escola. E só tendo uma força dessas comunidades é que vai ter essa discussão. Você vê que é o dia a dia desses pessoas. Dentro da senzala, o que o negro fazia além de trabalhar? Era a capoeira, o jongo... você vai em algumas comunidade que ainda tem isso, mas é só um núcleo. Você tem que passar para a sociedade toda que não tem nada de religião envolvido. Tem uma cultura. Que por não ser falada foi a primeira que chegou e foi a mais esquecida, por conta de não falar o que é a cultura negra.

As pessoas acham que a cultura negra é o negro ser escravo. Única coisa. Trabalhar para os brancos, produzir, e acabou. Ninguém fala que dançava o jongo, que se energizava para voltar para a lavoura todo dia...

Não querem ver por esse lado, fica nessa de é religião. Mas se agente conseguir botar isso aqui, não vai mudar de uma hora para a outra. É a futura geração que vai ver.

Agente está trazendo os pescadores artesanais para mostra que tem pessoas com 20 30 anos fazendo rede. Não compra a rede. Eles vão fazer, assim como vai ter gente fazendo cesto, panela de barro.

Tem gente que faz isso. As pessoas acham bonito, mas não é só isso. Tem uma cultura que é tradicional. E agente está buscando isso.

Eu conversei com a Diretora da escola B e ela achou legal levar a aula de técnica agrícola para retornar para a escola. Tem esse projeto.

Tem um companheiro nosso que está fazendo mudas de mata atlântica, quer montar uma estufa, porque daqui a 20 anos reflorestamento vai ser um trabalho. E ela quer levar para a escola. A idéia é pensar o saber daqui em um trabalho futuro que vai ter nas cidades. Não vai ser só aqui.

Agente vai tentar trazer no dia o pessoal do orgânico par incentivar o pessoal daqui. Zona rural mesmo, a plantar até como economia solidária, sustentabilidade... é uma luta.

Entrevistadora: Mas essa entrada de vocês na escola vai ser muito legal. Trazer esses conhecimentos. Esses saberes. Seria possível, em algum momento, vocês irem na escola fazer uma roda de conversa com os estudantes?

Esse debate tem que entrar na escola. Ocupar o espaço e transformar.

Sim. Não adianta... por mais que tenha Internet tem que ter essa entrada sim.

Você vê o dia, esse mês que vem é legal. Tem o folclore, é um momento legal para abordar esse assunto.

Não tem nada de política. Esquece que fui vereador. Eu sei como são essas coisas, isso é um problema aqui nas escolas.

Entrevistadora: Agente estava falando sobre fazer esse trabalho na escola.

Se eu não me engano o pessoal de bichinho foi uma das primeiras...coisa de 1800 e pouco. Eles estão ali a muito tempo.

Entrevistadora: Chegamos a fazer o debate da Aldeia Imbuhy pois eles estavam vendo muitas coisas sobre o assunto e chegamos a conclusão de que era preciso falar sobre isso de forma mais ampla na escola. Discutir que Niterói é essa que agente tem hoje. Quem são esses povos que estão na luta. Seria bacana fazer essa roda de conversa com vocês.

Entrevistado 9: Você vai conhecer todo mundo no dia 15/08. O pessoal das comunidades tradicionais, pescadores, sitiantes, o pessoal da Duna...

É importante entrar na escola, pois eles falam que é um estado laico, mas não é assim. Se você não falar com essas crianças e incentivar daqui a 10 anos não vai ter mais nada! Quem vai querer pescar?

O trabalho industrial que hoje existe é um trabalho assassino. Eles estão acabando com tudo. Aqui por conta do pessoal artesanal fizeram a reserva extrativista, enquanto eles pegam 100 quilos, o pessoal quer pegar 5 toneladas em 1 hora. E as que não servem eles descartam. Chega morto na areia.

Essa é a ideia. Que isso firme dentro da comunidade e as pessoas que estão de fora ajude. Conhecendo, né.

Outra coisa. As pessoas têm que conhecer o saber das comunidades tradicionais. Saber quando plantar...isso foi passado de pai para filho desde os tempos da escravidão. Se você perguntar hoje para as crianças elas não vão saber.

Essas coisas se perdem. Como uma pessoa que está na sala de aula não sabe isso?

Entrevistadora: é o que agente está privilegiando na sala de aula.

Entrevistado 9: Isso. Nem todo mundo da família vai ser doutor, né? E o doutor tem que saber também.

Vou te falar. A nossa comunidade aqui, por conta do preconceito das pessoas, hoje dá para falar “sou lá do quilombo” porque hoje já está conhecido. Uma luta foi que eles queriam alisar o cabelo, para o adolescente não é fácil. Por conta do preconceito lá na escola. Hoje tem gente que não faz, mas antigamente...

Você tem pessoas que não querem usar uma roupa afro, mais colorida, turbante, porque as pessoas zombam.

Hoje aqui no quilombo a maior venda é de turbante. As pessoas brancas botam o turbante e acham o máximo. Hoje em dia as meninas negras estão voltando a usar. Antes era o cabelo liso.

Isso é muito forte para conter na comunidade. O modismo. Entre os pescadores, ficam dizendo que eles fedem porque o cheiro é forte.

O trabalho artesanal na praia existe, vale levar uma rede para costurar dentro de casa? Tem que ser na praia, mas o pessoal chega tudo bonitinho e fica...quer dizer, essa essência vai se perdendo.

Se não houvesse esse preconceito...se as pessoas encarassem que aquilo é uma coisa bonita...

Você vê o lavrador. Hoje com a economia solidária, sustentabilidade agente pode retomar esse assunto. Isso tinha que retornar, ainda mais para as áreas que ainda têm espaço em Niterói.

Entrevistadora: em Santa Rosa estamos sofrendo com uma especulação muito forte. Agente ainda nem sabe como vai ficar. Os próprios estudantes reclamam muito. Os estudantes reclamam que os condomínios chegam e tentam expulsar.

Entrevistado 9: Lá também está assim...mas o que tem de bonito para a cidade são as comunidades.

Entrevistadora: E essa questão da escola com esse processo de desapropriação de algumas escolas das suas comunidades como aconteceu no Preventório?

Entrevistado: Então, é uma luta, aqui principalmente no ensino fundamental. A escola que agora é municipal está fechada. Ia virar Detran! Fizemos duas audiências públicas e conseguimos reverter o quadro para não ser Detran. Mas está fechada a uns 7 anos! E esse ano estão falando que são as últimas turmas de ensino fundamental que a escola B vai receber já que vai virar ensino integral também.

Municipalizaram, mas tá faltando a obra. Era para começar no primeiro semestre e não iniciou. Estou querendo ir na secretaria de educação para conversar porque por conta disso aumentou o índice de marginalidade no bairro, menores do bairro estão presos por envolvimento em crimes.

Com o fechamento da escola, a mais próxima é em Várzea das moças, ou na entrada de Itacoatiara. Você vai colocar um filho de 6 anos lá? Como vai conseguir levar todo dia? Se fosse aqui deixava lá pela manhã, ou então combinava com alguém para ir e voltar. Teve muita criança que não está indo para a escola.

Pai e mãe tem que trabalhar. Chegamos a conseguir um ônibus para levar...

Entrevistadora: Mas antes mesmo da titulação vocês já podem reivindicar em relação às escolas sobre as diretrizes curriculares para educação quilombola.

Entrevistado 9: Agente quer fazer, mas antes temos que conversar com o pessoal da Pedra do Sal, do Sacopã, não para ter aqui uma política, mas para ter atividades conjuntas. Fazer um samba da comunidade aqui junto. Depois um lá na pedra, outro no Sacopã.

No domingo vamos fazer um samba senzala de terreiro de crioulo. O que é legal porque tem um terreiro de crioulo lá em Bangu. Temos que juntar para fortalecer a luta. Se não botar isso em prática, for só discurso, não vai ter.

Se não tiver a exibição da cultura não vai ter. O povo vai conhecer e vai querer ajudar.

O que eu quero é que o nosso povo seja bem tratado. Não tem que chegar no lugar e ser olhado...tem que se orgulhar de ser negro!

A história do negro está muito distorcida. Quando terminou a abolição alguém teve um pedaço de terra? Casa para morar? Indenização?

O negro se isolou porque teve que ir para onde ninguém queria: o morro. Essa é a origem do que temos hoje.

Entrevistadora: e como você vê as coisas no Engenho do Mato, em relação à especulação?

Entrevistado 9: A especulação está aqui a muitos anos. Agora com esse plano diretor eles querem aumentar o gabarito. Imagina prédio aqui! Tem três andares já. Querem aumentar para 10 andares.

Essas pessoas pobres que estão aqui vão vender. Você acha que as pessoas pobres vão ficar em uma área nobre?

Com o aumento de gabarito...

Você vê. Estamos na mesma linha do Ubá floresta. Você teve a construção dos prédios na entrada de Itacoatiara. Tem uma rua aqui atrás que estão querendo construir um condomínio. Quer dizer...

Isso sem falar na revitalização do centro da cidade que foi aprovada e vai atingir as pessoas do entorno, o pessoal da rua da lama. Acabar com o mercado popular no centro da cidade.

A ideia é que vá para o chão. Fazer outra cidade. Aumentar muito o número de moradores. Já estão mudando o nome de Santa Rosa né...Jardim Icarai.

O Cubango, onde se concentrava mais negros na cidade, vai ser jardim daqui a pouco também.