UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MAURO SOARES CORDEIRO

POLÍTICA EDUCACIONAL E CONQUISTA DE DIREITOS
ESCOLAS PÚBLICAS EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS

São Paulo
2017

MAURO SOARES CORDEIRO

POLÍTICA EDUCACIONAL E CONQUISTA DE DIREITOS
ESCOLAS PÚBLICAS EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação e Ciências Sociais

Orientador: Prof. Dr. Elie Ghanem

São Paulo
2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

379.5 Cordeiro, Mauro Soares
C794p Política educacional e conquista de direitos: escolas públicas em comunidades quilombolas / Mauro Soares Cordeiro; orientação Elie Ghanem. São Paulo: s.n., 2017.
226 p. ils.; tabs.; apêndice

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Política educacional 2. Participação 3. Educação escolar 4. Ensino público 5. Quilombos 6. Escolas I. Ghanem, Elie, orient.

CORDEIRO, M. S. Política educacional e conquista de direitos: escolas públicas em comunidades quilombolas. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao povo quilombola, pela aprendizagem significativa que me motivou.

Ao direito à educação, com a esperança de que se realize realizando outros direitos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao meu orientador, Elie Ghanem, pela rigorosidade inspiradora da atividade de pesquisa e a comprovação de que ela pode ser, sim, um ambiente solidário e acolhedor. Desejo que todos(as) tenhamos orientadores(as) como você. E mais: amigos(as) assim!

À professora Aline Abbonizio e ao professor José Maurício Arruti, agradeço pelas arguições valorosas e ricas em informações durante a banca de qualificação desta pesquisa. Ao professor Arruti, ainda, pela bibliografia disponibilizada para mim e por ter me apresentado às pessoas responsáveis pelo registro da audiência pública sobre educação escolar diferenciada realizada em Eldorado.

À Lisângela Kati do Nascimento, por disponibilizar o registro em vídeo da audiência pública sobre educação escolar diferenciada realizada em Eldorado.

À Anita Freire, obrigado pelos cuidados, pela água nos dias quentes e chás nas madrugadas frias. Pela disposição da leitura perspicaz e atenciosa destas ideias. E, ainda, por transformar em sorrisos esperançosos as angústias neste percurso. Agradeço também ao Cori Nhanhau e Dodô Bebê, por evidenciar que cada qual tem sua necessidade especial de aprendizagem.

Agradeço à minha família: mãe, irmãs, irmãos, sobrinhas e sobrinhos muito pelo carinho, solidariedade e compreensão. As saudades, beijos e abraços, desejos de boa sorte também foram a força fundamental que recebi para concluir esta pesquisa.

Às pessoas-queridas-amigas todas do Grupo Nzinga de Capoeira Angola. Desde os debates, encontros e rodas, até nosso exercício do direito aos desígnios imponderáveis no Gonzaga, nosso escritório para assuntos aleatórios.

Às mestras Janja e Paulinha, pelos exemplos de luta, a perseverança na dança, e a musicalidade presente na possibilidade de outro tipo de relações sociais, em que todas sejam respeitadas e sujeitas da história. À mestra Paulinha ainda por me apresentar Nancy Fraser, subsídios para muitas outras formas de gingar. Aos mestres Poloca, Tião e Piter. A todas e todos, pelo rigor, seriedade, carinho e aleotrias com que cuidam tanto de nossos passos nas rodas quanto preservam os valores ancestrais dessa nossa Capoeira Angola.

Ao Taata Mutá Imê, por cuidar tão bem de nosso chão.

Pela colaboração incisiva em leituras, companheirismo em sugestões e demais apoios, agradeço Anderson Barba Ruiva e Fernando Vulcão. Da mesma forma, agradeço Dênis Rodrigues e Zé Henrique, pelos contatos com as pessoas entrevistadas em Brasília.

Ao Gonzaga e sua família, por alimentar nossas conversas, molhar nossas palavras e as apostas nos jogos da vida.

Às e aos quilombolas do Vale do Ribeira. Sobretudo, agradeço às pessoas que cederam seu valioso tempo para conversar comigo e subsidiaram, com suas experiências de vida, sonhos, desejos e lutas, a realização desta pesquisa. Esta luta é nossa.

Às demais pessoas que dedicaram tempo e atenção para conversar comigo e me ensinaram muito enquanto buscava aprender sobre os assuntos quilombolas: ao professor Luiz Marcos França e todas pessoas que trabalham na Chules, funcionárias, docentes, coordenadora, diretoras. Ao Departamento de Educação de Eldorado, especialmente, a Coordenadora, as professoras e as funcionárias das escolas. Às pessoas que trabalham na Eaacone. Ao pessoal da Defensoria Pública Estadual de Registro, da Diretoria de Ensino, do Núcleo de Inclusão Educacional, da Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais, da Coordenação Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais, da Fundação Cultural Palmares. Muito obrigado pela receptividade, disponibilidade e a atenção dispensada a esta pesquisa.

Agradeço também à Capes, pela bolsa concedida entre setembro de 2015 e agosto de 2017.

Às funcionárias e aos funcionários da Feusp. Em especial, as(os) da Secretaria de Pós-graduação e da Biblioteca. Obrigado pela dedicação.

A todas(os), agradeço por este ser um trabalho coletivo, nosso.

Eu sou de Angola, bisneto de quilombola
Não tive e não tenho escola, mas tenho meu candongueiro
[Candongueiro. Nei Lopes e Wilson Moreira, na voz de Clara Nunes]

Eu sou um sambista nato
Não aprendi na escola
Conheço o bom violeiro
Pela puxada da viola
Ê, ê, ê, viola
E, ê, ê, viola
Ê, ê, ê, viola
Ê, ê, ê, viola
[Cabeça feita. Zé Ramalho, na voz de Tião Carvalho]

É preciso toda uma aldeia para se educar uma criança
[provérbio africano]

O que você está propondo é uma quebra de paradigmas, e isso eu não admito!
[Diretora de uma escola estadual em São Paulo]

Na época dos barraco de pau lá na pedreira
Onde cês tava?
O que que cês deram por mim?
O que que cês fizeram por mim?
Agora tá de olho no dinheiro que eu ganho?
Agora tá de olho no carro que eu dirijo?
[Negro drama. Racionais MCs, na voz de Mano Brown]

RESUMO

CORDEIRO, M. S. **Política educacional e conquista de direitos:** escolas públicas em comunidades quilombolas. 2017. 226 f. + Apêndices. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

O problema de pesquisa proposto é: como os quilombolas situam a educação escolar pública frente à conquista de seus direitos? A principal hipótese focalizada é que os quilombolas situam a educação escolar pública como necessária para fazer realizar direitos fundamentais, considerados uma constante na vivência e na luta política de suas comunidades. Contudo, as escolas quilombolas dão sinais de serem comuns às de outras regiões, indiferentes à peculiaridade do grupo social ao qual devem servir e aos seus movimentos por direitos. O fato contraria as expectativas de quilombolas das comunidades focalizadas por esta pesquisa quanto à escolarização, pois essas pessoas situam a escola como necessária para fazer realizar direitos fundamentais. Para o exame da hipótese, a pesquisa consistiu de estudos de casos de seis escolas municipais e uma estadual, localizadas em comunidades quilombolas no município de Eldorado, Vale do Ribeira, estado de São Paulo. Para caracterizar como quilombolas situam as escolas, esta pesquisa se baseou em conversas realizadas com lideranças e demais pessoas sócias das associações quilombolas, assim como com pessoal que trabalha nas escolas e na hierarquia superior de administração. Essas conversas serviram ainda para compreender qual tem sido a atuação das escolas frente aos movimentos por direitos caros às comunidades às quais atendem. Concluiu-se que quilombolas daquela região situam as escolas como necessárias para a realização de seus direitos, muito embora estas se mantenham alheias ao movimento quilombola.

Palavras-chave: política educacional; participação; direitos; educação escolar pública; comunidades quilombolas; escolas quilombolas.

ABSTRACT

CORDEIRO, M. S. Educational policy and rights: public schools in quilombola communities. 2017. 226 f. + Appendices. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

The research problem is: how do quilombolas situate the public-school education facing the conquest of their rights? The main hypothesis is that quilombolas situate public school education as necessary to accomplish fundamental rights, considered as permanent in the experience and political struggle of their communities. However, quilombola schools show signs of being similar to those of other regions, being indifferent to the peculiarity of the social group to which they should serve and also to their rights movements. This fact contradicts the expectations of quilombola communities studied in this research regarding the schooling, since they situate the school as necessary to achieve their fundamental rights. In order to examine the hypothesis, the research consisted of case studies of six schools of the municipality and one school of the state, located in quilombola communities in the municipality of Eldorado, in Vale do Ribeira region, São Paulo State. In order to characterize how quilombolas situate the schools, this research was based on conversations with leaders and others quilombola partners associations, as well as with schools staff and members of the upper administration hierarchy. Also, these conversations enable us to understand which role has been played by schools in relation to the movements rights which are so important to communities to which they serve. It was concluded that quilombolas from that region situate the schools as necessary for achieve their rights, although the schools remain alien to the quilombola's movement.

Keywords: educational policy; participation; rights; public school education; quilombola communities; quilombola school

SUMÁRIO

ABREVIATURAS E SIGLAS	14
ILUSTRAÇÃO	16
MAPAS	16
QUADROS	16
TABELAS	16
 INTRODUÇÃO	 17
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	28
1. DIREITO À DIFERENÇA.....	54
1.1 Tratados internacionais sobre direitos étnicos	56
1.2 Os tratados internacionais e a Constituição	58
1.3 Quilombos e quilombolas	60
1.4 História do conceito quilombo.....	60
1.5 Os direitos quilombolas nas leis.....	65
1.6 O Decreto 4887	67
1.7 Justiça social.....	69
2. DIREITO À EDUCAÇÃO	72
2.1 Aspectos da educação	75
2.3 A educação como direito humano	75
2.4 Aprendizagem significativa e processos educacionais	76
2.5 Declaração Mundial sobre Educação para Todos	78
3. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	83
3.1 A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola	87

3.1.1 O 2º Seminário Nacional	90
3.2 O conteúdo das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.....	93
3.3 Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais (Secomt).....	102
4. QUILOMBOS DO VALE DO RIBEIRA	108
4.1 Apontamentos acerca do Vale do Ribeira.....	108
4.2 A legislação estadual e o direito à terra	112
4.3 Da constituição dos bairros negros ao reconhecimento como quilombos	115
4.4 Quilombos de Eldorado hoje.....	119
4.5 Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras	123
4.6 Outras organizações que atuam com as comunidades quilombolas no Vale do Ribeira.....	127
5. AS ESCOLAS QUILOMBOLAS	129
5.1 O governo estadual e as escolas	129
5.1.2 O Núcleo de Inclusão Educacional.....	129
5.1.3 Supervisão pela Diretoria de Ensino.....	132
5.2 O governo municipal: Coordenação dos Assuntos Quilombolas.....	135
6. A BASE DO SISTEMA ESCOLAR	137
6.1 Escolas municipais	137
6. 2 A Escola Estadual Maria Antonia Chules Princesa	150
7. CONVERSAS COM QUILOMBOLAS, O PROBLEMA E A HIPÓTESE	168
7.1 Pessoas consideradas lideranças nos quilombos	168
7.2 A luta por direitos.....	170
7.3 As escolas situadas por quilombolas.....	182
8. AUDIÊNCIAS PÚBLICAS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA	193

9. CONCLUSÃO.....	197
10. REFERÊNCIAS	208
11. APÊNDICES	227

ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA – Associação Brasileira de Antropologia
 ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
 APA – Área de Preservação Ambiental
 ASPE – Área sob Proteção Especial
 ATER – Assistência Técnica e Extensão Rural
 ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
 CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
 CBA – Companhia Brasileira de Alumínio
 CDHU – Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo
 CEPCE – Centro de Educação, Profissionalização, Cidadania e Empreendedorismo
 CEB – Câmara de Educação Básica
 CF-88 – Constituição Federal de 1988
 CGEB – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
 CNE – Conselho Nacional de Educação
 CODASP – Companhia de Desenvolvimento Agrícola de São Paulo
 CONAE – Conferência Nacional de Educação
 CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
 DE-RR – Diretoria de Ensino – Região de Registro
 DPA – Departamento de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro – Fundação Palmares
 DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
 EAACONE – Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras
 EDUCAFRO – Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes
 EEQ – Educação Escolar Quilombola
 EF – Ensino Fundamental
 EJA – Educação de Jovens e Adultos
 EM – Ensino Médio
 EMEIF – Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental
 ETEC – Escola Técnica Estadual
 FAECIDH – Francisco de Assis: Educação, Cidadania, Inclusão e Direitos Humanos
 FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
 FCP – Fundação Cultural Palmares
 FUNASA – Fundação Nacional de Saúde
 FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular
 GESAC – Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão
 HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
 IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
 IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INCAB – Instituto Nzinga de Estudos da Capoeira Angola e de Tradições Educativas Banto no Brasil.
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ISA – Instituto Socioambiental
ITESP – Instituto de Terras do Estado de São Paulo
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC – Ministério da Educação
MINC – Ministério da Cultura
MOAB – Movimento dos Ameaçados por Barragens
MPF – Ministério Público Federal
NINC – Núcleo de Inclusão Educacional
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PAA – Professor de Apoio à Aprendizagem
PAR – Plano de Ações Articuladas
PBQ – Programa Brasil Quilombola
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDSCQ-VR – Programa de Desenvolvimento Sustentado das Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
RTC – Relatório Técnico Científico
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECOMT – Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais
SEE-SP – Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIGRH – Sistema Integrado de Gerenciamento de Recursos Hídricos do Estado de São Paulo
UNISEPE – União das Instituições de Serviços, Ensino e Pesquisa

ILUSTRAÇÃO

1 – Foto aérea da Chules, localizada na comunidade André Lopes. Google Earth, 2014.....	150
--	-----

MAPAS

Mapa 1 – Municípios do Estado de São Paulo que compõem a Bacia Hidrográfica do Vale do Ribeira. Fonte: SIGRH [SÃO PAULO (ESTADO), 2017b.	110
Mapa 2 – A localização da Chules e as comunidades quilombolas atendidas por ela. Fonte: elaboração do autor, com edição de arte por Anita Freire, a partir de mapa do Itesp. ..	120

QUADROS

Quadro 1 – Pessoal que trabalha nas escolas municipais de Eldorado, SP, com quem o pesquisador conversou – 2015-2016	139
Quadro 2 – Distribuição de disciplinas por docentes, turmas e suas situações contratuais – 2016	152
Quadro 3 – Pessoal da Chules com quem o pesquisador conversou – 2015-2016.....	153
Quadro 4 – Lideranças e moradoras(es) de quilombos de Eldorado, SP, com quem o pesquisador conversou – 2015-2016	168

TABELAS

Tabela 1 – Obras sobre direitos, educação e escolas quilombolas, selecionadas em algumas bases de dados – 2015	29
Tabela 2 – Estudantes de escolas municipais de quilombos, por escola, ano e turno - Eldorado SP – 2016	138
Tabela 3 – Escola Estadual Maria Antonia Chules Princesa – Estudantes por ano e turno – 2016	151

INTRODUÇÃO

O projeto inicialmente formulado para esta pesquisa foi concebido como uma continuação da pesquisa empreendida por mim em nível de mestrado. Minha dissertação buscou compreender o processo de decisão que leva à adoção de programas no campo das políticas em educação. Para entender os fatores em jogo nos processos decisórios, dirigiu-se às variações das relações políticas que determinam formas de elaboração de programas, bem como buscou estabelecer os nexos das relações políticas com a continuidade de programas governamentais. Isso foi feito com o caso de um programa em nível municipal, a partir do problema: a forma de elaboração do programa influenciou na sua continuidade? (Cf. CORDEIRO, 2009).

A primeira pesquisa foi realizada para compreender também se na relação daqueles fenômenos podia estar contida a formulação de uma possível mudança educacional, da maneira como a define Ghanem. Tal mudança terá mais chances de ocorrer quando as práticas guiadas pela lógica de reforma educacional se aproximarem das práticas orientadas pela lógica da inovação educacional. A lógica de reforma foi caracterizada como aquela que se expressa por “práticas não criadas pelas pessoas que são agentes diretas de sua execução, práticas prescritas por autoridades do poder público, com ampla abrangência, formato homogêneo e alta visibilidade” (GHANEM, 2006, p. 398). A lógica de inovação foi definida como a que orienta “práticas caracterizadas pelo isolamento, pela fragmentação, pela descontinuidade no tempo, pela baixa visibilidade e pelo forte voluntarismo das pessoas que são suas agentes”.

O meu interesse pela recente modalidade educação escolar quilombola surgiu porque, em documentos produzidos por órgãos governamentais, pude verificar a disposição declarada de apoio e não de ordenação por parte do Ministério da Educação (MEC). Havia propostas elaboradas na base do sistema educacional que se pretendia ver colocadas em prática nas escolas situadas em territórios de comunidades remanescentes de quilombos.

Em documentos de órgãos públicos, entre os quais a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), pode-se perceber também a intenção daquele tipo de apoio:

Os recursos das ações de elaboração e distribuição de material didático, capacitação de professores em relação à Lei nº 10.639/ 2003 e de construção de escolas nas comunidades podem ser acessados através da apresentação de propostas de convênios elaboradas pelos governos municipais e Estaduais e remetidos à Coordenação de Diversidade da SECAD/Ministério da Educação. (SEPPIR, 2008, p. 30).

(...) formulação, negociação e proposição política também receberá investimento dos governos Federal, estaduais, do Distrito Federal, iniciativa privada e sociedade civil. A proposta é fomentar a participação e o controle social dos quilombolas, visando a aplicação dos direitos sociais e de cidadania. (SEPPPIR, 2008, p. 32).

Assim, tais formulações pareciam conter o incentivo de um novo modelo de educação escolar, que poderia acomodar a chave para a mudança educacional, de acordo como Ghanem (2006) a posiciona.

O projeto de pesquisa para o doutorado

Uma primeira formulação do projeto de pesquisa presumia que a Escola Estadual Maria Antonia Chules Princesa (a qual, daqui para diante, será mencionada apenas como Chules, que é a maneira como moradores da região a chamam) seria um caso em que ocorria determinada forma de elaboração de programas para a educação escolar pública. Assim, o problema de pesquisa inicialmente proposto era expresso deste modo: a forma de elaboração de programas no setor da educação pública em comunidades quilombolas contribui para a realização dos projetos de futuro daquelas comunidades?

Eu trabalhava com a hipótese de que, caso se confirmasse esse tipo de elaboração de programas que contivesse a participação de um grupo diversificado e numeroso de pessoas nas decisões sobre os critérios tomados para a elaboração, adoção e implantação de programas para a educação pública em comunidades quilombolas, isso levaria ao enfrentamento das necessidades coletivas mais adequadamente e, assim, contribuiria com a realização de suas aspirações quanto ao futuro.

Como projeto de futuro, entendi o que as pessoas daquela região pretendem para seu futuro e, particularmente no caso de comunidades remanescentes de quilombos, pensei na relação entre a forma de elaboração dos programas educacionais produzidos naquelas escolas e a contribuição para levar a efeito suas aspirações (ABBONIZIO; GHANEM, 2014).

Depois de algumas visitas à escola Chules, cheguei à conclusão de que não existia aquela forma de elaboração de políticas, programas ou projetos. Esta encruzilhada apontou para duas veredas: ou eu continuaria com o problema de pesquisa da maneira como foi formulado e, portanto, teria de tratá-lo pela ausência daquele tipo de elaboração; ou formularia outro, ainda com o mesmo interesse no objeto, no sentido de compreender para que as pessoas querem escolas naqueles territórios.

Em comum acordo com o orientador, resolvi alterar o problema de pesquisa. Os fenômenos relacionados no novo problema indicavam a tarefa de verificar naquelas comunidades como as pessoas situavam a educação escolar frente à conquista de seus direitos. O novo problema que levou a esta pesquisa ficou assim enunciado: como os quilombolas situam a educação escolar pública frente à conquista de seus direitos?

A principal hipótese que considerei é a de que os quilombolas situam a educação escolar pública como necessária para fazer realizar direitos fundamentais, considerados uma constante na vivência e na luta política de suas comunidades. Contudo, as escolas quilombolas dão sinais de serem comuns às de outras regiões, indiferentes à peculiaridade do grupo social ao qual devem servir e aos seus movimentos por direitos. O fato contraria as expectativas de quilombolas das comunidades focalizadas por esta pesquisa quanto à escolarização, pois essas pessoas situam a escola como necessária para fazer realizar direitos fundamentais.

Grupo Nzinga de Capoeira Angola

Registro como fundamental uma outra aproximação ao tema a partir de um cuidado como ativista em favor da extensão, realização e consolidação de direitos e da melhoria de condições de vida das pessoas. Assumi este compromisso político também porque faço parte do Instituto Nzinga de Estudos da Capoeira Angola e de Tradições Educativas Banto no Brasil (ou Grupo Nzinga de Capoeira Angola).

O Grupo Nzinga de Capoeira Angola foi criado em 1995, por iniciativa de Rosângela Costa Araújo (Mestra Janja), em São Paulo. Em 1997, se uniram ao Grupo Paula Barreto (Mestra Paulinha) e Paulo Barreto (Mestre Poloca). São discípulos de Mestre João Grande, Mestre Moraes e Mestre Cobra Mansa, descendentes da linhagem de Mestre Pastinha. A partir do ano 2000, o Grupo se tornou também uma ONG, o Instituto Nzinga de Estudos da Capoeira Angola e de Tradições Educativas Banto no Brasil (INCAB). Em 2005, houve a mudança de atribuição, passando a ser uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

O nome Nzinga é uma homenagem a rainha de Matamba e Angola, Nzinga Mbandi Ngola (que viveu entre 1581-1663). Esta rainha representou a resistência à ocupação do território africano pelos portugueses que lá aportaram para o tráfico de pessoas escravizadas.

O Grupo tem por finalidade a pesquisa da Capoeira Angola e demais tradições educativas da matriz banto africana a ela vinculada. E ainda:

- I - o fomento da memória relacionada com a diversidade cultural brasileira;
- II - a promoção da cultura e a defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico;
- III - estudos e pesquisas, desenvolvimento de tecnologias alternativas, produção e divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos;
- IV - a promoção de intercâmbio com entidades científicas, de ensino e de desenvolvimento social, nacionais e internacionais;
- V - a promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais;
- VI - a criação de outras associações de mesma natureza em outras regiões do país e do exterior, inclusive através da mobilização de entidades governamentais e organizações não governamentais nacionais e internacionais. (ESTATUTO, 2005).

Além da parte prática dessas ações, o Nzinga implementa atividades em diversos outros formatos, como a organização e realização de cursos, seminários, encontros, debates, eventos e grupos de estudos ou trabalho.

O Nzinga tem núcleos em São Paulo (nos bairros Pinheiros e Tucuruvi). Em Brasília, Rio de Janeiro e Salvador. Também há os núcleos em outros países, como Alemanha (Marburg), Japão (Kioto), México (Cidade do México e Guadalajara) e Moçambique (Maputo).

Especificamente nos eventos organizados pelo Grupo, são discutidos temas relacionados aos direitos humanos, ao combate ao racismo, contra o sexismo e todas as formas de violências, principalmente, as direcionadas às mulheres e crianças. Os eventos também têm contado com a participação de pessoas de outras organizações, tanto aquelas com interesses comuns quanto as organizações governamentais que tratam desses temas.

Em um desses eventos, que aconteceu no núcleo de Brasília, em novembro de 2011, uma das mesas de debate tratou do tema direitos humanos e negritude. Foram abordados tratados internacionais e os direitos fundamentais presentes na Constituição brasileira a respeito do tema. Ali, senti germinar um primeiro interesse pelo tema desta pesquisa: escolas que estão em territórios quilombolas e sua relação com os interesses daquelas comunidades. Conheci e pude ouvir pessoas que trabalhavam na Seppir e outras que pesquisam essa temática em universidades. Isso, num primeiro momento, me levou a querer compreender a atuação daquela Secretaria junto às comunidades tradicionais. Cheguei, assim, a conhecer outras instituições que estavam lidando com a educação escolar quilombola, como a Secadi.

Como uma resposta ao rito de desconstrução que opera nos âmbitos da capoeiragem que praticamos, somos instigadas(os) e desafiadas(os) a compreender os mecanismos que agem na sociedade que comportem violações aos direitos humanos. Esse rito condiciona também minha postura como ativista, direcionada à busca da constituição de uma sociedade igualitária e justa.

Outra característica comum às pessoas que praticam a Capoeira Angola é que se reconhecem e são reconhecidas como *angoleiras*. Essa distinção identitária, embora as pessoas que a pratiquem tenham origens étnicas e socioeconômicas diferentes, atua sobre a (nossa) africanidade, se constituindo ainda como estratégia de formação (Cf. ARAÚJO, 2004).

No âmbito da capoeiragem também, é comum distinguirmos na Capoeira Angola a existência de pelo menos duas rodas: a pequena e a grande. A pequena é aquela em que capoeiristas se encontram para a prática da capoeira com seus conhecimentos, fundamentos e mistérios ritualísticos. A grande roda é o próprio mundo, por onde circulamos na vida, com todos os seus conflitos e contradições. Tanto em uma, quanto na outra, a busca é por fazer diferente, a vislumbrar contornos e formas de outro mundo possível, livre de todo e qualquer tipo de opressão, em que todas as pessoas tenham direito a ter direitos. Nestes princípios, estão a luta contra a opressão feita de forma coletiva, com base na solidariedade e enfrentamento¹.

Assim, nos campos da Capoeira Angola, a militância se realiza com o fundamento de nunca deixar de se indignar com a desigualdade social, e mover-se pela transformação, por meio da reflexão, do enfrentamento e da educação.

Grupo Pesquisa de Intervenção sobre Educação e Direitos Humanos

Ainda como ativista, um trabalho que é necessário mencionar para situar o interesse pelo tema foi a elaboração da proposta do Grupo Pesquisa de Intervenção sobre Educação e Direitos Humanos. Um dos primeiros encontros para discutir o que viriam a ser os parâmetros para constituir a atuação do grupo ocorreu no primeiro semestre de 2012.

¹ Mestra Janja ensina que: “A Roda de capoeira é considerada o espaço para onde todas as ações se encaminham. Entre *angoleiras(os)*, é o espaço onde se consagra de maneira ritualística a dinâmica sagrada da construção do saber. É o local de constantes avaliações sobre como cada indivíduo exercita nesta – Pequena Roda – seu entendimento e posicionamento sobre as coisas da vida – Grande Roda – mas, sobretudo, de exposição dos valores que cada mestre adota para realizar a iniciação dos seus discípulos. Assim, mais que avaliar o desempenho puro e simplesmente de cada indivíduo, a Roda afere a conduta de quem ensina, de quem orienta este ou aquele capoeirista”. Ver Araújo (2004, p. 25).

Inicialmente, o grupo foi composto por interesses em comum de pesquisadoras(es) que faziam (ou fizeram) parte do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na área de Sociologia da Educação, especificamente, orientadas(os) pelo professor Elie Ghanem.

Essas pessoas desenvolviam suas pesquisas individuais, mas, um interesse as unia: a relação entre a realização de direitos e escolas públicas. Foi decidido que o propósito do grupo seria desenvolver pesquisas em parceria com escolas que concordassem em atuar quanto a tal relação. Assim, elaboramos uma carta-convite para ser encaminhada a escolas que selecionamos a partir de nossos interesses.

A intenção era participar do programa Melhoria do Ensino Público da Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo). Aventamos contar com a possibilidade de apoio financeiro daquela instituição para a execução do projeto em parceria com as escolas. Passamos a fazer reuniões periódicas, leituras e sondagem em algumas escolas para delinear nossos objetivos e balizas para a pesquisa, com os quais acordamos que:

1. Os projetos teriam que superar a mera imposição da lógica universitária e a mera passagem de demandas próprias do cotidiano escolar para a lógica de pesquisa, constituindo-se em relacionamento entre demandas e ofertas, que ganhariam expressão no programa de pesquisa.
2. A questão da metodologia de pesquisa participante teria lugar justamente por ser a perspectiva de negociação que se buscava na relação com as escolas.
3. A proposta de pesquisa teria o desafio de articular os problemas das escolas participantes, o que exigiria encontrar profissionais nestas escolas que se dispusessem a pesquisá-los.
4. O experimento deveria priorizar a questão da falta de diálogo, fato conhecido, devendo ser adotada uma atitude contrária.
5. A escola deveria intervir nas aspirações pessoais e nas necessidades locais.
6. Poderia ser uma pesquisa sobre educação escolar que contribuísse para realizar direitos.
7. A formulação da baliza deveria ser suficientemente ampla e vaga para acomodar as peculiaridades existentes em cada local de atuação, por exemplo: escolas indígenas,

quilombolas, de cidades da região metropolitana, um grupo de escolas de uma região e de uma coordenadoria de escolas.

8. Por fim, elegemos a promoção de alguns direitos como os estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, na qualidade de baliza e a condição de que as ações promovessem aprendizagens entre as comunidades relacionadas com a escola, considerando as pessoas que trabalham e estudam na escola, inclusive suas famílias.

Diante disso, empreendi esforços para entrar em contato com a Chules com duplo propósito: saber se havia profissionais do corpo docente que quisessem participar da parceria para a elaboração e execução do projeto com pesquisadoras(es) da USP e realizar uma aproximação com essas pessoas para explicar o meu interesse com o projeto de pesquisa para esta tese de doutorado.

Infelizmente, o projeto de Intervenção sobre Educação e Direitos Humanos não vingou na Chules, muito embora houvesse mobilização e interesse das comunidades locais para a realização do projeto. A seguir, comento rapidamente o preâmbulo das negociações com a escola e a Diretoria de Ensino de Registro por considerá-las como indícios para o interesse do projeto de pesquisa que resultou nesta tese.

A primeira vez em Eldorado e a conversa com um professor

A primeira vez que estive em Eldorado foi em agosto de 2012. Naquela ocasião, estava ocorrendo a Feira de Trocas de Sementes dos Quilombos do Vale do Ribeira, no centro urbano daquele município. Conheci um professor que é também uma das lideranças de quilombos da região. Ele já estava efetivado como professor da rede escolar estadual de São Paulo. No entanto, somente em 2013, conseguiu a remoção para ser efetivo no cargo de professor da Chules. Conversamos rapidamente, mas, consegui o endereço eletrônico e o telefone da Chules. Escrevi uma primeira mensagem por email àquele docente, que respondeu reafirmando seu interesse no tema dos direitos humanos e que entraria em contato com a direção da escola para formalizar uma resposta.

Alguns dias depois, a diretora da Chules me orientou que seria necessário conversar com o supervisor da escola, que fica na Diretoria de Ensino, região do município de Registro, para

apresentar a proposta a ele, como um primeiro filtro. Em mensagem via email com data de 22 de janeiro de 2014, ela escreveu:

Para se estabelecer um primeiro contato com a escola a fim de saber se há interesse em parceria para a elaboração e execução de projetos, é necessário entrar em contato com o supervisor na Diretoria de Ensino da Região de Registro, que nos notificará os procedimentos futuros. (Informação pessoal)².

Atendi a esta indicação e entrei em contato com a Diretoria por telefone. Não consegui falar diretamente com o supervisor, mas, consegui seu endereço de email com outro funcionário. Escrevi. Ele pediu para que eu enviasse a carta-convite do projeto para sua apreciação. Enviei e não obtive resposta imediata. Achei que a situação estava difícil de se resolver a distância. Foi então que decidi ir a Eldorado com a intenção de visitar a escola e a Diretoria de Ensino.

Fui até Eldorado em 16 de abril de 2014. Esta foi minha primeira viagem para coletar informações para esta pesquisa (minha matrícula no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação foi realizada em agosto de 2013). Conheci a Chules, que fica no quilombo André Lopes, a uns 40 km do centro de Eldorado. Fui recebido pela vice-diretora de lá. Expliquei a ela quem eu era e qual foi minha intenção de ir até lá, expliquei a ideia de parceria para elaborar um projeto de intervenção e minha pesquisa no doutorado. Ela fez diversas anotações e ficou de apresentá-las à diretora da escola. Voltei para o centro de Eldorado e, de lá, peguei o ônibus para Registro (a uns 100 km). Eu pretendia ir à Diretoria de Ensino que supervisiona as escolas da região e conversar diretamente com o supervisor. Na manhã de 17 de abril de 2014, fui à Diretoria e me informaram que aquele supervisor estava em um evento em outro endereço. Expliquei a uma funcionária o motivo de estar lá e ela prometeu que o supervisor marcaria outro momento para conversar comigo. Voltei a São Paulo naquela mesma tarde. Em 21 de abril de 2014, o supervisor me respondeu por email:

Desculpe-me a demora da resposta, entretanto a EE Chules Princesa é frequentemente procurada para participar de projetos e pesquisas. Por esse motivo a necessidade da adoção de alguns cuidados no filtro desses projetos ou pesquisas no intuito de que a escola também saia beneficiada.

Considerando seu contato telefônico, o conteúdo do e-mail e a carta convite a ele anexada não vejo obstáculos no estabelecimento da parceria proposta, desde que esta seja devidamente aprovada pela escola.

² Santos, L. Contato para elaboração de projeto em 2014. Mensagem recebida por maurosc@yahoo.com em 22 jan. 2014.

Entre em contato com a diretora da E. E. Chules Princesa e com o(s) professor(es) interessado(s) para dar continuidade ao seu projeto. (Informação pessoal)³.

Em 24 de abril de 2014, retomei o contato por email com a diretora da Chules e copieei a mensagem do supervisor. Combinei que iria voltar àquela escola para me apresentar oficialmente e conversar sobre os projetos. Ela me respondeu em 14 de maio de 2014. Disse que tinha feito uma reunião com o Conselho de Escola e que passaram a “proposta para eles [integrantes do Conselho], que decidiram que o melhor seria você apresentar a proposta para eles e assim decidirão se aceitam ou não. Fica assim: você marca uma data e chamaremos os Conselheiros para você apresentar sua proposta, certo?” (informação pessoal)⁴.

Voltei a Eldorado em 26 de maio de 2014. No dia seguinte, das 10 h às 12 h, apresentei as propostas de pesquisa ao Conselho da Chules. A reunião foi realizada na sala de leitura. Havia aproximadamente 25 pessoas: mães, pais, funcionárias e docentes.

Alguns comentários sobre a proposta de elaboração do projeto em conjunto foram no sentido de que isso aumentaria o trabalho que docentes já têm cotidianamente. Concordei com essa observação e comentei que o projeto previa uma bolsa para docentes que participassem da equipe de pesquisa. Dentre muitos outros tipos de ganhos, sugeri que o mais promissor talvez fosse a formação da qual estaríamos participando. Mas, os(as) docentes se mostraram irredutíveis, queriam algo que fosse “mais prático, alguma coisa que se pudesse medir com o resultado em sala de aula”. Outro tipo de fala dizia respeito à necessidade de um projeto pronto, comum a outros tipos de projetos aplicados em escolas: “que a USP trouxesse uma tecnologia bem formatada pra a gente aplicar aqui na escola” etc.

Comentei que um de nossos propósitos era justamente inverter aquela lógica comum aos programas que chegam até as escolas. Que as pessoas que estão trabalhando nas escolas elaborassem os projetos a ser realizados; que elas pudessem, a partir das avaliações ao longo da realização, repensar o que foi projetado e mesmo mudá-lo. Outra preocupação comum foi: as pessoas chegam lá, pesquisam os saberes e fazeres daquelas comunidades e depois vão embora sem contribuir com o desenvolvimento da região. Concordei que este também é um risco e que não deveríamos correr. Nossa intenção com o projeto era justamente partir dos problemas que são

³ Cunha, M. Contato para elaboração de projeto em 2014. Mensagem recebida por maurosc@yahoo.com em 21 abril 2014.

⁴ Santos, L. Proposta de projeto – Realização de Direitos. Mensagem recebida por maurosc@yahoo.com em 14 maio 2014.

enfrentados na escola e que encaminhássemos em conjunto as possíveis soluções. Conversamos durante as duas horas.

Depois, a diretora pediu que ficassem na sala apenas os membros do Conselho, para realizar uma votação para ver se iam adotar o projeto na escola ou não (a diretora distribuiu papezinhos onde foi escrito “sim” ou “não”). Resultado final foram 8 sim e 4 não.

Trocamos algumas mensagens por email a partir daí. Conseguiram compor uma equipe de docentes para dar início à elaboração do projeto, conseguiram decidir sobre qual direito priorizar para realizar por meio da escola, mas, a comunicação a distância por meios eletrônicos não fluiu. Sobretudo pela escassez destes meios na região: a Chules utilizava um único telefone público, que ficava fora de seus muros. A Internet, naquela época, também inexistia na escola. Como eu só contava com recursos próprios para as viagens, não consegui voltar lá até dezembro de 2014.

Todas essas características relacionadas ao quadro que compõe a Chules, mais o fator fundamental da distância e dificuldades de comunicação a distância por meios eletrônicos, parecem ter concorrido de maneira decisiva para a não efetivação da elaboração do projeto Pesquisa de Intervenção sobre Educação e Direitos Humanos conforme previsto em nossa carta-convite. No entanto, este não acontecimento também nos informou sobre as características da educação naquela escola.

Os objetivos da pesquisa

Os entendimentos necessários para o tratamento do problema com o qual trabalho nesta pesquisa levou também à necessidade de examinar a produção que diz respeito às comunidades quilombolas em um contexto abrangente, sobretudo, no que se refere aos direitos, à elaboração de políticas e à constituição de identidades. No entanto, não foi nosso objetivo aprofundar toda a pesquisa produzida a respeito de quilombos ou mesmo sobre educação escolar que é praticada em outros territórios. Restringi o foco a estudos de casos em escolas públicas localizadas em comunidades quilombolas no município de Eldorado, estado de São Paulo.

A partir da hipótese central nesta pesquisa, o objetivo geral que adotei foi compreender o processo de reivindicação e conquista de direitos fundamentais que as comunidades quilombolas de Eldorado estabelecem como prioritários para serem realizados. Feito isso, eu poderia me

concentrar em qual tem sido a contribuição das escolas que atendem as comunidades naquele processo.

Para realizar o objetivo geral, procurei cumprir com dois objetivos específicos. Um destes era examinar o processo de reivindicação e conquista de direitos fundamentais realizado pelas associações comunitárias de sete quilombos do município de Eldorado, no Vale do Ribeira (André Lopes; Galvão; Ivaporunduva; Nhunguara; Ostras; Sapatu; São Pedro). O outro objetivo específico era compreender a participação de cada uma das seis escolas quilombolas municipais de Eldorado (1º ao 5º ano do ensino fundamental) e da Escola Estadual Maria Antonia Chules Princesa (6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio) no processo de reivindicações e conquistas que as comunidades têm realizado.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A escolha das escolas para as quais convergiu esta pesquisa partiu do interesse pela Chules. Esta escola, por estar localizada em território quilombola e por atender outros quilombos, mostrou-se promissora para lidar com o problema proposto. Logo nos primeiros contatos, obtive informações de que as associações comunitárias quilombolas estão em constante mobilização para que direitos fundamentais sejam realizados também por meio das escolas públicas daqueles territórios. Foi feito, então, um primeiro levantamento para saber quais quilombos eram atendidos pela Chules. Com isso, cheguei às associações quilombolas. Outro fato importante é que a Chules abrange estudantes a partir do 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. Incluí, assim, as escolas com estudantes da educação infantil e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Ao todo, a Chules recebe estudantes de sete quilombos da região. Destes, apenas um não tem escola em seu território (o quilombo Ostras utiliza as escolas do quilombo André Lopes e do Sapatu). Portanto, são seis as escolas municipais de Eldorado que fazem parte desta pesquisa.

Como um dos primeiros procedimentos desta pesquisa, vistoriei a literatura especializada que pudesse informar sobre processo de reivindicação e conquista de direitos fundamentais em comunidades quilombolas. Concomitante a isto, foram realizadas conversas com responsáveis pelas associações dos sete quilombos priorizados.

Com a intenção de identificar e compreender a participação de cada uma das sete escolas públicas – seis municipais e a Chules (estadual) – no processo de reivindicações e conquistas das comunidades, foram levantados e examinados documentos produzidos por órgãos públicos. Além disso, mantive conversas para saber quais são as aspirações daquela população em relação aos direitos e de que maneira as escolas públicas têm contribuído com tais preocupações. Essas conversas foram realizadas também com pessoas das famílias atendidas pelas escolas. As conversas ocorreram ainda com agentes das escolas (diretoras, vice-diretoras, docentes, demais funcionárias, além das pessoas que fazem parte de cada comunidade escolar), assim como com pessoas que estão em cargos no nível hierárquico superior de administração pública municipal, estadual e federal.

Exame da literatura especializada

Primeiro levantamento

Durante o segundo semestre de 2015, realizei uma primeira incursão na literatura especializada para aferir a posição ocupada pelo problema proposto por esta pesquisa. Para isso, fiz o levantamento, a seleção e a apreciação das obras em forma de artigos, dissertações e teses.

As obras foram coletadas em quatro sítios eletrônicos, nesta ordem: Scientific Electronic Library Online (SciELO); Banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁵; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (Teses USP); Biblioteca Digital da Universidade de Campinas (Unicamp). O levantamento preliminar foi refinado com a leitura dos resumos das obras. Assim, conforme Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – Obras sobre direitos, educação e escolas quilombolas, selecionadas em algumas bases de dados - 2015

Base de dados	Chave	Artigos	Teses	Dissertações	Total
SciELO	direitos + quilombolas	3			3
	escola + quilombo	1			1
	educação + quilombo	1			1
Capes	direitos quilombolas		3	3	6
	educação + quilombola	1	7		8
USP	escola + quilombola		1		1
	direitos + quilombos		1	1	2
	direitos + quilombolas		1	2	3
Unicamp	direitos + quilombos		1	1	2
	educação + quilombos			1	1
Total					28

⁵ Naquela época, a Capes informou que, em um primeiro momento, somente as obras defendidas em 2012 e 2011 estariam disponíveis para consulta e que os trabalhos defendidos em anos anteriores ou posteriores seriam incluídos aos poucos (BRASIL, 2015). Ainda assim, optei por me concentrar nos anos disponíveis naquele sítio. Embora saiba que, somente naquele sítio, há o registro de 1.006 obras buscadas com a chave “quilombolas”, entre teses e dissertações em diversas áreas de conhecimento, defendidas no período de 2002 a 2017.

O total de obras examinadas foi de 5 artigos, 15 dissertações e 8 teses. Essa leitura também me permitiu coletar informações para caracterizar o processo de reivindicação e conquista de direitos fundamentais. A vistoria dos trabalhos evidenciou que as lutas pelo direito à educação têm criado estratégias para que se combinem com outros direitos.

Assim, cumprido o exame do conjunto dos trabalhos sobre *educação*, agrupei-os sob quatro enunciados, a partir das conclusões a que as pesquisas chegam sobre a educação realizada em territórios quilombolas.

Enunciados sobre educação escolar quilombola

1. A educação escolar pública realizada em territórios de quilombos necessita de reconfiguração para que consiga alcançar a meta de ser uma instituição que garanta a produção de identidades em diálogo com aqueles territórios, com a história de resistência das populações para viverem naquelas terras e os saberes, a tradição e a ancestralidade daquelas comunidades. Para isso, será necessária uma educação escolar que realize a equidade entre os saberes aprendidos na comunidade e os saberes oferecidos nos chamados conteúdos curriculares formais. Tanto Oliveira, Pará e Velloso (2007) quanto Miranda (2012), Santos (2011), Santos (2010), Silva (2011) e Lima (2012) tratam disso.
2. Há necessidade de articulação entre instituições de ensino superior e comunidades de quilombos, o que é observado em Soares (2012).
3. Apesar de a educação escolar pública realizada em comunidades quilombolas não atender as necessidades e especificidades das pessoas que as compõem, Santos (2012) e Alto (2012) encontraram evidências que revelam a crença de que ir para a escola já contenha “um potencial transformador”.
4. A educação escolar pública realizada em territórios de quilombos tem imprimido esforço para seguir as orientações propostas em diretrizes que preveem a participação de comunidades nas tomadas de decisões, segundo os casos estudados em Silva (2012a), Pavão (2010) e Souza (2006).

Enunciado sobre direitos quilombolas

O exame das obras selecionadas a partir da combinação de chaves *direitos* e *quilombos* evidenciou a preocupação com o direito étnico e cultural, o direito à terra, o direito territorial e os direitos identitários. No entanto, o que une as obras foi terem tratado da maneira pela qual se deu a mobilização dos quilombolas. Tal mobilização, empreendida para se tornarem sujeitos de direito beneficiários do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal, regulamentado pelo decreto 4.887, é condição *sine qua non* para conquistar outros direitos. Diante disso, um possível enredo a que Almada (2012), Almeida (2012), Camerini (2012), Cardoso (2015), Cordeiro (2012), Cupertino (2012), Furtado (2012), Giacomini (2010), Guerrero (2012), Isoldi (2010), Lima (2013), Moura (2009), Oliveira (2009), Santo (2011), Silva (2012b) e Silva (2012c) parecem afluir é: o direito à autoatribuição acrescenta ao discurso da identidade daquelas populações caráter decisivo para reconstituir o sentido de luta pelo direito territorial das comunidades quilombolas.

Segundo levantamento

Outro levantamento foi realizado após a avaliação do relatório de qualificação desta pesquisa, por sugestão da banca que a compôs, em abril de 2016. A justificativa foi a mesma: procurar aferir a posição ocupada pelo problema desta pesquisa. A banca de qualificação observou que era necessário agregar outras obras que não compuseram o primeiro levantamento.

Assim, outras obras foram selecionadas a partir de busca realizada no sítio da Plataforma Lattes, Buscar Currículo Lattes (Busca Simples). Escolhi o modo de busca por Assunto (título ou palavra chave da produção). Utilizei a chave “quilombo”. Como base, solicitei currículos de doutoras(es) de nacionalidade brasileira. Apareceu uma lista com 1.662 currículos. Abri todos e selecionei teses, dissertações, artigos, livros a partir da leitura dos títulos. Um primeiro critério que utilizei foi selecionar obras que tratassem dos termos que compõem tanto o problema quanto a hipótese do projeto desta pesquisa. Descartei, assim, trabalhos que tratavam de outros temas, a exemplo daqueles das áreas de linguística ou biologia.

Restaram 184 títulos de obras: 76 teses; 36 dissertações; 47 artigos; 24 livros e 1 relatório técnico. Foi possível encontrar e ter acesso em formato digital a 132 obras. São 57 teses; 29 dissertações;

41 artigos; 4 livros digitais e 1 relatório técnico-científico daquele total, a partir das buscas em diferentes sítios de universidade e revistas especializadas.

Comecei a leitura pelas que eram da grande área Educação. Continuei por aquelas da área de Antropologia, Sociologia, História, Ciências Sociais etc. Cheguei à seleção de 104 obras: 52 teses, 22 dissertações e 30 artigos. Elaborei resumos simplificados de cada uma para ter o controle sobre o que tratam e como.

Separei-as em blocos por grandes áreas (conforme informações que constam nas teses e dissertações, mas não foram utilizados aqui os artigos, livros e relatório técnico científico). Assim, os blocos ficaram compostos por 23 obras da área de antropologia; 20 obras da área de educação; 8 geografia; 7 sociologia; 4 história; 2 desenvolvimento social; 2 ciências sociais; 2 estudos étnicos e africanos; 1 arqueologia; 1 ciências sociais em desenvolvimento, agricultura e sociedade; 1 desenvolvimento sustentável; 1 desenvolvimento rural; 1 ciências da comunicação; 1 psicologia.

Com a realização desse segundo levantamento, uma primeira característica deste conjunto de obras foi que pesquisas que tratam do tema educação escolar estiveram restritas, com algumas exceções, à grande área de educação. De outro modo, as outras áreas, também com alguma exceção, desconsideraram a educação escolar praticada naqueles territórios como objeto. No entanto, isso não parece acompanhar, necessariamente, o que seria um desinteresse de quilombolas em relação à educação escolar.

As obras deste levantamento que focalizam a “educação escolar” dão subsídios para compreender que as comunidades situam as escolas como necessária numa perspectiva da conquista de seus direitos. São obras que dão destaque em como a educação escolar tem se relacionado com as especificidades referentes ao direito étnico daquelas comunidades.

Outro fator que está sendo considerado aqui é que as obras vistoriadas nestes levantamentos e não dedicadas à educação escolar em quilombos, tratam de fenômenos que ajudam a compreender o problema da pesquisa aqui focalizado, uma vez que evidenciam as reivindicações, conquistas e realizações de direitos daquelas comunidades. Embora haja muitas outras decorrências a serem extraídas dessas obras, constatei que não se distanciaram do enunciado sobre direitos quilombolas percebidos com o primeiro levantamento. Assim, optei por utilizá-las ao longo da composição desta tese.

A respeito das obras cujos objetos de pesquisas são escolas quilombolas, preferi agrupá-las a partir das conclusões a que chegam. Assim, podem ser divididas em três grandes blocos, discriminados a seguir.

Um primeiro bloco é formado por pesquisas que concluíram que uma educação escolar realizada em escolas quilombolas adequada às aspirações daquelas comunidades ainda não foi efetivada. Muitas dessas, inclusive, denunciam casos de violações de outros direitos. Nesse grupo, estão as obras de Azevedo (2011), Castilho (2008), Gonçalves (2013), Larchet (2013), Macêdo (2008 e 2015), Soares (2008, 2012) e Souza (2009).

O segundo bloco se caracteriza por obras que apresentam outros conhecimentos dispersos nas comunidades que podem vir a ser valorizados pela escola para que esta cumpra sua função social no sentido de realizar direitos. Sustentam esse argumento Américo (2015), Jesus (2011), Lopes (2012), Nascimento (2006), Oliveira (2006), Padinha (2009), Paula (2014), Ribeiro (2014), Senra (2009) e Souza (2015).

Um terceiro bloco de obras se caracteriza por pesquisas que concluíram que as escolas que estão funcionando em territórios quilombolas se esforçam de muitas maneiras para priorizar em suas práticas as necessidades que as comunidades valorizam a partir de suas vivências. Como nos revela Leite (2012) e Videira (2010).

Assim, o terceiro bloco se mostrou destacadamente menor. Isso sugere que os dois primeiros blocos formam um único enunciado sobre o fato de que as escolas seguem alheias às possibilidades de mudanças necessárias para que entrem em sintonia com o que anseiam as comunidades quilombolas. No entanto, ainda que não atendam a esse tipo de demanda, as escolas se configuram como objeto de desejo das comunidades. A busca de reconhecimento e valorização de conhecimentos dispersos e atuantes nas formas de se organizar e viver das comunidades também foi constantemente afirmada naquelas obras. Esses desejos se juntam ao imperativo de que as escolas estejam abertas a se transformar, transformando o meio em que estão, numa perspectiva de realização de direitos.

O problema de pesquisa frente a cinco obras

Ainda a partir desses levantamentos, escolhi cinco obras da área de educação para examinar mais detidamente nesta parte. O critério utilizado para a escolha foi serem obras que informam, sobretudo, como as pessoas das comunidades quilombolas situam a escolarização. Principalmente aquelas que trouxessem, a partir de entrevistas, conversas, sondagens, a opinião de quilombolas quanto às escolas que querem em seus territórios e qual a relação que percebem com a demanda por outros direitos.

Assim, foram selecionadas duas dissertações e três teses. A seguir, está exposto o conteúdo de cada uma delas e, ao final, há comentários sobre sua relação com o meu problema de pesquisa.

Silva (2011) investigou a Chules procurando conhecer “os conflitos e sucessos do processo de constituição de uma escolarização centrada na identidade cultural dos educandos quilombolas” (SILVA, p. 15). Este autor, ele mesmo liderança do quilombo Ivaporunduva, fornece variadas informações sobre como quilombolas daquela região situam as escolas. Os diversos depoimentos colhidos para sua pesquisa, de maneira geral, expressam a opinião de lideranças das comunidades sobre a Chules, desde a compreensão de seu atual modo de funcionamento até como essa escola poderá ser para alcançar o anseio daquelas pessoas. A seguir, reproduzo parte de suas falas sobre o que esperam da escolarização naqueles territórios.

Uma das lideranças entrevistada informa que já houve formação para docentes na Chules por esforço das lideranças dos quilombos para “ambientar os professores que não são da comunidade, para que eles se habituassem ao território e à ideia de como funciona a comunidade quilombola, para então pensar num material de apoio didático voltado para essas comunidades” (Informação pessoal)⁶ (SILVA, 2011, p. 73). Entretanto, essa prática não obteve continuidade.

Outra liderança do quilombo São Pedro considera necessária a escola na comunidade para “dar continuidade a nossa tradição e conhecimento educacional, para que nós não percamos o conhecimento das nossas histórias e raízes do quilombo” (informação pessoal)⁷. (SILVA, 2011, p. 88).

A liderança do quilombo Nhunguara considera um avanço o fato de haver escolas naqueles territórios porque estudantes percorrem menos distâncias e “não sofrem discriminação, já que

⁶ Informação fornecida por Moraes, O. R. Apud Silva (2011). Entrevista concedida a Silva (2011) em jul. 2010.

⁷ Informação fornecida por Dias, A. Apud Silva (2011). Entrevista concedida a Silva (2011) em jul. 2010.

estão entre amigos quilombolas” (informação pessoal)⁸. Considera que esses fatores diminuíram a evasão escolar e que estudantes “estão com mais vontade de ir à escola” (informação pessoal). Entretanto, vê um problema na pouca oferta de materiais didáticos que os representem, “que retratam nossa cultura” (informação pessoal). Acredita que o modelo de escola diferenciada que querem ainda não foi efetivado e externa seu desejo quanto a isso: “Queremos deixar de ser vitrine dos nossos governantes e realmente passar a ser escola modelo para nossos irmãos de outros quilombos e para o Brasil” (informação pessoal) (SILVA, 2011, p. 89).

A liderança do quilombo André Lopes afirma que os objetivos de uma escola naqueles territórios têm de ser aqueles “que valorizem a nossa realidade, assim contribuindo nas nossas formações de lideranças. E que a comunidade participasse mais, de fato, para uma escola que contribuísse na formação cidadã do nosso povo” (informação pessoal)⁹ (SILVA, 2011, p. 91). Sobre a Chules, essa liderança avalia que:

Os alunos são quilombolas e ela está concentrada em um espaço quilombola. Entretanto, o currículo ainda é o normal do estado, que busca a homogeneização. Todavia, nós, quilombolas, buscamos o fortalecimento da nossa identidade cultural. A briga por mudanças é frequente para que haja um trabalho diferenciado. Sem falar nas leis que vêm sendo cumpridas lentamente e poucos conhecem, ou sabem abordá-las. Creio que já é uma escola quilombola, mas ainda tem muito a ser feito para concretizar aquilo que planejamos lá atrás, quando estávamos lutando para implantação dessa escola (informação pessoal) (SILVA, 2011, p. 92).

Outra opinião de liderança que subsidia a obra de Silva (2011) é do quilombo Sapatu. Sobre as escolas daqueles territórios, ele também considera que “ainda necessitamos de um currículo diferenciado e mais autonomia para, de fato, implantar uma educação diferenciada” (informação pessoal)¹⁰ (SILVA, 2011, p. 94). Com isso, Silva (2011, p. 100) conclui sua pesquisa afirmando que:

É necessário que se faça uma educação direcionada a conscientizar todas as escolas brasileiras, em busca de suprir as desigualdades em favor da construção do Brasil que queremos e da democratização do ensino, no sentido de promover a erradicação de um modelo eurocêntrico de educação e pelo reconhecimento e valorização das diferentes riquezas culturais que há nesse país miscigenado e pluricultural.

Conversei também com parte das pessoas que foram entrevistadas por Silva (2011) e as opiniões apresentadas foram bastante similares às desse autor. O que leva a afirmar que aquela escola ainda não encontrou caminhos e estratégias para envolver as comunidades em seus processos de

⁸ Informação fornecida por França, J. P. Apud Silva (2011). Entrevista concedida a Silva (2011) em jul. 2010.

⁹ Informação fornecida por Pereira, A. L. Apud Silva (2011). Entrevista concedida a Silva (2011) em jul. 2010.

¹⁰ Informação fornecida por Moreira, J. Apud Silva (2011). Entrevista concedida a Silva (2011) em jul. 2010.

decisão, muito embora haja esforço e vontade por parte das comunidades. Também o lapso de tempo, entre 2010 e 2016, não se constituiu como fator que favorecesse a melhoria e intensificação da relação entre escola e comunidades. Essa evidência corrobora a hipótese com a qual trabalhei, já que as escolas contrariam as expectativas das comunidades quanto à escolarização, como necessária para fazer realizar direitos fundamentais.

Uma vigorosa pesquisa foi empreendida por Silva (2012a) na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, município de Salgueiro, estado de Pernambuco. A autora é daquela comunidade, foi diretora de uma das escolas e coordenadora da Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais (Secomt), ligada à Seppir. A intenção de pesquisar a proposta de educação implementada nas escolas do território quilombola de Conceição das Crioulas foi de compreender em que consiste a “diferença” da proposta de educação elaborada e desenvolvida (SILVA, 2012a, p. 30).

A autora faz uma importante distinção entre processos educativos e o sistema escolar. Os processos estão relacionados à constituição de práticas educativas e aprendizagens que “se materializaram por meio de um tecido social e de uma história de luta e saber popular, resistência e cultura”. Também estão ligadas à “estratégia de vivência e pertença da coletividade do território e as práticas como sinônimo de libertação e de emancipação”. Mas, a autora também adverte que é necessário “pensar no sistema formal de ensino que os exclui, tanto do ponto de vista do reconhecimento de sua história, quanto da geografia, da produtividade e da sustentabilidade ambiental e cultural e as disputas que estão estabelecidas pelos espaços físicos, são também ideológicos e/ou pelo poder” (SILVA, 2012a, p. 61).

Ela observa ainda que, de maneira geral, as escolas desobedecem ordens do sistema formal quando mantêm uma concepção única para a educação escolar. Esse fato, segundo ela, deixa margem também para que a educação praticada nas escolas trilhe outros caminhos, “seguindo rotas mais conectadas com a identidade de um povo” (SILVA, 2012a, p. 63). No entanto, faz a ressalva de que não advoga uma educação escolar centrada apenas em conhecimentos quilombolas, antes: “que ela seja ampla o suficiente a ponto de também refletir sobre as histórias, lutas e a identidade das comunidades quilombolas de forma positiva, na perspectiva de fortalecer a presença desses grupos, gerando a possibilidade de fazer uma nova leitura da história do Brasil, ou seja, uma (re)leitura” (SILVA, 2012a, p. 63).

Essa autora examina fatores que condicionaram as escolas do quilombo a atenderem adequadamente a população. Dentre estes está a intenção que a comunidade tem de formar pessoas para trabalhar nas escolas, comprometidas com a educação voltada para o fortalecimento da identidade daquela população: “Um movimento interno na comunidade construiu, de forma coletiva, uma proposta de educação com um currículo próprio e com referências próprias” (SILVA, 2012a, p. 63). Essa ação levou a educação escolar praticada na comunidade “a se aproximar dos conceitos de cidadania por oferecer aos sujeitos a oportunidade de vivenciar suas experiências práticas por meio do currículo vivido na sala de aula” (SILVA, 2012a, p. 64). Em 2012, a maioria de docentes que lecionavam nas escolas daquele território pertencia “a um dos povos (quilombolas e/ou indígena)”, que possuíam ou estavam cursando o nível superior (SILVA, 2012a, p. 65).

Na visão daquela autora, a nova forma de atuação das escolas no território “tomou corpo, mesmo que tenha sido ameaçada, por várias vezes, de extinção. O fato é que a comunidade sempre se posicionou contra as intervenções externas que buscavam diminuir ou ocultar o significado da educação para seus moradores(as)” (SILVA, 2012a, p. 64).

A consolidação de escolas diferenciadas naquelas comunidades se deu por apresentar “resultados concretos”: tanto com a diminuição do analfabetismo quanto na inserção das pessoas nas oportunidades de trabalho; na afirmação da identidade quilombola, na elevação da autoestima de moradoras(es), construção de mecanismos de democratização de informações, da participação das pessoas nos mais diversos espaços de decisão e no fortalecimento das lutas por seus direitos (SILVA, 2012a, p. 64-65).

A mesma autora propõe que o currículo não parta de perspectivas estranhas à realidade de comunidade quilombolas, mas, por meio de práticas, construa as bases de um instrumento de controle e de poder. Ela propõe também conceber metodologias “de forma a incluir os significados que habitam esses espaços e os significados que a educação tem” para aquela população. Entendê-lo assim será compreendê-lo “nas simbologias existentes, na construção e condução próprias em processos de participação, gestão e cogestão” (SILVA, 2012a, p. 74). Para isso, continua a autora, é preciso:

(...) reconhecer a invisibilidade a que estão submetidas as comunidades quilombolas, pois ela interfere na construção de um currículo que tenha como pressuposto atender a grupos específicos e dar conta dos aspectos globais/universalistas do sistema de ensino, dos aspectos gerais delas próprias e das especificidades de cada uma em cada região do

país. Escutar essas vozes que foram silenciadas poderá ser um exercício enriquecedor para o sistema de educação brasileiro, desde que se pautem por outros eixos que não sejam os da imposição, da negação, da omissão da história, como a história oficial se comporta em relação à população negra brasileira. Silenciá-las seria uma tentativa de apagar da memória e, consequentemente, mantê-las associadas apenas à condição de escrava e escravizada. (SILVA, 2012a, p. 74).

Quanto a política educacional, essa autora assevera ainda ser indispensável que sua elaboração e implementação construam estratégias de envolver as comunidades quilombolas de maneira “concreta”, para que mudanças ocorram não apenas nos marcos legais, mas, combinadas ao enfrentamento do fenômeno do silêncio, da discriminação, do racismo e da desigualdade entre negras(os) e não negras(os) em nosso país (SILVA, 2012a, p. 77). Nessa perspectiva, a escola é parte desse processo e “precisa construir as bases para outro pensamento, um pensamento emancipador para si e para o conjunto da sociedade. E a educação quilombola nasce com esse desafio: mudar as regras do jogo de forma a permitir que as comunidades quilombolas participem ativamente e tenham chances de vencer” (SILVA, 2012a, p. 78).

Para os materiais didáticos, a autora indica que devem “lidar com as diferenças e particularidades guardadas no seio da sociedade brasileira e, principalmente, nas populações com características e pertencimento étnicos diferenciados” (SILVA, 2012a, p. 88). Para isso, são prescritos “espaços de ‘escuta’ da sociedade civil e dos grupos diferenciados, saindo da visão universalista das realidades e colocando outras visões de mundo e outros saberes como conteúdo que deverão entrar nas salas de aulas” (SILVA, 2012a, p. 89).

Silva (2012a) também evidencia casos em que os baixos índices alcançados por estudantes da comunidade em avaliações externas foram tratados de maneira coletiva:

O que nos parece que era mais importante para aquele colegiado dos(as) professores(as) era encontrar coletivamente as soluções para as questões apresentadas pela avaliação, demonstrando que os resultados alcançados pelas avaliações instituídas nos sistemas educacionais no Brasil não preocupam apenas os que estão envolvidos(as) diretamente com a educação, como é o caso dos(as) professores(as), auxiliares de serviços gerais e setor administrativo. As lideranças quilombolas também interagem no debate, visando fortalecer as estratégias pensadas e encontrar soluções para as dificuldades apresentadas pelos alunos(as) no Saeb¹¹. Esse momento serviu para desvelar parte dos significados dados à educação por aquele coletivo e contribuiu com o delineamento de todo o trabalho de campo. (SILVA, 2012a, p. 102).

¹¹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.

Essa autora observa que o diálogo entre os processos de organização da comunidade e as escolas “é o reconhecimento de que a luta não é tarefa de uns e umas, e sim de todos” (SILVA, 2012a, p. 119):

A comunidade, ao se envolver em todo o processo de construção da educação, está ao mesmo tempo interferindo no destino dela. Assim, a educação passa a ter uma territorialidade desenhada e gestada pelos próprios quilombolas, por meio da participação, que é entendida como direito, ligado ou não à educação. O ponto central é o território. Sob ele, as demais questões vão se aglutinando na busca de manter as relações existentes na comunidade dentro dela própria e no seu entorno, de maneira especial (quilombolas e indígenas). (SILVA, 2012a, p. 123).

Ao fazer um exame meticuloso da forma de elaboração do projeto pedagógico das escolas do território do quilombo, uma primeira evidência diz respeito à participação da comunidade: “diferencia-se por envolver todos(as) os(as) que residem nesse território”. E as pessoas são “chamados(as) a se manifestar sobre o destino da escola e da comunidade, independentemente do seu pertencimento étnico” (SILVA, 2012a, p. 124).

Outra característica singular do projeto pedagógico é que a palavra educação é entendida de duas formas, uma das quais é: “Nossa Educação Quilombola, compreendida por: a) a educação no quilombo; b) espaços educativos; c) os agentes da educação; d) o jeito próprio de ensinar e aprender; e) quem é a criança e a juventude crioula”, que se manifestam em processos educativos considerados comumente como “informais”, compreendendo também “as formas de organização da comunidade e as lutas para acessar direitos” (SILVA, 2012a, p. 123). Essa primeira forma de entender ou conceituar a educação serve de base para as práticas educativas consideradas “ensino formal”, denominada no projeto pedagógico como “Nossa Educação Escolar Quilombola”. Esta agrega o conteúdo de: “a) História da educação no quilombo de Conceição das Crioulas e no Brasil; b) a luta pela educação específica e intercultural com destaque para o calendário diferenciado, c) os movimentos, d) os encontros, os projetos, as parcerias, e) a luta pelo marco legal” (SILVA, 2012a, p. 123). A combinação dessas definições se constitui como “ligação entre as práticas educativas da comunidade e a educação formal, apostando na possibilidade de romper com um modelo de currículo estabelecido, que não permite incluir a história, a vida cotidiana e do protagonismo dos quilombolas, transformando-os muitas vezes em ‘presentes ausentes’ nos currículos escolares brasileiros” (SILVA, 2012a, p. 124). Esse trabalho reafirma que a escola pode assumir outro lugar na vida da comunidade, caracterizado pela “escuta/fala, da vivência prática a partir dos problemas e interesses da comunidade, do não estranhamento aos problemas

dos ‘sujeitos da sua ação concretos’ – alunos(as) e comunidade em geral – com passos mais sintonizados e planejados” (SILVA, 2012a, p. 164).

Contrariamente a esse enquadramento positivo, Soares (2012, p. 134), também quilombola, entende que “a implementação das políticas afirmativas de educação direcionadas às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) do Paraná foi inócua, em que pese todo o esforço empreendido”. Em sua opinião, há fatores para a implantação de uma política que favoreça a Educação Escolar Quilombola que estão ausentes nos critérios esboçados pela administração superior como diretrizes da política educacional para essas escolas. Um primeiro fator é a “necessidade de elaborar um currículo escolar que sirva para fortalecer e desenvolver posturas críticas a partir das vozes e para as vozes do próprio grupo quilombola, quase sempre silenciado” (SOARES, 2012, p. 85). O segundo fator é a necessidade de “entrelaçamento dos conteúdos escolares com os saberes históricos e cotidianos que tecem a vida na comunidade” (SOARES, 2012, p. 85).

Essa autora propõe que seja constituído um currículo que aproxime a escola da vida das pessoas daquelas comunidades, “que os habilite para questionar de maneira crítica suas realidades e mais tarde inventar mecanismos para intervir e transformar essa realidade” (SOARES, 2012, p. 85). Ela defende que escolas quilombolas devem disponibilizar currículos de maneira contextualizada:

Trata-se de uma dimensão curricular que reconheça as singularidades socioculturais e históricas das CRQs [Comunidades Remanescentes de Quilombo], suas formas de organização comunitária, seus conflitos e lutas, seus protagonismos históricos, e se considere como ponto de partida para dialogarem com os conteúdos escolares; portanto, se afasta de um currículo fechado e europeizante. (SOARES, 2012, p. 85).

Para o processo de escolarização nas comunidades quilombolas, é indicada a função de valorizar e validar diversas formas de vida daquela população, “que são constantemente inventadas e reinventadas”. Em decorrência, as escolas naqueles territórios devem: “catalisar das CRQs as experiências, as vivências, os significados atribuídos às suas representações cotidianas” (SOARES, 2012, p. 86). Assim, estarão realizando “um movimento fundamental para o estabelecimento de uma política curricular que legitime sujeitos ausentes do currículo, por não ocuparem posições tidas como relevantes nas relações de poder, bem como na classe social que detém os meios de produção social e econômica” (SOARES, 2012, p. 86). Caso contrário, as escolas se inclinarão a “reproduzir e fortalecer as mazelas sociais”, constituindo-se de maneira

“descontextualizada de dimensões imprescindíveis à sua implantação de fato” (SOARES, 2012, p. 116).

Outro tipo de averiguação que a autora se dispôs a realizar foi quanto ao fortalecimento da identidade de estudantes negras(os) quilombolas a partir de “uma política de educação afirmativa voltada às CRQs” (SOARES, 2012, p. 126). Ela considerou a tarefa “árdua e paradoxal”, pois há dificuldades referentes “às barreiras do preconceito/racismo fortes e resistentes o bastante para impedir que essa política afirmativa possa criar condições favoráveis para que os alunos negros quilombolas possam construir uma identidade positiva” (SOARES, 2012, p. 126). O que encontrou em escolas quilombolas corresponde “a uma ação imediatista, não planejada, uma inclusão perversa. Nesse sentido, a visibilidade da Escola Quilombola é um discurso, cujo retrato é de uma inclusão excludente” (SOARES, 2012, p. 129).

Por sua vez, a formação de docentes que vão trabalhar naquelas escolas não é efetiva, “os professores sentem-se despreparados para trabalhar com as questões quilombolas, aliado à falta de conhecimentos que não lhes permite ‘elaborar um plano de aula para que incluam o tema’” (SOARES, 2012, p. 130). Somado a esta ausência de formação específica, inexistente “respaldo institucional que propicie aos professores condições necessárias para que possam de fato contribuir na implementação da política educacional quilombola, o que a faz natimorta, com uma existência destituída de sentido” (SOARES, 2012, p. 130).

Com base no que observou, aquela autora conclui que “o fenômeno da inocuidade produzida tem fatores multideterminantes, alguns específicos à política educacional voltada às CRQs” (SOARES, 2012, p. 134), entre os quais:

a) a ausência de ações pedagógicas de natureza sistemática e permanente no interior das Escolas; b) a falta de articulação efetiva com as instituições de Ensino Superior; c) o lugar do não-lugar que as mesmas instituições conferem à formação de professores para a educação quilombola, tal como para a educação para a diferença em geral; d) o não enfrentamento da necessidade de reconhecer a existência do preconceito/racismo e suas distintas formas de manifestações; e) o mito da democracia racial; f) a naturalização do privilégio; g) a culpabilização da vítima; i) a folclorização racista; j) as defesas, por parte das vítimas, que no sentido de fugir da perseguição racista, atacam sua própria condição identitária e seu grupo; l) o Auto-ódio; m) a ausência de uma parceria efetiva com as CRQs; e, n) a inexistência de enfrentamento, da parte dos poderes públicos, da necessidade de investimentos nas estruturas físicas das Escolas Quilombolas e das Escolas que atendem alunos quilombolas. (SOARES, 2012, p. 134).

Castilho (2008) também procurou “conhecer os possíveis fatores que interferem na escolarização dessa população de modo particular, e, quem sabe, iluminar a compreensão das questões que,

implícita ou explicitamente, têm problematizado a educação do negro das classes mais desfavorecidas socialmente” (CASTILHO, 2008, p. 3). Ela interpretou a percepção que as pessoas daquele quilombo têm sobre a escolarização como “idílica” e ainda:

(...) uma utopia que não foi criada por eles, mas reside nas propaladas possibilidades sociais que ela (a escolarização) viabiliza e sobre as quais baseia sua promessa, seja referente a futuros profissionais, ou à conquista de um lugar simbólico, ainda como forma de propiciar conhecimento que viabilize que o sujeito se afaste da ameaça de desqualificação social. (CASTILHO, 2008, p. 252).

Ela sugere que a utopia encontrada na fala de moradoras(es) do quilombo “reside no fato de acreditarem que qualquer tipo de escolarização, ou qualquer resquício de conhecimento (saber ler e escrever), como aquele que seus filhos/netos têm acesso, seria capaz de satisfazer suas ambições”. Entretanto, acrescenta que “não chega até as famílias de Mata-Cavalo uma concepção de escola compatível com suas aspirações” (CASTILHO, 2008, p. 252). As famílias situam ainda a escola como “um reforço às suas práticas e a seus valores” (CASTILHO, 2008, p. 253) sendo também:

Uma retaguarda a contribuir para que seus filhos/netos não sigam “o mau caminho”, que os ensine a ser “polidos”, que ofereça a eles “desembaraço” diante do convívio com outras pessoas; que dê a eles desenvoltura na linguagem, pra não *ficá iguá bobó* diante de pessoas desconhecidas, que ensine a criança a respeitar os outros ou que não seja mal educado. (CASTILHO, 2008, p. 253, grifo da autora).

As famílias também atribuem valor ao aspecto socializador da escola e “que dê aos seus filhos/netos boa ‘educação’, entendida como respeito, obediência, integridade moral, bom comportamento no convívio social etc.” (CASTILHO, 2008, p. 254). Mas, a pesquisadora acredita que as famílias são “desprovidas de elementos necessários para avaliar a escola, os conhecimentos que lá circulam, assim como o desempenho dos filhos/netos” (CASTILHO, 2008, p. 255), ressaltando a condição histórica de analfabetismo ou analfabetismo funcional e a ausência de expectativas quanto a “um alto grau escolar a ser obtido”, porque “a compreensão delas sobre seriação ou graduação escolar é muito vaga” (CASTILHO, 2008, p. 255). Por isso, não veem que a “escolarização possa propiciar melhor espaço no mercado de trabalho e, conseqüentemente, melhora nas condições sociais de vida”. (CASTILHO, 2008, p. 255).

Como a possibilidade de continuação de estudos em cursos superiores não foi lembrada espontaneamente por nenhum dos entrevistados, a pesquisadora apenas levantou hipóteses: “ou o desconhecimento desse nível de escolarização ou, no íntimo, paira sobre eles a compreensão de que esse seja um sonho irrealizável” (CASTILHO, 2008, p. 258). Contudo, afirma que as famílias

depositam profunda esperança na escola como “a única possibilidade de escape, para seus descendentes, das condições indignas de vida que consideram viver. Partindo desse pressuposto, fazem um esforço extraordinário, usando todos os recursos de que dispõem para que seus filhos/netos permaneçam na escola” (CASTILHO, 2008, p. 272). Assim sendo, a autora recusa o entendimento de que as famílias negras rurais daquela comunidade tenham falta de interesses ou de aspirações quanto à escolarização:

As famílias pesquisadas conferem à escola a única possibilidade de seus filhos/netos romperem com o ciclo de desqualificação social, profissional e econômica, dado que percebem ser essa a história que se vem repetindo, há várias gerações, em seu grupo familiar. Em razão disso, depositam na escolarização toda a esperança, investem de forma descomunal, dentro de suas possibilidades, e com os recursos de que dispõem, para garantir a escolarização de seus descendentes. (CASTILHO, 2008, p. 277).

Macêdo (2015) se propôs descobrir se as especificidades étnico-culturais das comunidades quilombolas de Araçá Cariacá, Brasileira e Rio das Rãs são contempladas nas práticas curriculares das escolas. Observou que “a história, a cultura e os saberes da comunidade são trabalhados na escola de maneira pontual, mais frequente em datas comemorativas, sendo algumas atividades realizadas com a participação de lideranças e pessoas mais velhas da comunidade” (MACÊDO, 2015, p. 172). Os corpos docentes daquelas escolas não têm formação específica para tratar daqueles temas que estão fora das escolas e há desinteresse por parte de estudantes em relação ao que lhes é ofertado: “a resistência dos/as alunos/as parece estar relacionada à abordagem eurocêntrica de história que é utilizada para tratar esses assuntos na escola” (MACÊDO, 2015, p. 172). As escolas organizadas dessa maneira contribuem para o que denomina como “ideologia do branqueamento”, que “invisibiliza e/ou desqualifica a história e cultura desses segmentos sociais, mantendo-os prisioneiros” (MACÊDO, 2015, p. 172).

As lideranças naquelas comunidades revelaram que, nas reuniões da associação, há a preocupação expressa de os “pais trabalharem com os/as filhos/as a questão do pertencimento étnico-racial e quilombola”, em consonância com a reivindicação de que “a escola trabalhe com os saberes, a luta e as questões históricas e culturais da comunidade” (MACÊDO, 2015, p. 173). A relação entre as escolas e as comunidades ocorre por meio de reuniões e atividades pontuais (gincanas) em datas comemorativas. Com as famílias, as reuniões tratam de assuntos relacionados à aprendizagem e ao comportamento de estudantes. Com lideranças, discutem-se “problemas que dificultam o funcionamento das escolas, tais como: a falta de professores/as, a falta de merenda, de funcionários, a falta de água etc.” (MACÊDO, 2015, p. 177). Entretanto, a

autora sugere ser necessário ampliar a relação porque “quilombolas lutam pelo reconhecimento de seus valores, saberes, suas culturas, memórias, identidades e histórias, eles reivindicam outro currículo, outra educação” (MACÊDO, 2015, p. 179).

Assim, a autora conclui que as pessoas que vivem naqueles territórios expõem suas demandas em relação ao tipo de escolarização que querem e solicitam a transformação das escolas, que repensem seu papel social, político e pedagógico, “tendo em vista descolonizar os currículos” para que possam envolver práticas educativas interculturais em suas dinâmicas, “de maneira que tragam para as escolas os elementos étnicos, culturais e históricos dessas populações, bem como os saberes tradicionais, as suas práticas e demais elementos que conformam o patrimônio cultural de suas comunidades” (MACÊDO, 2015, p. 180).

O problema desta pesquisa frente às informações apresentadas nas obras

Numa apreciação geral das obras examinadas, constatei que nenhuma se predispôs a focalizar o mesmo problema de pesquisa por mim colocado. Mesmo assim, trouxeram prolíficas informações que contribuem para pensar sobre os fenômenos que o compõem. Tais informações estão alinhadas com as evidências que encontrei nas escolas quilombolas focalizadas por minha pesquisa. Saliente-se a perspectiva de Silva (2012a) por mostrar que as escolas de Conceição das Crioulas têm despendido esforços para contemplar a forma como as pessoas daquela comunidade as situam numa perspectiva da conquista de seus direitos.

Silva (2011) observou a Chules e eu conversei com parte das pessoas que ele entrevistou, de modo que obtivemos declarações bastante similares, convergindo para o entendimento de que aquela escola ainda não encontrou caminhos e estratégias para envolver as comunidades em seus processos de decisão, muito embora haja esforço, disposição e vontade por parte das comunidades. A distância de cinco anos que separa nossas pesquisas (2010 a 2016) não permitiu a melhoria e intensificação da relação entre escola e comunidades. Essa evidência corrobora a minha hipótese, já que as escolas contrariam as expectativas das comunidades quanto à escolarização, como necessária para fazer realizar direitos fundamentais.

Dos fatores apresentados por Soares (2012), que contribuíram para o que chama de “inocuidade” da política educacional voltada às comunidades quilombolas do Paraná, verifiquei que o único que não coincide plenamente em relação às escolas que visitei é o que diz respeito às estruturas

físicas das escolas. Os demais, ainda que não tenham sido examinados por mim, são fenômenos que ocorrem, em maior ou menor grau, nas escolas de Eldorado, evidenciados em conversas que estabeleci (explicitadas na parte em que examino a opinião de quilombolas daquele município, mais adiante nesta tese).

A função das escolas na visão de quilombolas, expressa nas obras que selecionei, diz respeito à variedade de atuações que as escolas poderiam ter para que estejam em acordo com os interesses daquelas pessoas. Essa função vai desde a socialização, como diz Castilho (2008), no sentido de dar “aos seus filhos/netos boa ‘educação’, entendida como respeito, obediência, integridade moral, bom comportamento no convívio social etc.” até aquela verificada por Silva (2012a), de que a escola “seja ampla o suficiente a ponto de também refletir sobre as histórias, lutas e a identidade das comunidades quilombolas de forma positiva, na perspectiva de fortalecer a presença desses grupos, gerando a possibilidade de fazer uma nova leitura da história do Brasil, ou seja, uma (re)leitura”. Com a observância tais sentidos, desejam que, por seu intermédio, também seja realizada a formação de lideranças (SILVA, 2011) e se elaborem currículos para “fortalecer e desenvolver posturas críticas a partir das vozes e para as vozes do próprio grupo quilombola, quase sempre silenciado” (SOARES, 2012).

Para Silva (2012a), a mediação entre interesses concernentes às lutas por direitos das comunidades e o tipo de aprendizagem necessária estipulado nas escolas conta com a participação ativa de todas as pessoas envolvidas naqueles processos, porque o diálogo entre os procedimentos de organização da comunidade e as escolas “é o reconhecimento de que a luta não é tarefa de uns e umas, e sim de todos”. Uma interação proveitosa nesses termos ainda não aconteceu nas escolas quilombolas de Eldorado. A relação mais comum entre comunidades e escolas em Eldorado se aproxima mais daquela examinada por Macêdo (2015), em que as famílias vão a reuniões nas escolas para tratar de assuntos relacionados à (dificuldade de) aprendizagem e ao comportamento de estudantes. Com lideranças, o objeto da discussão são condições materiais de funcionamento das escolas relativas à falta de professores/as, de merenda, de funcionários, de água etc. (MACÊDO, 2015, p. 177). Não se alcançam as necessidades de transformação no sentido de as escolas contemplarem as expectativas das comunidades quanto à escolarização.

Algumas informações contidas nas obras possibilitam compreender como as escolas vêm atuando nas comunidades, sem atender aos propósitos quilombolas, por exemplo, o desejo expresso por Silva (2011) de uma escolarização que promova “a erradicação de um modelo eurocêntrico de educação”. Ou como verificou Macêdo (2015), escolas organizadas sem considerar a participação ativa das pessoas que delas se servem, contribuindo para a “ideologia do branqueamento”, tornando invisível ou desqualificando histórias e culturas.

Quanto à formação de docentes, Silva (2012a) é a exceção que descreve a organização da comunidade com a missão de formar funcionárias(os) comprometidas com a educação voltada para o fortalecimento da identidade daquele território. As outras obras sublinham a falta de formação específica, sobretudo para docentes que não são das comunidades. As consequências desse fato foram interpretadas e comentadas nas obras, inclusive o aumento de índices de evasão nas escolas e o desinteresse por parte de estudantes ao que lhes é ofertado (MACÊDO, 2015).

Também foi apontada nas pesquisas a pouca disponibilidade ou subutilização de materiais didáticos que os representem ou que pelo menos mostrem outras etnias em situações de destaque. Esse traço é comum às escolas dos territórios quilombolas de Eldorado.

As escolas de Conceição das Crioulas conseguiram fomentar a mediação entre a educação escolar realizada nas escolas quilombolas e as práticas educativas que estão dispersas na comunidade, igualmente fundamentais para a realização de direitos. Nos outros casos, as aprendizagens significativas fundamentais para o estabelecimento de demandas, a efetivação da luta e a realização de direitos estiveram fora dos muros das escolas. É o que ocorre com as escolas que conheci nesta pesquisa e naquelas examinadas por Macêdo (2015), em que “a história, a cultura e os saberes da comunidade são trabalhados na escola de maneira pontual, mais frequente em datas comemorativas, sendo algumas atividades realizadas com a participação de lideranças e pessoas mais velhas da comunidade”.

A enunciação de problemas de pesquisa foi também examinada nas obras. Soares (2012) considera o problema central de sua tese saber se uma política educacional voltada às comunidades quilombolas pode se concretizar sem considerar a participação efetiva de comunidades quilombolas e as instâncias formadoras. Castilho (2008) afirma que o problema que moveu sua pesquisa foi a necessidade de justiça social para todas as pessoas, e especificamente para a população quilombola (CASTILHO, 2008, p. 9). Macêdo (2015) diz que sua pesquisa

indaga: “as especificidades étnico-culturais das comunidades quilombolas de Araçá Cariacá, Brasileira e Rio das Rãs são contempladas nas práticas curriculares das escolas?” (MACÊDO, 2015, p. 24). Silva (2012a, p. 30) diz que o que a levou a pesquisar a proposta de educação do território quilombola de Conceição das Crioulas foi compreender: em que consiste a “diferença” da proposta de educação elaborada e desenvolvida naquela comunidade. Silva (2011, p. 15), por sua vez, estabeleceu como problema central os conflitos e sucessos do processo de constituição de uma escolarização centrada na identidade cultural de estudantes quilombolas.

Assim, para aferir posição ocupada pelo meu problema de pesquisa, constatei que este não coincide com nenhum daqueles que são expressos nas obras. Entretanto, tangenciam, por tratarem de escolas em territórios de quilombos. Mas, não só. Por se dedicarem a escutar quais são as demandas de quilombolas quanto às escolas e, ainda que os fenômenos que compõem os problemas não sejam os mesmos que o meu, buscaram compreender que direitos estavam sendo reivindicados, violados e conquistados.

A forma de abordagem de problema que propus procurou compreender a realização do direito à educação, com o pressuposto de que este se realiza quando realiza outros direitos (mais adiante nesta tese, explicito quais os pressupostos envolvidos na realização desse direito, tratados com as devidas referências teóricas). Abordagem parecida foi conferida por Silva (2012a) para compreender em que consiste a diferença da proposta de educação efetivada nas escolas de Conceição das Crioulas. Ela observou que nessa comunidade há a participação direta de todas pessoas interessadas no processo de decisão das escolas a respeito do que será priorizado em suas práticas educativas. O que leva a crer que a perspectiva de o direito à educação se realizar, da maneira entendida por mim, realizando outros direitos, está mais próxima da abordagem dessa autora. Somente os resultados se afastam completamente. As escolas de Eldorado estão em funcionamento sem levar em consideração as comunidades as quais atendem. As outras obras que compõem esta parte não mencionam explicitamente o direito à educação em suas abordagens, ainda que deem pistas de como as escolas violam esse direito, assim como evidenciam demandas de comunidades exigindo que direitos se realizem por meio das escolas.

Viagens a campo

Entre 2012 e 2015, visitei algumas vezes o município de Eldorado, em viagens curtas. No entanto, como estava previsto no cronograma desta pesquisa, fui outras duas vezes durante o ano de 2016 para lá com o plano de ficar hospedado em um dos quilombos, já que a área em que está localizada a Chules é uma área rural, distante do centro urbano de Eldorado (40 km) e com escassos meios de transporte e comunicação. Assim, em maio de 2016, fiquei hospedado em uma casa no quilombo André Lopes, durante 20 dias. Isso permitiu ter mais tempo para conversar com as pessoas daquelas comunidades, identificar lideranças, formas de organização, costumes, conhecer cada uma das escolas pesquisadas, marcar previamente as conversas, perceber *in loco* as dificuldades e necessidades daquelas pessoas. Em novembro de 2016, fiquei outros 14 dias hospedado na mesma casa. Desta vez, foram revisitadas as escolas municipais em cada um dos quilombos para coletar novas informações e confirmar algumas obtidas durante a primeira viagem. Realizei também algumas conversas que não foram possíveis durante as outras viagens.

Nas visitas às comunidades, foi possível verificar as mobilizações e conquistas de direitos realizadas por quilombolas da região e suas opiniões e reivindicações específicas em relação à educação escolar pública. Também foi possível identificar e manter os entendimentos necessários com profissionais que ocupam cargos-chave da administração escolar pública, tanto em âmbito estadual quanto municipal, com as coordenações das associações dos quilombos que são atendidos por aquelas escolas, com profissionais na base do sistema escolar nas escolas públicas para a realização desta pesquisa, dentre outras pessoas que estão envolvidas diretamente com aquelas associações, como é o caso da Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras (Eaacone).

As entrevistas e conversas com responsáveis da administração pública foram divididas nos níveis municipal, estadual e federal. Assim, realizei viagens também para Registro (SP) e para Brasília.

Solicitei e obtive autorização de realizar pesquisa em todos os órgãos superiores de administração dos lugares em que coletei informações: seja na Diretoria de Ensino-Região de Registro; no Departamento de Educação de Eldorado; com as lideranças que coordenam as associações dos quilombos, na Eaacone; na Fundação Cultural Palmares; na Secadi, na Seppir. Todas as pessoas com quem conversei tiveram o esclarecimento completo e pormenorizado sobre a natureza desta pesquisa, seus objetivos, métodos.

Buscando evitar quaisquer danos associados ou decorrentes desta pesquisa, por agravo imediato ou posterior, direto ou indireto, ao indivíduo ou à coletividade, optei pela garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes. Este procedimento teve a finalidade de assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa. Procurei respeitar sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, como também os hábitos e costumes, na parte da pesquisa que envolveu aquelas comunidades.

Busquei também a adequação aos princípios científicos que justificassem a adoção desses procedimentos como possibilidades concretas de responder ao problema desta pesquisa. Eu pretendi saber como quilombolas situam as escolas e isso requereu o contato direto com as pessoas que as utilizam. Não houve, assim, outro meio de obter tal conhecimento que não fosse conversando com elas.

Preferi compor quadros para substituir os nomes das pessoas com quem conversei pelas funções que exercem nos processos e pelas relações que estabelecem. Assim, cada uma das partes apresentará tabelas com essas informações. Algumas foram colhidas em entrevistas gravadas, às quais faço a referência em notas de rodapé. As conversas que realizei com o pessoal das escolas, da Diretoria de Ensino-Região de Registro e com as lideranças quilombolas não foram gravadas. O registro dessas conversas foi feito posteriormente, a partir de anotações e quando transcrevi o teor das conversas para extrair informações que subsidiaram esta pesquisa.

Especificamente sobre as conversas, foram realizadas em diversas situações e espaços ou “micro-lugares”, como nos sugere Spink (2008, p. 72): nos períodos de aulas vagas de docentes, em intervalos, comendo merenda, almoçando, em caronas entre os quilombos e para os núcleos urbanos, em reuniões e em salas de docentes, direção, coordenações e cantinas. De acordo com o método que Spink propõe:

A ideia de um micro-lugar é uma ideia figurativa ou metafórica mais do que uma definição objetiva (Menegon & Spink, 2005). Seu propósito é de chamar atenção para a importância do acaso diário, dos encontros e desencontros, do falado e do ouvido em filas, bares, salas de espera, corredores, escadas, elevadores, estacionamentos, bancos de jardins, feiras, praias, banheiros e outros lugares de breves encontros e de passagem. Com a expressão “micro-lugares”, busca-se recuperar a noção da psicologia social como prática social, de conversa e de debate, de uma inserção horizontal do pesquisador nos encontros diários – encontros estes que não acontecem no abstrato ou no ar, mas que acontecem sempre em lugares, com suas socialidades e materialidades (Law & Mol, 1995). (SPINK, 2008, p. 70).

Investido com o método de “pesquisador conversador”, aquelas conversas subsidiaram a maior parte da coleta de informações da pesquisa, com a intenção de compreender como quilombolas situam as escolas de seus territórios em relação à conquista e luta por seus direitos.

Para a citação das fontes, utilizei a sugestão que há nas *Diretrizes para apresentação de dissertações e teses* da USP. Assim, quando reproduzo excertos das conversas, refiro como “Informação pessoal”, por sugestão das *Diretrizes*, que determinam: “Indicar, entre parênteses, a expressão (informação pessoal) para dados obtidos de comunicações pessoais, correspondências pessoais (postal ou e-mail)” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2009, p. 48). Entretanto, como se trata de muitas conversas estabelecidas em diferentes datas e anos, optei por colocar as informações também na referência. Assim, assinalo também mês e ano nos excertos.

Com as informações que colhi em entrevistas gravadas e nas reuniões nas escolas, uso como referência a expressão “informação verbal”, que, segundo as *Diretrizes* da USP, são informações: “obtidas através de comunicações pessoais, anotações de aulas, trabalhos de eventos não publicados (conferências, palestras, seminários, congressos, simpósios etc.)” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2009, p. 47).

A organização desta tese

Esta tese está estruturada em oito seções. Na primeira, discorro sobre a formulação do direito à diferença em tratados internacionais, por considerar que desse direito decorrem outros direitos, como o de se autodeterminar como parte de grupos de minorias. Nessa seção ainda, teço comentários a respeito de alguns tratados internacionais sobre direitos étnicos, sobretudo o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, como um primeiro marco normativo de direitos humanos baseado em tratados internacionais a focar e definir os direitos humanos de minorias. Faço alusão também à Declaração dos Direitos das Minorias, que manifesta a proteção à existência e à identidade nacional ou étnica, cultural, religiosa e linguística das minorias no âmbito dos respectivos territórios dos estados. Outro documento que menciono é a Declaração e Programação de Ação adotada na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, que contém instruções quanto à educação para alcançar seus objetivos, qual sejam: o combate à discriminação racial e à violência étnica

com a intenção de, assim, colaborar com a igualdade estabelecida em outros tratados que visam à garantia ao direito pleno à diferença.

Examino ainda a relação entre os tratados internacionais e a Constituição Federal brasileira no sentido de explicitar qual a obrigação do Estado de realizar aqueles direitos. Nessa seção também estão dispostos uma breve história e acontecimentos que concorreram para a ressemantização do termo quilombo, bem como a discussão em torno da definição de grupos étnicos. Chego assim aos direitos que dizem respeito especificamente às comunidades remanescentes de quilombos presentes na Constituição. Estes estão expressos nos artigos 215 e 216, e no artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Comento também o decreto 4887, de 2003, que regulamenta o artigo 68, e incorporou a concepção de autoidentificação de grupo étnico prevista pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). A justiça social é abordada para a compreensão dos fenômenos envolvidos quando se trata da relação de movimentos sociais que lutam por justiça.

A segunda seção diz respeito ao direito à educação. Destaco seus princípios estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos porque a menção ao direito à educação nos tratados subsequentes se manteve fiel àqueles princípios. Comento também o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que, ainda que sua definição de direito à educação esteja associada ao ensino, à escolarização, à educação básica, foi com apoio neste pacto que foram propostos os “4 As” para averiguar seu cumprimento: *availability* (disponibilidade), *accessibility* (acessibilidade), *adaptability* (adaptabilidade) e *acceptability* (aceitabilidade). Discurso sobre aspectos da educação para discernir quais bases concorrem para a realização do direito à educação. Chego com isso à educação como direito humano, em que dois outros direitos que favorecem a sua realização são abordados: o direito à aprendizagem significativa e a participação na decisão sobre os processos educacionais. Nesta aproximação sobre o direito à educação ainda, comento a concepção contida na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em que o conceito de educação foi ampliado e explicitado em âmbito internacional.

A Educação Escolar Quilombola está na seção 3. Nesta parte, examino alguns documentos tidos como centrais para a criação dessa modalidade. Examino ainda o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, desde a necessidade expressa pelo movimento quilombola em atender a demandas específicas, a forma como se

promoveram as decisões quanto à sua elaboração até as dificuldades e avanços de sua implantação. Nesta seção ainda, comento o conteúdo das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola a partir da coleta de informações que realizei nesta pesquisa. Reproduzo também excertos da entrevista que realizei com a coordenadora da Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais (Secomt), ligada à Seppir, pelo teor que contém como uma experiência exitosa de uma educação escolar decidida conjuntamente entre administradoras(es) e comunidade interessada. A entrevistada também opinou sobre como as escolas estão e como necessitam se transformar para atender adequadamente as pessoas de comunidades quilombolas. Fez menção ainda aos caminhos que a elaboração de políticas no nível superior de administração tem percorrido até chegar às escolas.

Quilombos do Vale do Ribeira são tratados na seção 4. Nesta parte, relaciono apontamentos sobre a caracterização socioeconômica do Vale do Ribeira com a intenção de situar a região em que se localizam as comunidades quilombolas desta pesquisa. Reúno também a legislação do Estado de São Paulo que diz respeito aos territórios quilombolas e o direito à terra, para salientar os mecanismos criados por esse estado para dar cumprimento ao artigo 68 da Constituição. Esse plano normativo de reconhecimento de direitos sobre a identidade quilombola foi apropriado por comunidades do Vale do Ribeira para o fortalecimento de lutas em movimentos organizados que já existiam na região. Elaborei ainda uma breve contextualização histórica da formação das comunidades quilombolas que investiguei. As sete comunidades quilombolas de Eldorado desta pesquisa foram identificadas por ser o conjunto das que são atendidas pela Escola Estadual Maria Antonia Chules Princesa. Comento nesta parte a constituição delas e atual reconhecimento de seus direitos. Do mesmo modo, procurei entender a criação e atuação da Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras (Eaacone). Esta se configura como uma importante entidade criada a partir das necessidades de organização, luta por reconhecimento e conquistas de direitos da população daquelas comunidades do Vale do Ribeira. Em conversas que tive com o pessoal da Eaacone, revelou-se o ativismo dessa organização junto às comunidades quilombolas do Vale do Ribeira: como identificadora dos direitos das comunidades e prestadora de assessoria para a organização jurídica das associações. Também foi possível identificar as reivindicações, mobilizações e conquistas de direitos fundamentais das comunidades. Explicito ainda outras organizações que agem no Vale do Ribeira em parceria com as associações quilombolas para viabilizar a realização de seus direitos.

A seção 5 trata das Escolas Quilombolas. Para isso, abordo por meio de conversas a concepção sobre esse tipo de escolas e a atuação das pessoas ocupantes de cargos e funções da hierarquia superior de administração (estadual e municipal).

Na seção 6, trato das escolas quilombolas que conheci em Eldorado: a Chules e as seis municipais. Distribuídos por temas, utilizei excertos de conversas que tive com pessoas que trabalham nas escolas: docentes, diretoras e coordenadoras para compreender a concepção de escolas que têm, a atuação e a relação com as comunidades quilombolas.

A seção 7 aborda as conversas com lideranças e outras(os) moradores(as) quilombolas das sete comunidades. Igualmente distribuídas por temas, estão conversas em que extraí enunciados em que pude detectar as necessidades e demandas por direitos que as associações elegem como prioritárias e a relação que há com as escolas.

Na seção 8, há parte das falas de lideranças quilombolas transcrita a partir da audiência pública sobre Educação Escolar Diferenciada realizada pela Eaacone e a Defensoria Pública Estadual de Registro-Regional Vale do Ribeira, em 2015, em Eldorado. Segue-se a conclusão ao final.

1. DIREITO À DIFERENÇA

Começo discorrendo sobre a formulação do direito à diferença em tratados internacionais. Considerei que desse direito decorrem outros direitos, como o direito a se autodeterminar como parte de grupos de minorias. Nesta seção ainda, comento a respeito de alguns tratados internacionais sobre direitos étnicos, sobretudo o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, como um primeiro marco normativo de direitos humanos baseado em tratados internacionais a enfocar e definir os direitos humanos de minorias. Faço alusão também à Declaração dos Direitos das Minorias, que manifesta a proteção à existência e à identidade nacional ou étnica, cultural, religiosa e linguística das minorias no âmbito dos territórios dos estados. Outro documento que cito é a Declaração e Programação de Ação adotada na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, que contém instruções quanto à educação para alcançar seus objetivos, quais sejam: o combate à discriminação racial e à violência étnica com a intenção de, assim, colaborar com a igualdade estabelecida em outros tratados que visam à garantia ao direito pleno à diferença.

Examino ainda a relação entre os tratados internacionais e a Constituição Federal brasileira no sentido de entender qual a obrigação do Estado de realizar aqueles direitos. Nesta seção também estão dispostos uma breve história e acontecimentos que concorreram para a ressemantização do termo quilombo, bem como a discussão quanto à definição de grupos étnicos. Chego assim aos direitos que dizem respeito especificamente às comunidades remanescentes de quilombos presentes na Constituição. Estes estão expressos nos artigos 215 e 216, e no artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Comento também o decreto 4887, de 2003, que regulamenta o artigo 68 e incorporou a concepção de autoidentificação de grupo étnico prevista pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). A justiça social é abordada para a compreensão dos fenômenos envolvidos quando se trata da relação de movimentos sociais que atuam por justiça.

O reconhecimento do direito à diferença é uma das maneiras de estender o direito a ter direitos. Segundo Munanga (2004, p. 19), a negação de identidades étnicas somada aos conflitos suscitados por manipulação política e ideológica das “diferenças culturais entre populações que convivem num mesmo território” se constituem numa rejeição dos direitos humanos. As diferenças podem levar a desigualdades passíveis de se desencadear no cerceamento de alguns

direitos fundamentais quando não são reconhecidas nos processos de construção de novas nações e sociedades democráticas. Todas as sociedades que convivem com o racismo acabam por violar alguns princípios dos direitos humanos pela falta de reconhecimento das diferenças e identidades particulares.

Ao longo do século XX, o reconhecimento e atribuição de direitos às minorias levou à identificação destes grupos que também compunham os territórios nacionais. Com isso, a dúvida de quem seria o sujeito dos direitos foi resolvida com outro direito: o direito a se autodeterminar como parte daqueles grupos. O resultado esperado era que se pudesse romper com a imposição de Estados sobre grupos minoritários e, assim, criar mecanismos institucionais e instrumentais de proteção.

A Liga das Nações foi uma das primeiras tentativas de criação de instituições que, ao mesmo tempo, controlassem o poder destrutivo dos Estados e promovessem o direito das minorias à autodeterminação. A Liga foi criada após a Primeira Guerra Mundial com a intenção de manutenção da paz. “Naquele contexto, uma solução para os conflitos étnico-religiosos era considerada primordial para a paz mundial, o que explica o complexo mecanismo institucional e a grande quantidade de tratados destinados ao tema das minorias no âmbito da Liga” (CYFER, 2013, p. 11). Tal organização definiu o modelo internacional contemporâneo no sentido em que as organizações ganharam natureza intergovernamental, personalidade jurídica “e a motivação da cooperação assumiu caráter político, excedendo a finalidade estritamente técnico-administrativa que caracterizava as organizações internacionais do século XIX” (CYFER, 2013, p. 15).

A Liga não sobreviveu à Segunda Guerra Mundial. Mas, duas instituições criadas naquele momento existem até hoje: a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o direito das minorias. A Organização das Nações Unidas surge no contexto pós-Segunda Guerra como uma nova forma de mediar a relação entre os Estados. Uma das principais mudanças na concepção da ONU foi a ênfase nos direitos humanos, o que levou à “relevância inédita no discurso político e jurídico internacional” (CYFER, 2013, p. 26).

A mesma autora, entretanto, chama a atenção para o fato de que a ênfase nos direitos humanos era inversamente proporcional ao espaço para discussão sobre o direito à diferença, o que tornaria a ONU mais lenta do que a Liga a respeito das demandas de grupos minoritários. A Declaração dos Direitos das Minorias (1992), promulgada pela ONU evidenciaria a restrição em relação a

“atribuir direitos de promoção e de afirmação de identidade ou um dever de promoção e reconhecimento de culturas minoritárias”, indícios de que “a ONU não adotou o princípio da autodeterminação dos povos tal como interpretado pela Liga das Nações” (CYFER, 2013, p. 26). Desse ponto de vista, há ênfase da ONU aos direitos humanos e pouca atenção que dedicou ao direito à diferença. Talvez isso tenha decorrido das preocupações daquele momento histórico. Para Piovesan (2006), inicialmente, a proteção dos direitos humanos continha a preocupação com a proteção geral e expressava o “temor da diferença com base na igualdade formal” (p. 30), pois, durante a vigência do nazismo, a diferença havia sido orientada para o extermínio.

Esse tratamento de forma genérica, geral e abstrata se tornaria insuficiente. Ao lado do direito à igualdade, afirma Piovesan, surge o direito à diferença como direito fundamental. O sujeito de direito passa a ser visto em sua particularidade porque determinadas violações de direitos exigem respostas específicas e diferenciadas, levando em consideração as condições sociais de grupos de minorias. Com isso, Piovesan distingue três vertentes a partir da concepção de igualdade. Uma seria aquela reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei”; outra, a que corresponde ao ideal de justiça social e distributiva, orientada pelo critério socioeconômico; e uma terceira igualdade é aquela do ideal de justiça correspondente ao reconhecimento de identidades. Essa terceira igualdade a autora determina ainda que é orientada por critérios como os de gênero, orientação sexual, raça, etnia, entre outros (PIOVESAN, 2006, p. 30).

Também sobre a ideia de igualdade, a autora a relaciona com a de discriminação e nos leva a pensar no binômio inclusão-exclusão: “Enquanto a igualdade pressupõe formas de inclusão social, a discriminação implica a violenta exclusão e intolerância à diferença e diversidade”. Com isso, a proibição da exclusão não resulta automaticamente na inclusão. A conclusão à qual ela chega é a de que “não é suficiente proibir a exclusão, quando o que se pretende é garantir a igualdade de fato, com a efetiva inclusão social de grupos que sofreram e sofrem um consistente padrão de violência e discriminação” (PIOVESAN, 2006, p. 33).

1.1 Tratados internacionais sobre direitos étnicos

O Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, de 1966 (entra em vigor em 1976, é promulgado no Brasil pelo Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992), é um dos três instrumentos que compõem a Carta Internacional dos Direitos Humanos. Ele foi o primeiro “marco normativo

do (sub)sistema global de direitos humanos baseado em tratados internacionais a enfocar e definir os direitos humanos de minorias” (YAMATO, 2013, p. 39). Especialmente o artigo 27 do pacto dispõe que:

Nos Estados em que existam minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, as pessoas pertencentes a essas minorias não devem ser privadas do direito de ter, em comum com os outros membros do seu grupo, a sua própria vida cultural, de professar e de praticar a sua própria religião ou de empregar a sua própria língua.

A Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, de 1992, foi inspirada (dentre outros “considerandos”) no art. 27 daquele pacto. A declaração obriga os Estados signatários a “proteger a existência e a identidade nacional ou étnica, cultural, religiosa e linguística das minorias no âmbito dos seus respectivos territórios e deverão fomentar a criação das condições necessárias à promoção dessa identidade” (artigo 1º).

O acesso à educação para os grupos minoritários é definido na 4ª parte do artigo 4º:

Os Estados deverão, sempre que necessário, adotar medidas no domínio da educação, a fim de estimular o conhecimento da história, das tradições, da língua e da cultura das minorias existentes no seu território. Às pessoas pertencentes a minorias deverão ser dadas oportunidades adequadas para adquirir conhecimentos relativos à sociedade em seu conjunto.

Outro documento importante para se pensar sobre a relação entre os direitos humanos e o direito de minorias a ter direitos é a Declaração e Programação de Ação adotada na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, que aconteceu em Durban, África do Sul, em 2001. Este foi um dos eventos internacionais organizados pela Unesco para combater o racismo em suas variadas manifestações. A conferência ordenou formas de combate à discriminação racial e à violência étnica com a intenção de, assim, colaborar com a igualdade estabelecida em outros tratados que visam à garantia ao direito pleno à diferença (DECLARAÇÃO, 2001).

Dentre os muitos pontos abordados por aquela Declaração, sobretudo, no que se refere à urgência da implementação de políticas de ação afirmativa na área da educação, alguns chamam mais a atenção a partir do propósito aqui buscado. Os parágrafos 97 e 132 se referem ao direito à educação e a educação em direitos humanos como preponderantes na luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

97. Enfatizamos os vínculos entre o direito à educação e a luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e o papel essencial da educação,

incluindo a educação em direitos humanos, e a educação que reconheça e que respeite a diversidade cultural, especialmente entre as crianças e os jovens na prevenção e na erradicação de todas as formas de intolerância e discriminação. (DECLARAÇÃO, 2001, p. 30)

132. Recomenda aos Estados a introduzirem ou reforçarem a educação em direitos humanos, visando ao combate de preconceitos que levam à discriminação racial e a promoverem o entendimento, a tolerância e a amizade entre diferentes grupos raciais ou étnicos nas escolas e em instituições de ensino superior e a apoiarem os programas de educação formal e não-formal desenhados para promover o respeito pela diversidade cultural e pela autoestima das vítimas. (DECLARAÇÃO, 2001, p. 75)

Entretanto, o texto reafirma o que vinha sendo caracterizado como educação nos tratados anteriores, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Não define, por exemplo, o que chama de “direito à educação”, sua ênfase é a “educação em direitos humanos”. Talvez por seu traço generalista de ajuste daqueles direitos (este debate será retomado adiante, na parte sobre o direito à educação).

1.2 Os tratados internacionais e a Constituição

O direito constitucional ocidental e o direito internacional dos humanos são situados como resultados da intenção de reconstrução dos direitos humanos no pós-Segunda Guerra Mundial. Piovesan (2006, p. 20) chama a atenção para o fato de que, nesse período, a intenção de reconstruir os direitos humanos trouxe pelo menos dois resultados: a emergência do Direito Internacional dos Humanos e a “nova feição do Direito Constitucional ocidental, aberto a princípios e a valores”.

Os diversos sistemas de proteção dos direitos humanos interagem em benefício dos indivíduos protegidos. Ao adotar o valor da primazia da pessoa humana, esses sistemas se complementam, somando-se ao sistema nacional de proteção, a fim de proporcionar a maior efetividade possível na tutela e promoção de direitos fundamentais. (PIOVESAN, 2006, p. 21).

Dentre os muitos direitos que a Constituição Federal brasileira de 1988 reconhece, o artigo 5º expressa os direitos fundamentais. Esses direitos são definidos como “direitos público-subjetivos de pessoas (físicas ou jurídicas), contidos em dispositivos constitucionais e, portanto, que encerram caráter normativo supremo dentro do Estado, tendo como finalidade limitar o exercício do poder estatal em face da liberdade individual” (DIMOULIS, MARTINS, p. 54).

Piovesan (2006) realça que o Estado brasileiro passou a ratificar relevantes tratados internacionais de direitos humanos somente a partir do processo de democratização do país,

deflagrado em 1985. Isso levou ao posicionamento do Brasil em relação ao sistema internacional de proteção dos direitos humanos.

Existe um intenso debate da relação que os tratados internacionais têm com a Constituição Federal brasileira, sobretudo na grande área do direito. Tal relação diz respeito especificamente a como os direitos internacionais contidos em declarações, pactos, convenções são ratificados e, assim, assumem status de normas constitucionais para tornar-se válidos e exequíveis. Com isso, “o conceito de direitos humanos se vê ampliado à medida que passa a incluir não apenas direitos previstos no plano nacional, mas também direitos internacionalmente anunciados” (DIAS, GORCZEVSKI, p. 246).

No Brasil, os tratados são celebrados pela(o) Presidente da República, de acordo com o artigo 84, VIII, da Constituição Federal. Por esse artigo, compete à(o) Presidente da República celebrar tratados, convenções e atos internacionais, sujeitos a referendo do Congresso Nacional. A ratificação da celebração pelo Congresso Nacional segue o artigo 49, item I, que define como competência exclusiva do Congresso Nacional resolver definitivamente sobre tratados, acordos ou atos internacionais que acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional.

Segundo os parágrafos 2º e 3º do artigo 5º, os direitos e garantias expressos na Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte (§ 2º). E também que os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais (§ 3º). O § 4º define que o Brasil se submete à jurisdição de Tribunal Penal Internacional a cuja criação tenha manifestado adesão.

Piovesan (2006) classifica os direitos fundamentais a partir do artigo 5º, § 2º da Carta de 1988 em três grupos distintos. Um primeiro grupo são aqueles direitos expressos na Constituição. O segundo é o dos direitos implícitos, decorrentes do regime e dos princípios adotados pela Carta Constitucional. O terceiro grupo é formado pelos direitos expressos nos tratados internacionais subscritos pelo Brasil.

Para aquela autora, a Constituição de 1988 inova ao incluir “os direitos enunciados nos tratados internacionais de que o Brasil seja signatário. Ao efetuar tal incorporação, a Carta está a atribuir

aos direitos internacionais uma natureza especial e diferenciada, qual seja, a de norma constitucional” (PIOVESAN, 2006, p. 23).

1.3 Quilombos e quilombolas

Como escreve Bosi (1992, p. 11): “começar pelas palavras talvez não seja coisa vã. As relações entre fenômenos deixam marcas no corpo da linguagem”. Portanto, sigo esta sugestão e começo abeirando este fenômeno pela palavra *Kilombo*. Esta é uma palavra da língua umbundu e significa “arraial”, “povoado”. Essa língua é falada pelo povo ovimbundu, um dos vários povos das regiões equatorial e meridional da África reunidos em um grupo etnolinguístico chamado banto: cada um dos membros da grande família etnolinguística à qual pertenciam, entre outras, as pessoas que foram escravizadas e trazidas ao Brasil para trabalhar forçosamente, chamados angolas, congos, cabindas, benguelas, maçambiques etc. e que engloba inúmeros idiomas falados, hoje, na África Central, Centro-Occidental, Austral e parte da África Oriental (MUNANGA, 1996, p. 58). Quilombo, em sua forma aportuguesada, foi também o nome de uma instituição sociopolítica e militar transétnica em regiões da África que estavam sob a influência cultural banto, durante os séculos XVI e XVII (MUNANGA, 1996, p. 60).

Munanga (1996, p. 63) afirma ainda que “o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata”.

1.4 História do conceito quilombo

Arruti (2017) propõe a história do conceito de quilombo e a divide em fases de ressemantização. Ele a divide em momentos aludindo, inicialmente, a definições estabelecidas para aquele fenômeno pelas formas de governo do país. Depois, pela captura do conceito por movimentos sociais. Assim, o autor afirma que, no período colonial e imperial, o termo assumiu feição acusatória e criminalizante. No período republicano, sofre uma radical ressemantização, quando assume conotações positivas. Com a Constituição Federal de 1988, “o termo torna-se objeto de uma longa controvérsia, ainda inconclusa” (ARRUTI, 2017, p. 110).

Para Arruti (2017, p. 111), um primeiro momento desse processo de ressemantização se deu com a interpretação classista da luta quilombola. Informa o autor que, a partir de obras como o livro

Quilombo de Palmares (de Édson Carneiro, 1958): “o quilombo deixava de ser uma formação histórica definida pelos critérios da legislação repressiva colonial e imperial para ser reinterpretada como um precedente da luta social contra o capital e a dominação das elites agrárias” (ARRUTI, 2017, p. 111).

Outra obra-chave para se pensar esse processo de ressignificação é o livro *O quilombismo*, de Abdias do Nascimento (1980). Com essa obra, Nascimento buscou dar “forma de uma tese ‘histórico-humanista’ às apropriações contemporâneas da figura histórica do quilombo” (ARRUTI, 2017, p. 111).

Para Nascimento, os diferentes movimentos sociais de resistência física e cultural da população negra, que ganharam forma não só de grupos fugidos para o interior das matas na época da escravidão, mas também, em um sentido bastante ampliado, de todo e qualquer grupo apenas tolerado pela ordem dominante em função de suas declaradas finalidades religiosas, recreativas, beneficentes, esportivas etc., deveriam ser percebidos como parte de um mesmo fenômeno social, o “quilombismo”. (ARRUTI, 2017, p. 111).

É esse contexto que envolve a elaboração do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e que contempla o termo na Constituição, “ainda que sem lhe dar qualquer definição substantiva” (ARRUTI, 2017, p. 112). Com isso, este percurso poderia ser considerado “uma primeira linha explicativa da ressemantização do termo quilombo” (ARRUTI, 2017, p. 112). Entretanto, esta estaria incompleta se não se atentar para “um segundo percurso de apropriações do termo”. Este tem sua origem “no campo da militância pela reforma agrária e nos estudos sociológicos sobre o direito camponês, tendo por foco as regras e padrões específicos de transmissão, controle e acesso à terra por parte de comunidades negras rurais” (ARRUTI, 2017, p. 112).

Esse segundo percurso, segundo Arruti (2017), deriva de atuações do movimento camponês na tentativa de reconhecimento de modalidades específicas de direito à terra na Constituição. Não obstante o fracasso total dessa tentativa, Arruti observa que tal investida operou para que:

(...) o artigo relativo aos “remanescentes de quilombos” figurasse aos olhos dessa militância e de suas assessorias (sociólogos, antropólogos e juristas) como uma alternativa viável às suas demandas, contornando o malogro do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) em fazer o ordenamento jurídico nacional reconhecer a legitimidade das modalidades de uso comum da terra. (ARRUTI, 2017, p. 112).

De acordo com esse autor, uma nova ressemantização entraria em curso a partir de encontros e pesquisas realizadas por integrantes do movimento negro do Pará (desde 1985) e Maranhão (desde 1986) com interesses nas comunidades negras rurais, “também pautados pela imagem do

quilombo” (ARRUTI, 2017, p. 112). Essa nova ressemantização foi suscitada pela passagem entre os significados que eram atribuídos ao quilombo pelo movimento negro das grandes capitais para aquele em que a relação com a terra e com os territórios coletivos ganhou centralidade, comum aos significados que o quilombo ganhava no contexto da militância agrária do movimento negro das capitais periféricas (ARRUTI, 2017, p. 113).

Neste contexto ainda, antropólogas(os) que vinham trabalhando com grupos de pessoas negras em meio rural propuseram uma nova definição para o termo (ARRUTI, 2017, p. 113). A nova delimitação proposta pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA)¹² ficou assim expressa:

(...) constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela Antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão (BARTH, Frederik - 1969: (ed.) *Ethnic groups and boundaries*. Universitets Forlaget, Oslo). No que diz respeito à territorialidade desses grupos, a ocupação da terra não é feita em termos de lotes individuais, predominando seu uso comum. A utilização dessas áreas obedece a sazonalidade das atividades, sejam agrícolas, extrativistas e outras, caracterizando diferentes formas de uso e ocupação do espaço, que tomam por base laços de parentesco e vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade. Consideramos que o Dispositivo Constitucional Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, reconhece a existência desses grupos, cabendo ao Ministério da Cultura como autoridade competente para legalizar as situações assim identificadas. Nos processos que envolvam a aplicação do artigo 68 do ADCT da Constituição de 1988 caberá à Associação Brasileira de Antropologia, a indicação de peritos para os laudos antropológicos que se fizerem necessários. (ABA, 1997 [1994], p. 81-82).

Essa definição proposta pela ABA é tributária daquela feita por Barth (2000), que balizou os grupos étnicos como sendo: “categorias atributivas e identificadoras empregadas pelos próprios atores; conseqüentemente, têm como características organizar as interações entre as pessoas” (BARTH, 2000, p. 27).

Para aquele autor, os grupos étnicos são constituídos quando os atores interagem utilizando identidades étnicas para se categorizar e categorizar os outros. A configuração organizacional para que esse fenômeno ocorra decorre de quando a atribuição de uma categoria é entendida como atribuição étnica. Esta atribuição se dá “quando classifica uma pessoa em termos de sua

¹² Leite (2000, p. 341) informa que: “(...) a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) foi convocada pelo Ministério Público para dar o seu parecer em relação às situações já conhecidas e enfocadas nas pesquisas. Em 1994, reuniu-se o Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais para elaborar um conceito de ‘remanescente de quilombo’. O documento procurou desfazer os equívocos referentes à suposta condição remanescente, ao afirmar que ‘contemporaneamente, portanto, o termo não se referia a resíduos arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica’. Tratava-se de desfazer a ideia de isolamento e de população homogênea ou como decorrente de processos insurrecionais”.

identidade básica, mais geral, determinada presumivelmente por sua origem e circunstâncias de conformação” (BARTH, 2000, p. 32).

O mesmo autor estabelece que duas dificuldades conceituais são resolvidas com a centralidade conferida à atribuição como característica fundamental dos grupos étnicos. A primeira é aquela que se refere à continuidade de um grupo atributivo e exclusivo, definido a partir de unidades étnicas. A continuidade dependeria também da manutenção de uma fronteira.

As características culturais que assinalam a fronteira podem mudar, assim como podem ser transformadas as características culturais dos membros e até mesmo alterada a forma de organização do grupo. Mas o fato de haver uma contínua dicotomização entre membros e não-membros nos permite especificar a natureza da continuidade e investigar forma e conteúdo culturais em mudança. (BARTH, 2000, p. 33).

A segunda dificuldade é aquela que diz respeito a diferenças explícitas e “objetivas” que são geradas a partir de outros fatores. Como o autor aponta, essas diferenças não são importantes para determinar o pertencimento. Ele entende que, antes, somente os fatores socialmente relevantes tornam-se significativos para aquele tipo de diagnóstico.

Não importa quão diferentes sejam os membros em termos de seu comportamento manifesto: se eles dizem que são A, em contraste com outra categoria B da mesma ordem, desejam ser tratados e ter seu comportamento interpretado e julgado como próprio de A e não de B. Em outras palavras, declaram sua adesão à cultura compartilhada por A. Os efeitos disso, comparados com outros fatores que influenciam o comportamento efetivo, podem então ser tomados como objeto para investigação. (BARTH, 2000, p. 33).

Com isso, esse autor depreende que a fronteira étnica que define o grupo passa a ser o foco para investigação. Essa fronteira é social, embora possa também ser territorial. A existência de critérios para determinação do pertencimento e as maneiras de assinalar pertencimento ou exclusão decorrem da manutenção da identidade de um grupo mesmo quando seus membros interagem com outros. Sobre os grupos étnicos, aquele autor defende que devem ser examinados os modos de expressão e validação contínuas porque tais grupos “não são apenas ou necessariamente baseados na ocupação de territórios exclusivos; e as diferentes maneiras através das quais eles são mantidos, assim como as formas de recrutamento definitivo” (BARTH, 2000, p. 33).

Assim, dada a definição proposta pela ABA, o Ministério Público Federal a seguiu para identificar a legitimidade e a legalidade do reconhecimento e proteção dos direitos das comunidades remanescentes de quilombo. Em um primeiro momento, o reconhecimento das comunidades foi conferido como determinante do atendimento de políticas universais (ou focadas

na pobreza). Depois, estabeleceram-se diferenciações, no sentido de “políticas específicas, que respeitem e se adequem às particularidades históricas, sociológicas e culturais dessas comunidades” (ARRUTI, 2017, p. 114). Voltaremos a essas distinções sobre as políticas mais adiante, na parte sobre justiça social.

Arruti (2017) assegura que o movimento quilombola surge dessa nova categoria jurídica disponível, redefinidora de muitas lutas que vinham sendo travadas sobre outras categorias, como “a de posseiros, trabalhadores rurais, camponeses, agregados etc.”:

(...) se a ressemantização do quilombo no vocabulário político, jurídico e administrativo nacional tanto foi provocada por sua ressemantização no vocabulário das comunidades negras situadas principalmente ao Norte e ao Nordeste do país, ele também acabou por provocar tal ressemantização – ou a sua simples introdução – em um número muito maior de comunidades negras por todo o território nacional. (ARRUTI, 2017, p. 114).

Arruti (2008) sintetiza a ressemantização do conceito contemporâneo de quilombo identificando três paradigmas. Num primeiro paradigma, a noção “historicizante e arqueológica, sustentada na ideia de *patrimônio material*, ganhava uma franca predominância sobre aquela presentista, que falava em termos de ‘quilombos contemporâneos’”. Outro paradigma seria o das terras de uso comum. Um terceiro apontado pelo autor consiste no paradigma que tem como fundamento o conceito de etnicidade (ARRUTI, 2008, p. 325).

O primeiro estaria sustentado na ideia de uma “leitura oficial”, incluída a do movimento negro institucionalizado no governo. O segundo, que tem por base estudos sobre comunidades negras rurais, refere-se à existência de uma territorialidade específica:

Nelas [terras de uso comum] o controle sobre a terra seria uma função mais coletiva que individual, seus limites seriam tributários dos laços e usos sociais, simbólicos e ambientais, mais do que da posse de documentos (relação abstrata e formal de propriedade), e a origem destas terras estaria diretamente relacionada à forma pela qual se operou a abolição, isto é, estaria ligada à negação da posse ou da propriedade aos ex-escravos. (ARRUTI, 2008, p. 327).

O terceiro paradigma que o autor aponta seria uma categoria que “oferece uma chave explicativa para os mecanismos sociais de manutenção dos chamados ‘territórios negros’: elas [as comunidades negras rurais] seriam definidas com base em limites étnicos, desenvolvidos ‘no enfrentamento da situação de alteridade proposta pelos brancos’” (ARRUTI, 2008, p. 329).

A respeito do termo remanescente, Arruti também pondera que:

(...) introduz um diferencial importante com relação ao outro uso do termo “quilombo” presente na Constituição brasileira de 1988. Nele, o que está em jogo não são mais as “reminiscências” de antigos quilombos (documentos, restos de senzalas, locais emblemáticos como a Serra da Barriga etc.) dos artigos 215 e 216, mas “comunidades”, isto é, organizações sociais, grupos de pessoas que “estejam ocupando suas terras”. Mais do que isso, diz respeito, na prática, aos grupos que estejam se organizando politicamente para garantir esses direitos e, por isso, reivindicando tal denominação por parte do Estado. Enfim, da mesma forma que ocorre entre os remanescentes indígenas, tais suposições implicadas no termo colocam no núcleo de definição daqueles grupos uma historicidade que remete sempre ao par memória-direitos: em se tratando de remanescentes, o que está em jogo é o reconhecimento de um processo histórico de desrespeito. (ARRUTI, 2008, p. 327).

Gomes e Marques (2013), na mesma direção, propõem usar aquela categoria já em seu significado ressemantizado para desenvolver o que consideram um exame adequado ao termo. Eles partem de duas justificativas para isso. A primeira é que o significado ressemantizado permite aos grupos que se autoidentificam como “remanescentes de quilombo” ou quilombola uma efetiva participação na vida política e pública, como sujeitos de direito. Outra justificativa é que se afirma com isso a diversidade histórica e a especificidade de cada grupo. E concordam que a ressemantização do termo percorreu um longo caminho temporal e discursivo.

1.5 Os direitos quilombolas nas leis

No bojo dos direitos reconhecidos às minorias, existem os direitos fundamentais constitucionais que são concernentes a tais grupos. Aqueles que dizem respeito especificamente às comunidades remanescentes de quilombos estão expressos nos artigos 215 e 216, e no artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Além da Constituição, há o Decreto 4887, de 2003.

O reconhecimento daqueles direitos veio a produzir em território nacional “novos sujeitos políticos etnicamente diferenciados pelo termo ‘quilombola’” (ARRUTI, 2006, p. 66). A elaboração dos artigos constitucionais, assim como os conflitos, disputas e enfrentamentos em torno da elaboração e aplicabilidade decorrente das interpretações possíveis percorreram um longo caminho¹³. A atenção ao momento histórico propício a tal elaboração, tanto quanto as

¹³ Como Arruti (2006, p. 67) informa, um primeiro momento de elaboração daqueles artigos: “Segundo um constituinte integrante da Comissão de Índios, Negros e Minorias, o ‘artigo 68’ dos ADCT teria sido incorporado à Carta ‘no apagar das luzes’, em uma formulação ‘amputada’ e, mesmo assim, apenas em função de intensas negociações políticas levadas por representantes do movimento negro do Rio de Janeiro. Entre tais representantes teriam se destacado – segundo os constituintes Benedita da Silva (PT-RJ) e Carlos Alberto Caó (PDT-RJ, responsável pela proposição do artigo) – Carlos Moura e Glória Moura, que estaria informada também pela situação da comunidade dos Kalunga (GO) e pelas reflexões do movimento negro de Brasília sobre ela”. A mesma fonte informa ainda que a formulação inicial do artigo proposto pelo Deputado Caó era a seguinte:

disputas sobre as definições do que venha a ser cada termo anunciado no artigo 68, e decorrentes implicações jurídicas, são examinadas detidamente por Arruti (2006, p. 66-70) e Giacomini (2010, p. 40). Para os fins pretendidos nesta pesquisa, buscaram-se as definições – tanto para governos, legislação e na literatura especializada – de quais direitos estão atribuídos aos remanescentes de comunidades dos quilombos, objeto da investigação.

Os direitos fundamentais contidos nos artigos 215 e 216 da Constituição remetem aos direitos específicos para povos tradicionais e dizem respeito à salvaguarda cultural. Remetem também aos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional (art. 215), bem como ao patrimônio material e imaterial portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (art. 216).

O artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias reconhece o direito à terra para os remanescentes das comunidades dos quilombos e impõe ao Estado o dever de titulá-los. Com isso, os debates, entendimentos e definições quanto aos direitos sobre o território de comunidades quilombolas ganharam impulso. A Constituição Federal de 1988 representou uma conquista de movimentos e significou o reconhecimento de dívida histórica da sociedade brasileira para com as comunidades negras que residem naqueles territórios. Sobre este aspecto dos direitos constitucionais, Rios (2006) afirma que a Constituição pretendeu assegurar que os diferentes grupos formadores da sociedade tenham proteção aos seus modos de viver, sobretudo, no que diz respeito ao direito à cultura própria. Segundo a interpretação desse autor, ao mesmo tempo em que a Constituição estabelece a garantia de ampla participação social e política, por meio dos benefícios sociais que a igualdade segundo a lei impõe, garante também o direito às diferenças culturais, correspondentes a todas as minorias étnicas. É sob esse ponto de vista que o direito à terra ocupada pelas comunidades remanescentes de quilombos deve ser entendido, “por se tratar da efetivação de um direito constitucionalmente garantido em um Estado democrático pluriétnico” (RIOS, 2006, p. 190).

“Acrescente, onde couber, no Título X (Disposições Transitórias), o seguinte artigo: Art. Fica declarada a propriedade definitiva das terras ocupadas pelas comunidades negras remanescentes de quilombos, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. Ficam tombadas essas terras bem como documentos referentes à história dos quilombos do Brasil” (ARRUTI, 2006, p. 68).

No entanto, o fato de aqueles artigos ocuparem “lugares” distintos no corpo da Constituição ocorreu, segundo Arruti (2006), por razões políticas nas disputas no momento da elaboração da Carta:

(...) vale notar que a proposta inicial do Deputado Caó seria desmembrada, fazendo com que a parte relativa ao *tombamento dos documentos relativo à história dos quilombos* coubesse no corpo permanente da Constituição (capítulo relativo à cultura), mas a parte relativa à questão fundiária fosse exilada no corpo dito “transitório”. Uma evidência de que a temática da população negra e a cultura não gozam apenas de uma “afinidade eletiva”, e sim de que o campo da cultura era, até então, o próprio limite permitido ao reconhecimento público e político dessa temática. E não seria o texto do “artigo 68” que mudaria isso, mas sua captura por parte do movimento social. (ARRUTI, 2006, p. 70, grifo do autor).

Gomes e Marques (2013) extraem algumas conclusões do que seria a aplicação combinada do artigo 68 do ADCT com os artigos 215 e 216. Para eles, uma primeira conclusão seria que a Constituição brasileira reconhece a formação nacional como pluriétnica ou multiétnica. Outra seria ter-se tornado obrigação do Estado proteger as diferentes manifestações, historiografias e tradições. Uma terceira conclusão seria a obrigação estatal de promover a diferenciação e a diversidade cultural (GOMES, MARQUES, 2013, p. 145).

1.6 O Decreto 4887

As definições normativas referentes ao que venha a ser denominado como comunidades remanescentes dos quilombos sofreram alterações desde a Constituição de 1988. A partir da pressão do movimento quilombola, a relação com a atuação estatal mudou, intensificando a participação a respeito dos assuntos concernentes àquelas comunidades. Em 20 de novembro de 2003, o Decreto 4887 foi assinado para regulamentar o artigo 68. O artigo 2º do decreto segue a definição concebida pela ABA:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003).

A novidade que o decreto incorporou foi a concepção de autoidentificação de grupo étnico prevista pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2003, p. 15), ratificada pelo Estado brasileiro e promulgada pelo decreto 5051, de 2004. Também incumbiu a Fundação Cultural Palmares para o cadastro geral das comunidades; e o Instituto Nacional de

Colonização e Reforma Agrária, para os procedimentos de regularização dos territórios (CALHEIROS; STADTLER, 2010, p. 137).

Neves (2016) observa que a tendência a uma vertente mais antropológica da discussão sobre a problemática, em contrapartida ao viés historiográfico, foi reforçada com a ratificação da Convenção 169 da OIT. Segundo o autor, houve o deslocamento definitivo do debate em favor de critérios simbólicos e subjetivos que interferem na autoidentidade das comunidades quilombolas contra quem buscava critérios exteriores de classificação daqueles grupos (NEVES, 2016, p. 74).

Assim, existem 3.524 comunidades quilombolas no Brasil segundo levantamento realizado pela Fundação Cultural Palmares. Dessas, 2.607 foram certificadas até 8 de junho de 2015 (BRASIL, 2015a e b). Foram emitidos 154 títulos, regularizando 1.007.828 hectares em benefício de 127 territórios, 217 comunidades e 13.145 famílias quilombolas (BRASIL, 2015c). Muito embora trabalhe com estimativas vagas e aproximativas, conforme observa Arruti (2017, p. 122), o movimento quilombola reivindica a existência de um número bem maior, em torno de 5 mil comunidades.

O passo-a-passo para a titulação das terras em que estão situadas as comunidades consiste, em um primeiro momento, na autoidentificação, organização e fundação da associação quilombola. Segue-se o envio de pedido de certidão de autodefinição como comunidade remanescente de quilombo à Fundação Cultural Palmares. Com essa certidão, faz-se o pedido de abertura do processo administrativo no âmbito do Incra. O Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) é produzido por uma equipe multidisciplinar dessa instituição. Com o exame e avaliadas possíveis contestações, é publicada uma portaria no *Diário Oficial da União*: a Portaria de Reconhecimento do Território (quando o RTID é aprovado em definitivo). Há a publicação de Decreto de Desapropriação por Interesse Social [caso sejam terras da União, esta será titulada pelo Incra ou pela Secretaria do Patrimônio da União (SPU). Se forem terras estaduais ou municipais, a titulação cabe ao respectivo ente da federação]. Quando necessário, ocorre o processo de “desintrusão”, que é a retirada de ocupantes não quilombolas. Os títulos emitidos para a regularização fundiária de quilombo – o título é coletivo, pró-indiviso e em nome das associações que legalmente representam as comunidades quilombolas - devem ser registrados em cartório (BRASIL, 2015c).

Neves (2016) observa ainda que os reconhecimentos de direitos contidos na Constituição vão servir de catalisadores para um movimento: “a recuperação e a reivindicação de uma etnicidade negra, pautada em uma ancestralidade tida como (ou em vias de se tornar) perdida” (NEVES, 2016, p. 72).

1.7 Justiça social

Arruti (2010) considera que, em 2003, teve início o que denomina como “uma etapa de aprofundamento daquilo que havia sido feito de forma apenas tentativa e semanticamente vacilante na Constituição de 1988”. Para ele, isso levou a “uma ruptura com a ‘afinidade eletiva’ entre o ‘negro’ e a ‘cultura’ no trato dado ao tema das relações raciais por parte do Estado brasileiro”. Aqueles “lugares” distintos ocupados pelos artigos 215 e 216 e o artigo 68 ADCT ele observa que significaram uma “oposição entre reconhecimento e redistribuição”. Entretanto, com o Decreto 4887, de 2003, “o Governo Federal abriria caminho, 15 anos depois, para que o tema das terras das comunidades negras fosse efetivamente incorporado como objeto de política pública em âmbito nacional” (ARRUTI, 2010, p. 27).

Aquele autor empreende esforços para a compreensão do movimento quilombola em relação à ideia de justiça social, a partir da definição peculiar de Fraser (2009). Ele assume o debate a respeito dos artigos constitucionais referentes aos direitos dos remanescentes de comunidades dos quilombos com uma abordagem tridimensional da ideia de justiça, como Fraser a entende diante da mudança de relações surgida com o fenômeno globalização.

Fraser (2009) traz contribuições significativas para a compreensão dos fenômenos envolvidos quando se trata da relação de movimentos sociais que lutam por justiça. Para isso, ela focaliza o que denomina como enquadramento da justiça. Um de seus primeiros argumentos diz respeito à necessidade da revisão da justiça social dentro da nova realidade contemporânea. A justiça social exige readequação, já não pode mais ser enquadrada como antes, nos limites do Estado territorial. As novas demandas do mundo globalizado e do capital financeiro transgridem os limites de fronteiras territoriais, dando espaço para que agentes predatórios internacionais se omitam e se protejam do alcance da justiça.

A justiça já abrangia a noção de reconhecimento e distribuição circunscrita aos territórios nacionais. Mas, agora, aquela autora afirma, é necessário inserir outra dimensão na teoria da

justiça social: a dimensão política, a representação. O que daria à justiça a abordagem tridimensional. Essa abordagem tridimensional exige a discussão sobre o enquadramento da justiça, ou seja, já não é apenas discutida a substância da justiça (o que), mas também quem está ou não incluído (quem) e como se dá o processo de inclusão (o como). Portanto, a dimensão política da representação se torna fundamental.

Apesar de a autora apresentar uma leitura estadunidense sobre a justiça e manter o enfoque no fenômeno mundial da globalização, diversos paralelos podem ser traçados com a nossa realidade em relação à justiça. O enquadramento da justiça é manifestado numa perspectiva brasileira, já que a distribuição, o reconhecimento e a representação sempre tiveram caráter seletivo e só muito recentemente, pela atuação de movimentos sociais organizados, tem assimilado algumas reivindicações e mostrado ações que o podem tornar abrangente e inclusivo.

Visto de outro modo, uma possível leitura sobre a relação entre direito e justiça pode ser feita da seguinte maneira: ter direito é poder participar em condição de paridade da representação política, da distribuição econômica e do reconhecimento cultural.

Assim, a ideia do reenquadramento da justiça, que terá de ser uma “justiça sem fronteiras”, se impõe para além do território nacional. Como nos casos dos tratados internacionais, abordados acima, e a relação com a Constituição.

Arruti (2010) se utiliza de ideias de Fraser para examinar direitos reconhecidos às comunidades quilombolas e a justiça social buscada por estas. Ele afirma que:

o avanço quilombola aponta para uma importante passagem de uma perspectiva exclusivamente voltada ao reconhecimento cultural, para uma perspectiva que integra o objetivo da redistribuição, corrigido pelo reconhecimento de determinadas particularidades de natureza social e cultural. Mas o processo não está completo nem sabemos se ele ainda o será. Onde ele conseguiu gerar um modelo relativamente equilibrado – a política fundiária – ele está ameaçado, enquanto no campo da educação tal modelo ainda não foi inteiramente formulado, ficando a política redistributiva refém das estratégias históricas de expropriação destes grupos, agora não mais da sua força de trabalho e não mais apenas dos seus territórios tradicionais, mas também da sua “representação” política e dos recursos públicos destinados a eles. As comunidades quilombolas, visibilizadas por sua diversidade, continuam reféns das suas desigualdades, naquilo que elas implicam modos desiguais de participar e de se representar politicamente diante do próprio Estado e de seus opositores locais. É preciso perceber e investigar a diferença entre estas formas de diferir, para fazer justiça. (ARRUTI, 2010, p. 30).

A abordagem da justiça sob esses aspectos leva à observação de distinções importantes para a realização de direitos e, com isso, à busca de justiça social enfrentada pelo movimento

quilombola. Ainda que haja reconhecimento dos quilombos, ao se direcionar políticas universais para todas as comunidades quilombolas do país, concepção comum a órgãos governamentais sobre o tema, pode-se acarretar homogeneização das políticas sem que se levem em consideração as necessidades de políticas também diferenciadas para aquele segmento.

(...) tal reconhecimento implica em um reforço e uma correção das políticas de redistribuição, na medida em que a diferença dos quilombos é traduzida em termos de um agravamento das condições gerais da pobreza e não exatamente em demandas ou necessidades diferentes. (ARRUTI, 2010, p. 289).

Arruti (2010) ainda executa acurado exame das políticas voltadas para comunidades quilombolas. Ele distingue dois tipos de políticas: “aquelas geradas especificamente para esta população e aquelas formuladas como simples extensão ou como atribuição de uma cota especial para esta população no interior de políticas universais ou focadas na pobreza”.

De um lado, há o reconhecimento de que o desrespeito histórico produzido pela escravidão e pela exclusão sistemática dos serviços e recursos disponibilizados pelo Estado Nacional deve levar a uma política de acesso diferenciado a tais recursos hoje, como forma de corrigir tal desrespeito histórico. Esta abordagem aproxima as políticas voltadas para a população quilombola das políticas voltadas para a população negra em geral.

De outro lado, há uma segunda modalidade de reconhecimento, que corresponde ao reconhecimento não só da exclusão sistematicamente imposta pela fração politicamente dominante às demais parcelas da sociedade nacional, mas especificamente ao reconhecimento das formas próprias e distintas de organização social e cultural destas outras parcelas da sociedade nacional, que hoje tendem a ser designados também de forma particular. Neste segundo caso, o reconhecimento não pode ser reduzido à redistribuição, ainda que, evidentemente, a inclua. Esta segunda modalidade de reconhecimento implica em ultrapassar a visão do outro que o reduz apenas ao pobre, ao deficitário, ao dominado, para percebê-lo como efetivamente diferente. Em ambos os casos há algum reconhecimento e alguma redistribuição, mas no primeiro caso o reconhecimento resulta em uma política diferenciada, enquanto nos outros casos o reconhecimento gera um tratamento diferenciado no acesso a políticas indiferenciadas. (ARRUTI, 2010, p. 19).

2. DIREITO À EDUCAÇÃO

Nesta seção, examino os princípios do direito à educação estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos porque a menção ao direito à educação nos tratados subsequentes se manteve fiel a tais princípios. Comento também o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que, mesmo com sua definição de direito à educação associada ao ensino, à escolarização, à educação básica, foi com base neste pacto que foram propostos os “4 As” para averiguar seu cumprimento: *availability* (disponibilidade), *accessibility* (acessibilidade), *adaptability* (adaptabilidade) e *acceptability* (aceitabilidade). Discorro sobre aspectos da educação para discernir quais bases concorrem para a realização do direito à educação. Chego com isso à educação como direito humano, em que dois outros direitos que favorecem a sua realização são abordados: o direito à aprendizagem significativa e a participação na decisão sobre os processos educacionais. Nesta aproximação sobre o direito à educação ainda, comento a concepção contida na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em que o conceito de educação foi ampliado e explicitado em âmbito internacional.

A educação passou a ser reconhecida como direito humano em tratados internacionais em meados do século XX. Seus princípios foram estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Em linhas gerais, a menção ao direito à educação nos tratados subsequentes se manteve fiel àqueles princípios.

Outro documento que faz parte dos três instrumentos que compõem a Carta Internacional dos Direitos Humanos é o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (de 1966, mas, promulgado no Brasil pelo decreto 591, de 6 de julho de 1992). Em seu artigo 13, o pacto prescreve o direito de toda pessoa à educação, a qual deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Também a educação deve habilitar toda a pessoa a desempenhar um papel útil numa sociedade livre, promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos, raciais, étnicos e religiosos, e favorecer as atividades das Nações Unidas para a conservação da paz. A educação de base deve ser encorajada ou intensificada para as pessoas que não receberam instrução primária ou que não a receberam até o seu término.

Não obstante sua definição de direito à educação associada ao ensino, à escolarização, à educação básica, foi com base neste pacto que Tomasevski (2006), relatora especial da ONU sobre o direito

à educação, propôs usar “4 As” para averiguar seu cumprimento: *availability* (disponibilidade), *accessibility* (acessibilidade), *adaptability* (adaptabilidade) e *acceptability* (aceitabilidade).

No mesmo sentido, Torres (s.d.) se propõe a usar aqueles 4As para verificar o cumprimento do direito à educação. Ela afirma que a disponibilidade é o nível mais básico do direito à educação. Refere-se à oferta de programas educacionais e às condições mínimas para que possam operar.

Com a existência de oportunidades educacionais efetivas, é necessário pensá-las em relação à sua acessibilidade. Dentre as muitas dimensões que se apresentam a partir deste aspecto, a autora se refere a três tipos: a econômica, a física e a curricular pedagógica. O primeiro está relacionado à gratuidade, implicado diretamente no direito à educação. Mas também a outros custos associados: transporte, alimentação etc. O segundo diz respeito a horários adequados e ao lugar onde se realiza a atividade. Também ao uso de meios alternativos quando se fizerem necessários, quando se trata de uma oferta de educação não presencial ou de aprendizagem informal (rádio, televisão, computador etc.). A acessibilidade curricular e pedagógica diz respeito aos métodos empregados em práticas educacionais, que devem considerar linguagens apropriadas.

A adaptabilidade da educação, continua Torres, tem a ver tanto com a diferença como com a desigualdade. Para alcançar este aspecto, a educação implica oportunidades flexíveis e diversificadas, que estejam alinhadas às diferenças individuais e sociais.

Para ela, a aceitabilidade é uma experiência final pela qual têm de passar as políticas e programas para alcançar a educação como direito. Essa experiência final diz respeito à satisfação de aprendizes: “Tanto a relevância (para que) como a pertinência (para quem) da oferta educativa constituem aspectos centrais da qualidade da educação e de seu potencial transformador”.

No entanto, uma primeira interpretação a que se pode chegar a partir da maneira como é definida como direito na Declaração Universal é que a educação se mantém separada dos variados aspectos da vida: “tanto por identificar a educação com a escolarização quanto por exigir que (apenas) a educação primária seja gratuita e por torná-la compulsória” (GHANEM, 2012, p. 25).

Quando o direito à educação aparece subordinado ao direito ao acesso à escola, pressupõem-se ao menos duas decorrências possíveis. Primeira, que o direito à educação se realiza pelo simples fato de haver matrículas disponíveis nas escolas. Segunda, que a educação se realiza apenas e tão somente no espaço escolar, em “idade” escolar. Embora as escolas possam vir a ser constituintes do direito à educação, não é somente nestas que acontecem processos educativos. A

universalidade do acesso à escola tem sido considerada necessária, mas, não suficiente para alcançar a realização daquele direito (MCCOWAN, 2010). E também, para a realização do direito humano à educação, não se pode restringir aos níveis da educação formal, antes parece apropriado aplicá-lo ao longo da vida.

O risco em se definir a educação mantendo-a separada de outros aspectos da vida pode levar a resultados que negam outros direitos. O processo escolar a partir de uma tal definição de educação poder levar a, pelo menos, duas consequências: uma espécie de amnésia nos alunos, que considerariam suas comunidades de origem inferiores e ultrapassadas frente ao mundo ao qual passam a fazer parte após a escolarização; outra, a maioria se sente inadequada ou frustrada (MCCOWAN, 2010, p. 513).

Outro risco daquela definição seria em relação ao potencial de violar direitos culturais. Violações desse tipo ocorrem quando grupos étnicos minoritários são submetidos a sistemas de educação formal que não correspondem e ativamente reprimem suas culturas. Outro tipo de violação causado pela escolaridade aos direitos é a exposição de crianças a estresse extremo e a longas horas de estudo, por meio de testes de alto risco e outros tipos de pressão (MCCOWAN, 2010, p. 514).

Outro argumento suposto a partir da definição do direito à educação como direito ao acesso à escolarização é que isso levaria à igualdade de oportunidades. Entretanto, a democratização do acesso à escola presumivelmente alcançada é obliterada pela diferença de desempenhos. Dito de outra maneira, os diferentes desempenhos alcançados podem neutralizar aquela igualdade (GHANEM, 2004a, p. 74). A concepção da educação restrita a um dever de submissão à passagem pela instituição escolar trouxe como consequência a sujeição de todas as pessoas que tenham passado por ela a um “conjunto homogêneo de procedimentos pelo quais devem ser transmitidos conhecimentos científicos e históricos (cívicos), processo originalmente visto como elevação dos indivíduos à razão, condição para que fossem considerados cidadãos” (GHANEM, 2004a, p. 74). Esse tipo de violação acaba por reforçar desigualdades sociais no sentido de que os mais adaptados ao projeto escolar se sairão melhor.

2.1 Aspectos da educação

Assim, McCowan (2010) chama a atenção também para três aspectos da educação. Um destes diz respeito à variedade de formas. A educação pode assumir, inclusive, formas negativas (embora aquele autor restrinja sua análise ao uso do termo “educação” associada às formas positivas). Outro aspecto é que a educação aponta para uma preparação para outras atividades. Assume, assim, a feição de uma experiência potencialmente valiosa. Por isso também é necessário tomar decisões sobre estes objetivos externos. Um terceiro aspecto será discernir o que exatamente os alunos levarão com eles ao deixarem a sala de aula, a partir do que lhes foi apresentado.

Esses aspectos nos dão algumas pistas para discutir e problematizar a educação para alcançarmos sua valorização e para entendê-la como um direito humano. McCowan também nos apresenta indícios para trilhar esse caminho quando distingue pelo menos duas razões para se pensar na educação como direito: a primeira está relacionada às fragilidades das justificativas instrumentais.

Se o acesso à escola somente se justifica com base no custo-benefício, de que a taxa de retorno para a escola justifica o investimento, é provável que haja um amplo acesso à escolarização, mas não o acesso universal, levando à total exclusão de determinadas camadas populacionais ao redor do mundo. (MCCOWAN, 2015, p. 26).

Outra razão aventada pelo autor é a importância que damos à educação:

(...) não existe uma coisa única chamada educação. A educação se expressa em formas múltiplas e muitas vezes contraditórias; muito do que é desenvolvido nas escolas em todas as regiões do mundo geralmente é sem sentido e, em alguns casos, extremamente prejudicial aos educandos. Mesmo em ambientes considerados positivos, em que ocorre certo nível de aprendizado, há visões conflitantes sobre o que a educação almeja e como ela é organizada. (MCCOWAN, 2015, p. 27).

2.3 A educação como direito humano

McCowan sugere quatro características essenciais da educação entendida como um direito humano: 1) valor intrínseco; 2) engajamento em processos educacionais; 3) aproveitamento ao longo da vida; e 4) consonância com a totalidade dos direitos humanos.

Uma primeira característica essencial da educação, vista como direito, é que ela deve ter um valor intrínseco.

Se a educação possui apenas um valor instrumental, então ela não é em si mesma um direito, mas serve apenas como um suplemento para outros direitos. A maioria das discussões sobre o direito à educação – e as campanhas das agências de desenvolvimento – aponta para seu papel de suporte a outros aspectos do bem-estar (saúde, planejamento familiar, emprego etc.). Neste sentido, é um direito subjacente a todos os outros. (...).

Embora a educação de fato desempenhe esta função (que é uma função válida), para que ela seja em si mesma um direito, há a necessidade de ela possuir um valor intrínseco. (MCCOWAN, 2015, p. 30).

A segunda característica da educação seria aquela em que o direito aos processos educativos é assumido como próprio do direito à educação. O direito à educação, assim, não está ligado nem a ingresso nem a resultados. Por outro lado, está mais próximo do direito de participar de processos significativos de aprendizagem que as pessoas têm.

Outra característica está relacionada à limitação do direito à educação a um determinado período da vida. “Enquanto a infância é de fundamental importância para a aprendizagem, o direito inclui todos os níveis de educação e tem uma aplicação ao longo da vida” (MCCOWAN, 2015, p. 30).

Uma última característica diz respeito à consonância que o direito à educação tem de ter com outros direitos humanos. Ou seja, o direito à educação deve ser conduzido pelo princípio da indivisibilidade dos direitos, no sentido de não infringir a “integridade física dos alunos, a liberdade de pensamento e assim por diante” (MCCOWAN, 2015, p. 30). O autor afirma ainda que, como restrições morais, a educação deve ser caracterizada “tanto pela *consciência* como pela *disposição*”. Para isso, ele determina que “os alunos devem estar cientes de que eles estão envolvidos em um processo intencional de aprendizagem, e ter algum desejo para estar envolvidos em tal processo (ou seja, excluindo lavagem cerebral, condicionamento etc.)” (MCCOWAN, 2015, p. 30 grifos do autor).

McCowan apregoa que a substancialidade dos meios aplicados para alcançar uma educação que envolva valores deve conter os princípios que foram eleitos para os fins que se almeja: “a implicação é que os direitos humanos, o respeito por eles e o exercício ativo deles devem ser incorporados no processo educacional”. Assim, meios devem emergir de fins no sentido de que os valores que sustentam os direitos humanos são assegurados dentro dos processos educacionais (MCCOWAN, 2010, p. 520).

2.4 Aprendizagem significativa e processos educacionais

Além do direito à educação associado ao direito de participar de decisões sobre processos educacionais, outro direito que vem à tona para se pensar em uma educação que realiza direitos é conferir centralidade à aprendizagem significativa.

Entretanto, McCowan faz uma importante distinção, principalmente ao que comumente é entendido como aprendizagem nos modelos vigentes de educação escolar. Ele alerta que, se a mudança de foco de ensino para aprendizagem não for cuidadosa, isso pode acarretar alguns problemas quando se pensa em determinados resultados de aprendizagem identificados com o direito à educação. Daí decorrem três problemas: a) Determinação do nível de resultado; b) Assegurar o resultado; c) O efeito constritivo dos resultados (MCCOWAN, 2010, p. 518).

Sobre a determinação do nível de resultado, deve-se levar em conta que a aprendizagem tem desenvolvimento constante, por ser uma experiência fluida. Portanto, será enganoso concebê-la para alcançar resultados fixos de conhecimento, habilidade e valores. A educação compreendida dessa maneira se constitui como processo contínuo (MCCOWAN, 2010, p. 518).

A incerteza envolvida na garantia de resultado alcançado está condicionada a dois fatores: diferenças na inclinação e habilidade individuais; e as incertezas inerentes ao processo educativo.

Estes fatores significam que, independentemente da qualidade da provisão de educação, os resultados não podem ser garantidos. Pode-se argumentar que é impossível garantir que qualquer um dos direitos humanos da DUDH possa ser alcançado na prática. Entretanto, no caso da educação é diferente, já que os resultados, apesar de não serem alcançados, podem ser *apropriados para a provisão*. (MCCOWAN, 2010, p. 519 grifos do autor)¹⁴.

Como efeito constritivo dos resultados, o autor identifica a subordinação da educação a objetivos específicos e isso pode causar aquele efeito sobre os processos educacionais.

A educação (ao contrário do treinamento, condicionamento ou doutrinação) é caracterizada pela abertura, e amarrá-la a resultados particulares restringirá seu potencial. Isso não quer dizer, é claro, que a educação não deve ter fins ou propósitos. Pelo contrário, é impossível conceber a educação sem fins (MCCOWAN, 2010, p. 519).

Como alternativa a determinados resultados da aprendizagem, o foco pode ser direcionado para os processos educacionais nos quais as(os) aprendizes se envolvem.

Este enfoque nos permite evitar a tarefa problemática de determinar resultados específicos, significando que as experiências educacionais não são indevidamente restringidas por objetivos predefinidos e que não somos forçados a estipular um nível arbitrário de realização. (...) há sempre (e devem haver) propósitos para os esforços educacionais, então poderíamos dizer que o direito neste caso seria para processos propositais. (MCCOWAN, 2010, p. 519).

¹⁴ No original, em inglês: “These factors mean that regardless of the quality of educational provision, outcomes cannot be guaranteed. It might be argued that it is impossible to guarantee that any one of the human rights in the UDHR will be achieved in practice. However, the case of education is different in that these outcomes may not be achieved *however appropriate to the provision*” (grifos do autor).

McCowan propõe, assim, dois direitos relativos à educação ou dois aspectos do direito à educação: 1) O direito de envolver-se em processos educativos que são intrinsecamente e instrumentalmente valiosos, e que incorporam o respeito pelos direitos humanos; 2) O direito de acesso às instituições e experiências educacionais que conferem vantagem posicional.

Uma síntese estratégica a partir da reformulação do direito à educação que nos é apresentada por McCowan é: “aceitar que a educação formal é tanto altamente desejada em termos de sua certificação e muitas vezes falha em termos de fornecimento de experiências de aprendizagem”. Então, a resposta provisória que o autor sugere é a de:

(...) assegurar que as pessoas tenham acesso tanto à educação formal quanto à educação não formal de alta qualidade. Os dois aspectos do direito, neste caso, seriam assegurados através de dois tipos diferentes de instituição ou experiência. Esta pode não ser uma solução ideal e apresenta desafios significativos em termos de provisão, mas talvez seja a opção mais promissora no momento. (MCCOWAN, 2010, p. 523).

Ainda na abordagem da relação do direito à educação e à aprendizagem, Ghanem faz uso da expressão “aprendizagem significativa” para explicar, com base em Piaget, como este fenômeno se daria de maneira positiva, com a mudança de foco da educação: quando os conhecimentos “produzidos pela humanidade” seriam tomados como caminhos para se chegar até eles, agindo intelectualmente, “não restringindo o aluno somente ao ato de aprender, menos ainda a aprender a fazer, mas reconstruindo o saber que se pretende que ele aprenda”.

Uma atividade ou experiência resultará em aprendizagem significativa se possibilitar operações, coordenação de ações, abstrações e formalizações, que repercutam na reestruturação intelectual na solução ou compreensão dos problemas. (GHANEM, 2004a, p. 200).

Ghanem, pensando em uma educação adequada à democracia, é enfático ao afirmar que:

(...) não se trata, enfim, de “melhorar” ou “aumentar” a qualidade da educação escolar. Trata-se de mudar de qualidade, edificar um outro modelo baseado na produção de conhecimento. Nesse modelo, mais importante que estabelecer um padrão nacional ou internacional, é que cada grupo local estabeleça, com crescente nitidez, o conhecimento que necessita produzir, podendo, por conseguinte, tornar evidentes os conhecimentos já existentes que suportem essa produção. Somente após esse percurso, restaria buscar as formas eficientes de dominar os conhecimentos existentes. (2004a, p. 219).

2.5 Declaração Mundial sobre Educação para Todos

Um conceito amplo de educação foi explicitado no âmbito internacional pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, na Conferência Mundial de mesmo nome, em 1990. A declaração inovou ao propor compromissos para promover uma educação em termos

completamente diferentes dos habituais. Ghanem (2004b) ressalta que há pelo menos três “contribuições particularmente incisivas para a revisão das concepções mais difundidas que vêm informando as decisões e as práticas em matéria de educação” (GHANEM, 2004b, p. 20).

Uma primeira contribuição que ele destaca é que a Declaração trouxe para o cenário internacional um conceito amplo de educação básica, que, por muito tempo, esteve confinada à educação “de crianças, escolar e primária”. Especialmente a amplitude do conceito de educação básica adotada em Jomtien consagra a ideia de uma educação que “começa com o nascimento e dura por toda a vida”, além de incluir tanto a educação escolar quanto a não escolar.

Aquele autor observa que uma das consequências práticas que se pode extrair da concepção de educação expressa na Declaração é a de que serviços de diferentes setores “assumam deliberadamente suas funções educativas, sejam os da saúde, os do turismo ou os de transporte”. Essa visão, além de superar a vulgar e enganosa valorização de diplomas e certificados, “conduz à orientação de que o trabalho educativo deve ser também a articulação entre agentes educativos, escolares e não escolares” (GHANEM, 2004b, p. 20).

A segunda contribuição que Ghanem identifica foi o deslocamento que a Declaração Mundial fez do lugar central tradicionalmente ocupado pelo ensino. Em seu lugar, propôs-se a centralidade da aprendizagem. A consequência disso é que:

(...) os sistemas escolares são convencionalmente chamados de sistemas de ensino e estas duas expressões são utilizadas como sinônimas. Talvez não seja sem motivo o fato de não se falar sistema de aprendizagem. Essa centralidade do ensino esteve relacionada à equivocada visão de que ensino e aprendizagem ligam-se linearmente, ou seja, de que a aprendizagem é decorrência do ensino. Embora largamente assimilada, essa ideia não resiste à constatação de que os aprendizados provocados pelo ensino frequentemente não são aqueles esperados por quem ensina. Assim como muitos aprendizados decorrem de situações ou reflexões que não foram provocadas pelo ensino. A implicação mais direta da mudança conceitual é a de que a educação centrada no ensino praticamente só dá importância à aprendizagem que foi intencionalmente estabelecida como meta de quem ensina. Por esse motivo, a educação centrada na aprendizagem precisaria atentar para outros tipos de aprendizagem que possam ser gerados, ainda que não fixados como efeito do ensino. Sistemas de avaliação como o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), do Ministério da Educação, não estão direcionados para captar toda a variedade de aprendizagens. Mas, antes que ele seja reorientado, cada docente ou corpo docente pode fazer isso. (GHANEM, 2004b, p. 21).

A terceira contribuição foi a ideia de necessidades básicas de aprendizagem.

(...) esse objetivo se especifica com a afirmação de que “cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”. Isso significa que é possível haver práticas educativas nas quais as pessoas não estão em condições de aproveitá-las, assim como se abre a possibilidade de tais práticas não estarem voltadas à satisfação de

necessidades de aprendizagem. Admite-se, portanto, que haja aprendizagem desnecessária. O formato com que foi redigida a Declaração Mundial é um tanto circular: uma educação centrada na aprendizagem, voltada à satisfação de necessidades básicas de aprendizagem. No entanto estabelecer um objetivo com essa perspectiva coloca em questão o que até então se considerava uma meta suficiente: abranger todos os indivíduos com a educação escolar, dando por suposto que isso sempre responderá a necessidades desses indivíduos. (GHANEM, 2004b, p. 21).

Como necessidades básicas de aprendizagem, a Declaração determina que compreendem:

(...) tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (DECLARAÇÃO, 1991).

Ghanem (2004b) observa ainda que a Declaração faz uma ressalva sobre a amplitude e a maneira de satisfazer as necessidades. E atenta que estas variam segundo o país e a cultura, assim como ao longo do tempo.

Entretanto, embora as proposições de Jomtien apresentem características inovadoras, conforme observa Ghanem (2004b, p. 22), o peso da tradição e a conveniência de interesses podem favorecer uma interpretação mesquinha daquelas contribuições. Ghanem (2004b, p. 22) infere que, com tal tipo de interpretação, a política educacional, compreendida por concepções e práticas educacionais predominantes, é pensada tão somente como política escolar. O funcionamento rotineiro dos sistemas educacionais, assim, é mantido meramente como sistemas escolares, “em persistente isolamento em relação aos demais agentes educativos (visivelmente em relação à família e aos meios de comunicação de massa)” (GHANEM, 2004b, p. 22).

Quanto aos profissionais de educação, Ghanem assinala que “seguem sendo formados prioritariamente para ensinar e não para aprender”. Com este foco em ensinar, que lhes é exigido cotidianamente, “deixam de se constituir como exemplos vivos do que pode significar aprendizagem, educar-se e aproveitar as inúmeras possibilidades de aprendizagem colocadas pelo convívio entre iguais e entre diferentes” (GHANEM, 2004b, p. 22).

Aqueles profissionais, com isso, mantêm-se alheios às necessidades das pessoas, que deveriam ser as referências fundamentais para a elaboração de qualquer atividade com pretensão de educar. Esse fenômeno ocorre em conjunto com as práticas educativas que “continuam partindo principalmente de um conjunto de saberes que se pretende transmitir” (GHANEM, 2004b, p. 22).

Esse autor nota ainda que há uma confusão estabelecida em torno de um “programa oficial” a seguir ou “um currículo” que precisa ser cumprido, crença comum à maioria dos docentes. Ele lembra que os Parâmetros Curriculares Nacionais “foram lançados com a liberdade de cada docente ou corpo docente de um estabelecimento utilizá-los conforme seu arbítrio, inclusive não utilizá-los”. Porém, as orientações facultativas contidas nos parâmetros foram interpretadas como “conteúdos curriculares mínimos” presumivelmente sob o efeito da persistência da tradição e mesmo o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172-2001), continua o autor, “estabelece um prazo para os projetos pedagógicos das escolas serem formulados segundo esses parâmetros” (GHANEM, 2004b, p. 22).

O raciocínio é conduzido a um problema fundamental: “Se responder às necessidades das pessoas implicadas nas práticas educativas deve ser a orientação seguida por estas mesmas práticas, como definir tais necessidades?” (GHANEM, 2004b, p. 22). Ele alerta, num primeiro momento, que o modo de identificação daquelas necessidades depende de quem as explicita. Observa que, no modelo tradicional de escolarização, “essas necessidades são presumidas e os professores que implementam diariamente a educação nem sequer decidem como responder a elas”. Os conteúdos a transmitir, considerados essenciais, são elaborados por especialistas. Com o tempo, perde-se de vista “quem foram os especialistas que fizeram parte daquele grupo e que critérios orientaram suas escolhas e decisões” (GHANEM, 2004b, p. 22).

De maneira diferente, tomadas como base aquelas novas proposições, estudantes e docentes explicitariam as necessidades e priorizariam as que seriam enfrentadas. Essa tarefa se constitui como parte das atividades educativas e como referência para criá-las. Sobre isso, aquele autor assevera: “sim, criação, não aplicação de procedimentos estabelecidos”. Ghanem faz uma ressalva no sentido de que aquele procedimento não deveria ser protagonizado apenas por estudantes, “porque a tendência é a de que o fizessem sem o distanciamento que os levasse a estranhar aquilo que já se sedimentou como natural” (GHANEM, 2004b, p. 22). Igualmente, a definição das necessidades não pode ficar sob responsabilidade de docentes isoladamente. O autor acredita que sozinhos docentes tendem a realizar aquela definição “segundo suas preferências e sua ignorância quanto às condições em que vivem os educandos e, principalmente, sua ignorância a respeito da percepção destes sobre suas próprias vidas” (GHANEM, 2004b, p. 22).

Ele propõe ainda que, para a expressão “necessidade básicas”, deve-se conferir um significado bastante amplo, “abarcando nestas tanto as necessidades locais, referidas a comunidades muito circunscritas, quanto as globais, que remetem ao conjunto da humanidade”. Isso para evitar confusões a que a palavra “básicas” pode induzir, numa educação suscitada como “atuação em resposta às necessidades das populações às quais se dirige”. O autor segue especificando essa ideia de necessidades básicas:

(...) estariam incluídas necessidades individuais tanto quanto coletivas. E necessidades materiais, tanto quanto as não materiais. Trata-se de habitação saudável para moradores de favelas, ou de um mercado internacional regulado e equilibrado. Cabem os problemas da afetividade entre uma criança e sua mãe, assim como os de eficiência do transporte urbano. Dizem respeito à alimentação assim como à produção científica ou artística. (GHANEM, 2004b, p. 23).

O autor aponta o que considera outra consequência inovadora decorrente daquelas proposições. Essa seria a orientação de que a prática educativa seja prática no sentido de se constituir numa ação conjunta de docentes e estudantes, “uma intervenção pactuada em certos aspectos da realidade de que ambos fazem parte”. Assim, isso implicaria uma “abordagem coletiva, racional e negociada sobre o que será enfrentado e as formas pelas quais isso será feito” (GHANEM, 2004b, p. 23).

Dessa maneira, a aprendizagem não será exatamente a finalidade da prática educativa. Será, antes, um produto da intervenção. Assim, o autor aduz a uma concepção de educação realizada como ato político, “conforme sempre insistiu Paulo Freire”. “Um ato político porque não se bastaria a viabilizar o conhecimento sobre este ou aquele fato, mas porque, sendo uma intervenção que visa responder a necessidades, deparar-se-á com as relações de dominação que geram ou acentuam muitas dessas necessidades” (GHANEM, 2004b, p. 23).

Dentre as muitas necessidades a ser consideradas e priorizadas com esse enfoque, o autor observa também que terão de ser modificadas as relações e condições de trabalho docente. Esse desafio é colocado para educadores profissionais na configuração de esforços com os outros educadores, não profissionais, no sentido de redefinirem os papéis e modos de atuar de docentes.

Essas relações e condições de trabalho não serão alteradas se esse não for o objetivo de uma ampla movimentação, levada adiante por uma aliança sólida entre educadores, educandos e pelos familiares destes. O primeiro passo para isso é querer escutar os colegas, animar os possíveis aliados e sinceramente querer escutar a todos, levando em conta seus pontos de vista e sugestões. Sem isso, as necessidades, que seriam o ponto de partida das práticas educacionais, continuarão sendo sempre imaginadas pelos educadores e nunca definidas em conjunto, a cada momento. (GHANEM, 2004b, p. 23).

3. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Nesta seção, recorro a documentos tidos como centrais para a criação dessa modalidade. Repasso ainda o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, desde a necessidade expressa pelo movimento quilombola em atender a demandas específicas, à forma como se promoveram as decisões quanto à sua elaboração até as dificuldades e avanços de sua implantação. Estes últimos, a partir da entrevista com coordenadora da Coordenação Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais, da Secadi. Nesta seção ainda, comento o conteúdo das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola a partir da coleta de informações que realizei. Reproduzo também excerto de entrevista que fiz com a coordenadora da Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais (Secomt), ligada à Seppir, pelo que contém como uma experiência exitosa de educação escolar decidida conjuntamente entre administradoras(es) e comunidade interessada. Ela também faz uma apreciação de como as escolas estão e como necessitam se transformar para atender adequadamente as pessoas de comunidades quilombolas. Mencionou também aos caminhos que a elaboração de políticas no nível superior de administração tem percorrido.

Autores que tratam do debate acerca de educação em escolas de territórios quilombolas conferem centralidade a pelo menos quatro documentos: a Lei Federal nº. 10.639, de 2003; a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 27 de junho de 1989; o Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações Tradicionais (Decreto 6.040, 2007); e a Resolução nº 7, de 2010, do Conselho Nacional de Educação (ARRUTI; CARVALHO; MAROUN, 2011, p. 30).

A Lei Federal nº 10.639 orienta para que se inclua no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003a). Essa lei acrescentou à LDB o artigo 26A, cujo conteúdo obriga os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares a ministrarem o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. O parágrafo primeiro daquele artigo orienta o conteúdo programático da educação realizada em escolas para que inclua “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”. O parágrafo segundo impõe que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de

Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. O artigo 79-B acrescenta que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003a).

Curiosamente, como observado por Oliveira (2013, p. 68) e Macêdo (2015, p. 92), “o texto da Lei 10.639/03 não faz referência a quilombos, tampouco às comunidades remanescentes de quilombos”.

Acrescenta-se a esse plano normativo, a criação da Seppir, em 2003, e a Secad¹⁵, em 2004. Dentre as muitas atribuições da primeira, uma foi coordenar o Programa Brasil Quilombola, criado em 2004. A segunda ficou incumbida de implementar a Lei 10.639 (OLIVEIRA, 2013, p. 67).

Arruti, Carvalho e Maroun (2011, p. 30) consideram os desdobramentos legais da Lei 10639/03, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, publicadas em 2004, como atendimento a reivindicações de lutas sociais do movimento negro que “também vêm somar ao processo de conquista de espaço para o tema da diversidade sócio-cultural, reivindicado por diversos movimentos sociais”.

Sobre essas Diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, Oliveira (2013, p. 68) observa que, agora sim, “o termo ‘quilombo’ é citado cinco vezes”. Mas, acrescenta que, naqueles textos, tanto da Lei 10.639 quanto das Diretrizes, não há uma “abordagem mais específica e singular sobre o tipo de educação escolar” em comunidades quilombolas (OLIVEIRA, 2013, p. 68).

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) garante o direito de uma educação apropriada às diferenças das populações étnicas. A Convenção foi ratificada pelo Brasil e promulgada pelo decreto 5.051, de 2004. A educação é tratada especificamente na Parte VI. Observa o artigo 26 que “Medidas deverão ser tomadas para garantir que os membros dos povos interessados tenham a oportunidade de adquirir uma educação em todos os níveis pelo menos em condições de igualdade com a comunidade nacional” (OIT, 2003). O artigo 27 da Convenção versa sobre os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados. Estes deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com a população atendida “para que

¹⁵ Em virtude de “mudança de concepção sobre as políticas de diversidade”, a Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – passou a ser denominada Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão –, a partir de fevereiro de 2012, por acréscimo do “I” de inclusão (OLIVEIRA, 2013, 73).

possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais” (OIT, 2003).

O Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações Tradicionais foi instituído pelo Decreto 6.040, em 2007. Dentre as ações a que se propõe, um dos objetivos específicos dá atenção à educação demandada por aquelas populações no sentido de “garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não-formais” (item cinco do artigo 3º - Anexo) (BRASIL, 2007).

A Resolução nº 7, de 2010, do Conselho Nacional de Educação, a qual estipula as diretrizes para o ensino fundamental de nove anos, retoma o que fora definido na Resolução nº 4 quanto à educação escolar quilombola e prescreve que “estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico”. No parágrafo 2º, está especificado que: “O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo Conselho Nacional de Educação por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas” (BRASIL, 2010a). Essa afirmação já previa a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, conforme observam Arruti, Carvalho e Maroun (2011, p. 32).

Sobre o atendimento escolar àquelas populações, a Resolução observa que este “requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos” (BRASIL, 2010a).

É necessário também citar o Programa Brasil Quilombola neste repertório normativo como ação para escolas quilombolas. Esse Programa foi lançado em 2004, sob coordenação geral da Seppir, com o “objetivo de consolidar os marcos da política de Estado para as áreas quilombolas”. Dentre os quatro eixos de ação que o compõem, um diz respeito à educação escolar. Trata-se do eixo quatro, com o título Direitos e Cidadania. Este eixo descreve ações do governo federal, como acessá-las e por meio de quais instâncias. Dentre as políticas para as comunidades, estão a construção de escola quilombola, o Programa Nacional do Livro Didático, o Programa Dinheiro

Direto na Escola, o Procampo-Saberes da Terra, Educação Quilombola, o Programa Nacional de Alimentação Escolar, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego¹⁶.

Arruti, Carvalho e Maroun (2011, p. 32) informam ainda que, desde 2009, mudanças importantes ocorreram no “quadro das políticas para quilombos no campo da educação”. Eles se referem a seminários nacionais e regionais (como os da PUC-Rio e da Secretaria Estadual de Educação da Bahia) e a implementação de diretrizes estaduais (como as do Paraná e do Mato Grosso do Sul) e mesmo municipais (como a de Santarém, PA) sobre o tema.

Outros documentos anteriores a esse plano regulatório também já incluíam a especificidade da educação escolar quilombola como modalidade da educação básica. É o caso do Parecer nº 7 e, em decorrência, da Resolução nº 4, ambos de 2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (MACÊDO, 2015, p. 30). Naquele Parecer, a modalidade educação escolar quilombola é definida como:

(...) desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito a especificidade etnicocultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. (CRAVEIRO, 2010, p. 42).

E determina que deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas. Atenta ainda para o fato de que não existiam diretrizes curriculares específicas para aquela modalidade (CRAVEIRO, 2010, p. 42). Quanto a isso, o Parecer também observa a necessidade de diretrizes específicas para cada modalidade da educação básica, “tendo como centro e motivação os que justificam a existência da instituição escolar: os estudantes em desenvolvimento” (CRAVEIRO, 2010, p. 30).

No artigo 41 daquela Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, na seção 7, está disposta a mesma definição elaborada no Parecer (BRASIL, 2010).

Todos esses documentos e ações foram levados em consideração também para a elaboração da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

¹⁶ Lopes (2012) trata da execução do Programa Brasil Quilombola na comunidade quilombola de São Miguel, Restinga Seca, no Rio Grande do Sul. Igualmente Gonçalves (2013), que realiza extenso exame da implementação do Programa Brasil Quilombola na comunidade Santana, no município de Quatis, no Rio de Janeiro.

3.1 A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

Na Conferência Nacional de Educação de 2010 (Conae 2010), foi expressa a necessidade de formulação de políticas específicas na educação para atender as demandas das comunidades quilombolas, “visto que a Lei 10.639/2003 não trata das especificidades da educação quilombola” (OLIVEIRA, 2013, p. 68). É a partir dessa percepção que o movimento quilombola suscitou a formação de um Grupo de Trabalho para Educação Quilombola no Conselho Nacional de Educação (CNE) para elaboração das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

Aquela Conferência foi realizada entre 28 de março a 1 de abril de 2010. Em seu documento final, dentre as muitas recomendações estabelecidas, uma determina que, “ao pensar em políticas públicas que concorram para a justiça social, educação e trabalho, considerando a inclusão, a diversidade e a igualdade de forma concreta e radical, há que garantir que tais políticas” [quanto à educação quilombola, assegurem] “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” (BRASIL, 2010b, p. 131).

No terreno da Conferência, foi instituída uma comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Essa comissão teve a participação dos conselheiros Adeum Hilário Mendes Feitosa, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Nilma Lino Gomes (relatora), Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Rita Gomes do Nascimento (presidenta) e foi assessorada por Maria da Glória Moura (UnB), na condição de consultora e especialista no assunto (GOMES, 2012, p. 1).

O 1º Seminário Nacional de Educação Quilombola foi realizado no mesmo ano de 2010. Foi organizado pela então Secad e teve apoio da Seppir. Nesse evento, foi instituída a comissão quilombola de assessoramento à comissão especial da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Essa comissão foi formada por quatro integrantes indicados pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), Edicélia dos Santos (Quilombo Bom Jesus da Lapa, BA), Laura Maria dos Santos (Quilombo Campinho da Independência, RJ), Maria Diva Rodrigues (Quilombo Conceição das Crioulas, PE);

uma pesquisadora de educação escolar quilombola, Georgina Helena Lima Nunes (UFPEL), a representante da Secad, Maria Auxiliadora Lopes; uma representante da Seppir-PR, Leonor Araújo. Também participaram Sueli Teixeira Mello, da Secretaria de Educação Básica, e Maria Isabel Rodrigues, da Fundação Cultural Palmares (GOMES, 2012, p. 3).

Arruti (2017) observa que, com essas ações, propiciou-se espaço “para que o reconhecimento da especificidade e dos direitos quilombolas ultrapassasse, também no campo da educação, a simples consideração destes grupos como ‘os mais pobres dos mais pobres’”. O que o leva a considerar que, com criação daquele espaço, foi expandida a relação entre “o conjunto de ações públicas elaboradas em atenção às especificidades das comunidades quilombolas”, a que se refere como “políticas de reconhecimento”, e “aquelas formuladas como simples extensão, como repasse diferenciado de recursos ou como reserva de uma cota especial no interior de políticas universais, cujo objetivo é corrigir uma situação de exclusão”, chamadas de “políticas de redistribuição” (ARRUTI, 2017, p. 116).

Esse processo de decisão para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foi confirmado na entrevista que realizei com a coordenadora¹⁷ da Coordenação Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais¹⁸, da Secadi. Ela informou que as lideranças quilombolas faziam questão de uma legislação específica que tratasse do currículo e do tipo de escolas que querem. A coordenadora informou também que, a partir das decisões tomadas no seminário, a comissão passou a se reunir em Brasília. Informou ainda que o MEC subsidiou passagens e estadias para lideranças quilombolas. Numa dessas reuniões, decidiram que, como parte do processo de elaboração, realizariam as audiências públicas nos estados em que há maior número de comunidades quilombolas (informação verbal, julho, 2015). Assim, a comissão coordenou a realização de três audiências públicas, ao longo do ano de 2011.

A primeira audiência foi realizada no município de Itapecuru-Mirim, no Maranhão, em agosto de 2011, e teve a participação de 368 pessoas. A segunda, no município de São Francisco do Conde, na Bahia, em setembro de 2011, e contou com 433 participantes. A terceira foi em Brasília, com

¹⁷ Lopes, M. A. Entrevista concedida a Mauro Soares Cordeiro em julho de 2015.

¹⁸ Discriminados em suas ações e programas, estão a formação de professoras(es) para dar cumprimento à Lei 10.639, cursos de formação em Educação Quilombola e assistência técnica e financeira para a qualificação de profissionais de apoio, administradoras(es) e professoras(es) da Educação Básica para implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2015f).

110 participantes. Essas audiências tiveram como tema “A educação escolar que temos e a que queremos” (GOMES, 2012, p. 3).

A respeito da primeira audiência pública que foi realizada no Maranhão, a coordenadora da Secadi informou que:

Fizemos em uma área que tem 25 comunidades remanescentes de quilombo e todas as pessoas podiam falar livremente: “que escolas que eu tenho, que escolas eu quero”. Foi bastante interessante porque conselheiro é acostumado a falar para conselheiro, para algum professor de universidade, para alguém que fale a linguagem dele. Lá, eram pessoas das comunidades que falavam para eles: “a escola que eu tenho não tem água, a escola que eu tenho tem professores que vêm da cidade, que não conhecem nada da minha história, da minha cultura, eu não aceito essa escola...”. E isso tudo era gravado e as informações eram colhidas. Em seguida, nós ficávamos o dia inteiro, visitávamos algumas escolas das comunidades, às vezes, era possível visitar somente uma, porque era muito distante. Outras eram mais próximas e a gente visitava várias escolas para saber como é que funcionavam. Antes de voltar para Brasília, tinha uma reunião no estado. Teve reunião na Secretaria do Estado do Maranhão. Vinham representantes da Secretaria para a gente discutir o que tinha sido a reunião lá em Itapecuru-Mirim. (Informação verbal, julho, 2015).

Lopes confirmou ainda que a segunda audiência foi realizada na Bahia e a terceira, em Brasília: “todo o ano de 2011 foi dedicado a isso. Nós passamos um ano elaborando essa sistemática” (informação verbal, julho, 2015). A coordenadora informou que o número de audiências foi uma exigência do Conselho Nacional. Disse que podiam realizar somente três audiências e uma teria de ser em Brasília, na sede do Conselho. Os municípios em que iriam se realizar as audiências eram escolhidos “internamente” porque: “nós tínhamos de ver qual município tinha infraestrutura para receber todo esse pessoal e aqueles nos quais nós teríamos a prefeitura com uma receptividade para nos atender. Nós precisávamos de espaço para 300 a 400 pessoas. E nós tivemos muita facilidade com esses dois municípios” (informação verbal, julho, 2015).

Segundo ela, depois de realizadas as três audiências públicas e “com tudo isso gravado”, começaram a ser formuladas as Diretrizes. Tiveram assessoria de administradores públicos e de pessoas ligadas à área do direito porque: “nós tínhamos que colocar coisas que não ferissem a Constituição, a LDB etc.” (informação verbal, julho, 2015).

Confirmou da mesma forma que, além do Conselho e do MEC (Seppir), participaram diretoras(es) de escola quilombola, docentes quilombolas e administradoras(es) municipais quilombolas, que foi o caso de uma administradora quilombola de Bom Jesus da Lapa, na Bahia. Estiveram presentes, ainda, docentes e administradoras(es) de escolas de Pernambuco e do quilombo Campinho da Independência, no Rio de Janeiro.

Esse pessoal participou efetivamente do escrever, do texto, “não concordo, não aceito que seja assim...”. Várias coisas, ou a gente tinha de convencê-los que não poderia ser de outra forma, ou a gente tinha de aceitar. Um exemplo disso é quando a gente diz lá que o professor tem de ser preferencialmente quilombola, eles não queriam a palavra “preferencialmente”. “O professor de escola quilombola só pode ser quilombola”, eles queriam. Aí, tive de convencê-los: “se colocarmos isso vai ficar inconstitucional e o ministro não vai poder homologar”. Então, eles tiveram uma participação efetiva na elaboração. (Informação verbal, julho, 2015).

A coordenadora garantiu que, em 2012, o ministro da educação homologou o documento Parecer 16. E fez uma distinção: “As Diretrizes são por artigos. Já o Parecer tem duas ou três páginas só falando de como tem de ser a alimentação nas escolas, que tem de ser de acordo com hábitos alimentares locais, que tem de se discutir com a comunidade” (informação verbal, julho, 2015).

Fez alusão ainda ao fato de que dedicaram muita atenção quanto à legislação, tanto documentos internacionais quanto nacionais: “Nós levamos muito em conta a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, da qual o Brasil se fez signatário, beneficiou tanto os indígenas quanto os quilombolas, quanto outras comunidades tradicionais que existem no país” (informação verbal, julho, 2015). Na opinião da coordenadora, a elaboração levou muito tempo, mas, foi necessário “porque, se não, você ia fazer alguma coisa sem ouvir a base” (informação verbal, julho, 2015).

3.1.1 O 2º Seminário Nacional

Ainda na entrevista com a coordenadora da Secadi, ela informou que depois da fase de elaboração do Parecer nº 16, em 2012, aquela Comissão propôs outro seminário nacional, o 2º Seminário Nacional de Educação Escolar Quilombola. A realização desse evento foi para elaborar o texto que seriam as Diretrizes, no entanto, por falta de recursos, “apesar de ele ter sido chamado de nacional, nós só trouxemos 5 estados” (informação verbal, julho, 2015). O critério para a escolha das(os) representantes que foram levadas(os) a participar daquele seminário foi optar por estados com o maior número de comunidades quilombolas, mais matrículas, escolas e maior número de docentes:

Maior número de matrículas, por exemplo, se eu tenho praticamente 280 mil alunos, 69 mil estão na Bahia. Depois, vem o Maranhão e depois, Minas Gerais, Pará e o quinto lugar: Pernambuco. Esses foram os 5 estados que a gente trouxe. Vieram 150 administradores desses 5 estados e 50 docentes. Só que docentes tinham de ser obrigatoriamente quilombolas. Ocorreu que alguns estados não conseguiram preencher as vagas, porque não tinham docentes quilombolas. (Informação verbal, julho, 2015).

As vagas não preenchidas por docentes quilombolas de determinado estado eram passadas a outro: “Maior número de participantes foi da Bahia e, logo em seguida, o Pará. O Pará conseguiu cobrir todas as suas vagas com professor quilombola e ainda conseguiu ocupar vagas de Pernambuco, que não conseguiu preencher todas” (informação verbal, julho, 2015). Nesse seminário, conseguiram:

(...) colocar no Plano de Ações Articuladas, que é a forma como, hoje, os sistemas de ensino têm para solicitar apoio financeiro e técnico ao MEC, nós conseguimos com a secretária da época, a professora Macaé Maria Evaristo, de criar uma subação: capacitação de gestores para implementação das Diretrizes. (Informação verbal, julho, 2015).

A despeito dessa elaboração e apesar de haver mais de 600 municípios com comunidades remanescentes de quilombos, a coordenadora expressou com pesar que apenas 165 solicitaram formação para aquele tipo de implementação das Diretrizes. Ela concluiu que “as pessoas não estão interessadas em saber como trabalhar com as comunidades” (informação verbal, julho, 2015). Informou que, em São Paulo, apenas o município de Itaóca, no Vale do Ribeira, solicitou aquele tipo de formação específica. O estado que mais solicitou foi a Bahia, com 38 pedidos de municípios, embora “todos os municípios, sem exceção, são capacitados para preencher o PAR” (informação verbal, julho, 2015).

A coordenadora informou que o recurso para desenvolver ações em escolas, chamado Plano de Ações Articuladas (PAR), é um sítio eletrônico utilizado por meio da internet em que prefeituras e secretarias de educação podem solicitar recursos ao MEC para construir escolas nas comunidades, realizar formação de professores, formação de administradores para implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola e materiais didáticos. No sítio daquele Plano está escrito que “o instrumento para o diagnóstico da situação educacional local está estruturado em quatro grandes dimensões” (BRASIL, 2015d): 1. Gestão Educacional; 2. Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4. Infra-estrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Entretanto, a coordenadora observou que as pessoas responsáveis pelos pedidos e informações para preenchimento daquele recurso não contemplam as demandas de comunidades quilombolas. Contou que, num primeiro momento, essas pessoas se referiam ao mecanismo como “difícil de preencher” e por isso não acrescentavam as demandas das comunidades. Mas, ela reparou que outras demandas, de escolas da zona urbana, por exemplo, estavam inseridas no sistema. E

concluiu que esse exemplo de discriminação é mais uma das formas do que denominou como “um efetivo racismo institucional”:

As pessoas têm dito: “Esse PAR é muito difícil, a gente não consegue colocar as ações das comunidades...” Aí, eu tenho o trabalho de abrir o PAR na frente da pessoa e observar o seguinte: “Outras ações da zona urbana estão pedidas, por que a gente tem dificuldade de pedir as das comunidades?” É o da população negra brasileira, formação de professores para a implementação das Diretrizes da educação das relações raciais... Isso não está no PAR. Isso demonstra que há uma efetiva discriminação, um efetivo racismo institucional. E isso é bastante sério. No meu ponto de vista, talvez isso seja o que mais nos atrapalha. Essa negação da educação para as relações raciais, de dar um tratamento diferenciado a segmentos que são diferentes. Há dificuldades para isso. (Informação verbal, julho, 2015).

Quando perguntei se o Departamento de Educação do município de Eldorado se comunicava com aquela Secretaria por alguma dessas formas, ela respondeu: “O pessoal de Eldorado não entra em contato”.

A coordenadora disse que a Secadi fiscaliza como será feita cada capacitação de implementação das Diretrizes que é solicitada, uma vez que se “convida uma agência formadora para fazer a capacitação e a formadora não sabe nem que existem as Diretrizes” (informação verbal, julho, 2015). Ainda sobre o preenchimento do PAR, a coordenadora expressou outra preocupação:

O PAR é todo informatizado, e as pessoas são treinadas para preencher. Outra coisa que é preocupante: as prefeituras, os estados têm uma preocupação muito grande de colocar pessoas que entendem muito de informática para preenchê-lo. Então, colocam alguém para preenchê-lo que entende de informática, mas, não entende nada de educação. A gente tem de juntar essas duas coisas para dar certo. (Informação verbal, julho, 2015).

A coordenadora da Secadi disse que já esteve na região de Registro duas vezes e narrou o que considera descaso e desinteresse em relação à sua fala e informações que levou para o evento do qual participou lá:

Estou eu, como representante da Secadi, e outras pessoas, como as da Seppir. Teve uma mesa de abertura, festa, flores, estão todos os prefeitos, os secretários de educação, todo mundo na mesa de abertura. Quando acabou a mesa de abertura e chega a hora dos detalhes, na hora que eu fui falar, não tinha mais ninguém. Nem secretário de educação, nem prefeito, nem ninguém para ouvir. Acho que há um desinteresse. (Informação verbal, julho, 2015).

Narrou também casos de conflitos de interesses entre as comunidades quilombolas e os poderes públicos. Esses conflitos têm levado a dificultar que cheguem às escolas ações elaboradas na Secadi:

Além do mais, quando se trata de quilombolas, ainda tem um outro detalhe sobre a educação escolar quilombola: as comunidades estão ocupando áreas, eles moram em áreas muitas vezes muito desejadas, que todo mundo está de olho. Você vai aqui nos Kalunga, é uma região turística, tem cachoeiras belíssimas. Você vai à comunidade

Mesquita, que é aqui perto de Brasília, aqui na cidade ocidental, ela é rodeada por terras, inclusive de gente que nem é daqui, tem terras do Sarney. Eles vão chegando, chegando e acabam ocupando a área que é quilombola. Daí, veio a demarcação e eles perderam terras com isso. E é uma área que está praticamente na cidade, é muito bonita. Então, por exemplo, o prefeito da cidade é ligado à área imobiliária. Não tem nenhum interesse que dê certo com as coisas nas comunidades. Já tive que ir até lá umas duas ou três vezes para receber os computadores nas escolas, não instalaram os computadores. Mandamos o material e não foi distribuído para os alunos. Isso deveria ser uma atividade da prefeitura, nós não temos como ir em todas as comunidades. O problema das prefeituras é bastante sério. (Informação verbal, julho, 2015).

A partir das evidências que apontou, a coordenadora inferiu que um dos fatores que impedem a implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola nas escolas é aquele tipo de “racismo institucional” que mencionou ao comentar o preenchimento do PAR: “Nosso principal desafio é vencer o racismo institucional. Essa, para mim, é a grande entrada” (informação verbal, julho, 2015). Ela disse acreditar que esse seja também um dos problemas a ser enfrentado nacionalmente:

O nosso problema de educação de uma forma geral, e mais especificamente a educação escolar quilombola, está em nível local. Está nas pessoas aceitarem que os diversos segmentos da população brasileira têm os mesmos direitos. É aceitar que nós não temos mais o mito da democracia racial. É aceitar que, por exemplo, se eu tenho 11 milhões de analfabetos, desses, 80% são negros. Ou alguém vai me convencer que maior ou menor quantidade de melanina na pele nos torna mais ou menos inteligentes, mais ou menos capazes, ou tem alguma coisa de errado no sistema educacional brasileiro. Se eu penso isso da população negra em geral da zona urbana, isso fica mais sério quando eu vou para as comunidades remanescentes de quilombo.

Aqui na comunidade Kalunga, por exemplo, ela está distribuída em três municípios e, em um dos municípios, 74% da população adulta dessas comunidades é analfabeta. E isso é a 200 km daqui da capital. (Informação verbal, julho, 2015).

3.2 O conteúdo das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola

As Diretrizes são compostas por títulos, capítulos e artigos. São 64 artigos distribuídos em nove títulos e cinco capítulos. Os títulos definem os objetivos, os princípios da educação escolar quilombola, a organização, etapas e modalidades, transporte, projeto político-pedagógico, ação colaborativa para a garantia daquele tipo de educação, e disposições gerais. Os capítulos de um a quatro estão intercalados entre os títulos sete (projeto político-pedagógico) e oito (ação colaborativa) e tratam dos currículos, gestão, avaliação, formação inicial, continuada e profissionalização dos professores para atuação naquela modalidade. Um quinto capítulo está subordinado ao título oito e dispõe sobre as competências dos sistemas de ensino no regime de colaboração.

Logo na primeira parte do parágrafo 1º do artigo 1º, as Diretrizes se propõem a organizar principalmente “o ensino ministrado nas instituições educacionais”. Ainda que siga enumerando temas caros aos quilombolas e com os quais aquele ensino deve estar fundamentado, informado e alimentado, não faz distinção ao que é necessário aprender daqueles processos educativos. Somente na parte 5 do mesmo parágrafo que se remete a estudantes e determina que o ensino “deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” (BRASIL, 2012, p. 9).

O artigo 2º responsabiliza a União, estados e municípios e sistemas de ensino a garantir apoio técnico-pedagógico a estudantes e ao quadro de funcionárias(os), recursos didáticos que atendam às especificidades das comunidades e a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas. Entretanto, como bem examinado por Silva (2012a), a produção de materiais didáticos segue atrelada aos desígnios de editoras comerciais. Estas, por sua vez, estão interessadas em publicações lucrativas, em grandes contratos nacionais. Mesmo quando o estado necessita solicitar orçamentos a essas editoras para que se cumpra o processo licitatório não há colaboração de sua parte. Será necessário, assim, outro tipo de produção de materiais didáticos que não estejam subordinados a interesses que não correspondam e favoreçam a aprendizagem significativa a que os grupos quilombolas almejam. Sobre a dificuldade de publicação de material didático elaborado a partir da demanda das comunidades do Vale do Ribeira com a participação destas, serão retomadas mais adiante na conversa que estabeleci com uma das coordenadoras do Ninc (Núcleo de Inclusão Educacional).

O artigo 3º define o que as Diretrizes entendem por quilombo a partir do que regulamenta o decreto 4887/03.

O texto das Diretrizes se refere ao que está disposto na Convenção 169 da OIT (Decreto 5.051-04) e na Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (Decreto 6.040/07) em dois artigos. Um destes é o artigo 4º, que define quilombolas como povos ou comunidades tradicionais:

- I – grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais;
- II – possuidores de formas próprias de organização social;
- III – detentores de conhecimentos, tecnologia, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

IV – ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica. (BRASIL, 2012, p. 10).

Os sete objetivos discriminados no artigo 6º também são baseados naqueles documentos. E determinam que a finalidade das Diretrizes é:

I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;

VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira.

Como se pode notar no objetivo III, não há distinção entre processos educativos focalizados no ensino ou no que poderia se constituir como aprendizagem significativa. Antes, tratam como sendo um único fenômeno, expresso pelo hífen: “ensino-aprendizagem”. Talvez, a mudança de foco para a aprendizagem significativa pudesse estimular outras mudanças adequadas e compatíveis com o que se deseja com a elaboração dessas Diretrizes. Conforme comento anteriormente sobre o direito à educação, segundo a abordagem de Ghanem (2004a), a mudança de foco se dará de maneira positiva quando os conhecimentos “produzidos pela humanidade” forem tomados como caminhos para se chegar até eles, agindo intelectualmente, “não restringindo o aluno somente ao ato de aprender, menos ainda a aprender a fazer, mas reconstruindo o saber que se pretende que ele aprenda” (GHANEM, 2004a, p. 200).

O título I diz respeito aos objetivos das Diretrizes, que são enumerados no artigo 6º em sete itens, citados acima. O item seis não se demora na definição do que é entendido como direito à

educação, ainda que objetive “zelar” pelo direito à educação escolar quilombola. Esse talvez fosse uma grande contribuição para definir com exatidão a luta quilombola por educação. Ainda que essas Diretrizes estejam presas às definições de direito à educação subordinadas ao direito ao acesso à escola, mesmo que no caso quilombola, não deixam de cair no risco (que também examino na parte sobre direito à educação, acima) de expressar que o direito à educação se realiza pelo simples fato de haver matrículas disponíveis nas escolas e que a educação ocorre apenas e tão somente no espaço escolar, em “idade” escolar.

O título II é composto por dois artigos e exprimem os princípios da educação escolar quilombola. No artigo 7º, são definidos vinte desses princípios pelos quais essa educação deverá ser regida. No artigo 8º, está estipulado que a garantia dos princípios será alcançada por meio de 16 tipos de ações. Dentre as quais, destaco a nona, pela qual os princípios serão garantidos com a efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças. Esse é um dos principais fatores que concorrem para a implementação de uma educação diferenciada e que também se pretende realizar direitos. Será proveitoso à implantação um tipo de administração que se destitua de impeditivos burocráticos, que encoraja e cria estratégias para a participação efetiva da comunidade em todos os processos decisórios que ocorrem na escola. No entanto, as Diretrizes não estipulam nem o grau daquela participação, nem tampouco como ou em que momentos se daria ou quais estratégias serão necessárias criar e acionar para que se cumpra a sua efetivação.

A educação escolar quilombola é definida no artigo 9º do título III como: I - escolas quilombolas; II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. O parágrafo único daquele artigo define escola quilombola como sendo aquela localizada em território quilombola. Essas definições são comentadas por Arruti (2017) quando alerta para sermos cuidadosos com a aproximação aos dados oficiais sobre as escolas quilombolas. Ele observa que a classificação como escola quilombola é conferida pelo(a) diretor(a) escolar quando fornece dados ao censo escolar. Dependerá do “conhecimento, avaliação, reconhecimento ou mesmo adesão ou oposição deste(a) gestor(a) em relação à classificação étnica, cultural e política da comunidade ou bairro em que a sua escola está situada, o que implica, quase sempre, uma tomada de posição política por parte deste funcionário público” (ARRUTI, 2017, p. 119). Essa maneira de classificação leva ao problema de não ser realizada por autoatribuição da comunidade em que está localizada e tampouco pelo “reconhecimento prévio e oficial dessa comunidade e de seu território pelo Estado

brasileiro” (ARRUTI, 2017, p. 119). Para ilustrar o problema que aquele tipo de classificação pode acarretar, o autor diz que:

Temos exemplos etnográficos interessantes de como isso produz variações importantes no cômputo geral, seja pela simples negação de que a escola seja quilombola (...), seja, ao contrário, quando tal classificação da escola ocorre sem que ela encontre correspondência em uma comunidade auto-identificada ou oficialmente reconhecida quilombola. (ARRUTI, 2017, p. 119).

O artigo 11 trata do calendário escolar. Institui que as datas comemorativas caras ao movimento negro e quilombola deverão ser incluídas. Este artigo parece ter se metamorfoseado em verdadeira armadilha para a luta quilombola por uma educação escolar que atenda suas demandas porque muitas escolas, sobretudo aquelas que pesquisei, restringem práticas educativas diferenciadas somente ao 20 de novembro. Não há nenhuma menção nas programações escolares a épocas de plantio, colheitas, estiagem ou cheias de rios ou temporada de pesca ou piracema. Outras datas importantes, como as festas dos santos padroeiros de cada quilombo, que mobilizam pessoas de muitos outros municípios, que são organizadas e aguardadas durante meses, não adentram às escolas quilombolas de Eldorado que visitei. Ou entram nas mochilas de estudantes e alguns professores, ou em bolsas de funcionárias, mas, desde que subversivamente escondidas.

A organização da educação escolar é sistematizada no título IV, em cinco artigos. O artigo 13 recomenda a contratação de funcionárias provenientes das comunidades escolares para a preparação da alimentação de estudantes “de acordo com a cultura e hábitos alimentares das próprias comunidades”. Mas, não faz menção à compra de tipos e procedências de alimentos. O que ocorre é que mesmo a funcionária sendo da comunidade, se a prefeitura responsável pela aquisição de alimentos não tiver interesse em adquiri-los das comunidades que por ventura comercializem suas produções excedentes, não há como propiciar uma alimentação “de acordo com a cultura e hábitos alimentares das próprias comunidades”. Comi em todas as escolas que visitei. Mas, em nenhuma houve qualquer tipo de variação que não fosse: macarrão com molho de tomate, arroz com frango, pão com carne moída, achocolados densamente açucarados e fruta, só bananas. Já nas casas de pessoas das comunidades em que participei de refeições, os alimentos eram ricamente variados, de plantações sem uso de pesticidas ou fertilizante químico, e animais criados soltos, alimentados com produtos daquelas mesmas roças. Mais adiante, na parte em que comento as conversas com quilombolas, relato sobre outras propostas de alimentação nas escolas reivindicadas por lideranças das comunidades.

A respeito da orientação das Diretrizes sobre a contratação de funcionárias(os) para as escolas, o parágrafo 2º do artigo 39 também determina que: “A gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas”. Com a mesma orientação, o artigo 48 estabelece que: “A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas”. Durante a coleta de informações desta pesquisa nas áreas de quilombos, não foi percebida qualquer ação de poderes públicos no sentido de apoiar, facilitar ou incentivar que as pessoas das comunidades cursassem educação superior para ocupar aqueles postos de trabalho. Há pessoas das comunidades em diversos cursos superiores, sobretudo em faculdades de Registro, a aproximadamente 100 km de distância, mas, esta ação está sendo realizada com muito custo e esforços concentrados por parte das pessoas individualmente.

As etapas e modalidades de educação escolar quilombolas são anunciadas no título V e estão distribuídas pelos nove artigos que o compõem. No artigo 15, está expresso que a educação infantil é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público. A essa fase correspondem as crianças de quatro e cinco anos. As Diretrizes determinam ainda que esse direito deve ser garantido e realizado mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais. Os parágrafos do artigo especificam que:

§ 2º Na oferta da Educação Infantil na Educação Escolar Quilombola deverá ser garantido à criança o direito a permanecer com o seu grupo familiar e comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento.

§ 3º Os sistemas de ensino devem oferecer a Educação Infantil com consulta prévia e informada a todos os envolvidos com a educação das crianças quilombolas, tais como pais, mães, avós, anciãos, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias de acordo com os interesses legítimos de cada comunidade quilombola.

§ 4º As escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e que ofertam a Educação Infantil devem: I - promover a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil; II - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da educação das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais; III - elaborar e receber materiais didáticos específicos para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança.

O ensino fundamental é abordado no artigo 17. No parágrafo 1º, está discriminado que essa fase do ensino é obrigação do Estado e é ofertado como direito público subjetivo. Para a garantia da

oferta, o Estado deve promover a universalização ensino fundamental nas comunidades quilombolas.

O parágrafo 2º que compõe aquele artigo prescreve as garantias que estudantes quilombolas devem ter: “II – a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório”. Esse parágrafo contém outros itens sobre aquelas garantias, mas, não especifica como as escolas devem proceder para realizar tal tipo de articulação. Quanto a isso, talvez a solução apresentada por Gallois (2014) para as escolas indígenas também seja adequada para efetivar a articulação: a radicalização da diferença, pautada pela diversidade de modos de saber e preocupada com formas adequadas de articular conhecimentos. No entanto, Gallois faz a ressalva de que é necessário também problematizar uma palavra-chave: a “participação”. Participar é “entrar na roda de um sistema, de um projeto, de um programa que já vem pronto”. Essas políticas de inclusão “só recorrem à noção de cultura na medida em que sua diversidade possa ser domesticada, contida no esquema convencional do multiculturalismo” (GALLOIS, 2014, p. 514). Gallois diz que as políticas culturais “também aspiram à montagem de uma parede única” na qual os conhecimentos indígenas “são valorizados a partir de sua inserção numa forma – disciplinar ou multidisciplinar – já formatada” (GALLOIS, 2014, p. 515). Os conhecimentos quilombolas correm esse mesmo risco de domesticação. Gallois propõe constituir outros tipos de muros, de variadas formas e formatos, em que a distinção de conhecimentos não seja hierarquicamente selecionada e disposta pelos currículos escolares. Antes, deve-se buscar a mediação entre estes.

Sobre o ensino médio, o artigo 18 diz que é um direito social e dever do Estado. No parágrafo único do artigo 21, as Diretrizes instruem que comunidades quilombolas rurais e urbanas “têm a prerrogativa de decidir o tipo de ensino médio adequado aos seus modos de vida e organização social”.

A respeito da EJA, discriminada no artigo 23, parágrafo primeiro, essa deve atender às realidades socioculturais e interesses das comunidades quilombolas, vinculando-se a seus projetos de vida. Essa fase não estava sendo ofertada na Chules no período em que realizei as viagens de coleta de informações. Entretanto, numa região em que muitas pessoas são analfabetas ou não concluíram a escolarização, a EJA se configura como mais uma das determinações que as Diretrizes estipulam

e que não está sendo cumprida. Outros comentários serão acrescidos na parte em que apresento as escolas visitadas em minha pesquisa.

O título VI das Diretrizes trata também de transportes escolares. Especialmente seu artigo 26 diz que as fases educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental na educação escolar quilombola deverão ser sempre ofertadas nos próprios territórios quilombolas.

O título VII especifica orientações para a composição do projeto político-pedagógico das escolas quilombolas. O item quatro do artigo 31 orienta que tal projeto deve ser construído de forma autônoma e coletivamente, mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar. Este tema é tratado em outros dois artigos que apresentam a forma como proceder para a elaboração do projeto. Instruem que este deve pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, bem como na análise dos dados colhidos, e atribuem quais temas devem ser considerados nos diagnósticos. Ao examinar o Regimento Escolar da Chules, percebi que não há qualquer menção a estas diretrizes. Tampouco as palavras “quilombo” ou “quilombolas” aparecem em seus 124 artigos. Já o projeto pedagógico contém um registro, em que anuncia a sua localização “em área remanescente de quilombos”.

O capítulo um das Diretrizes dispõe sobre a elaboração dos currículos da educação básica nas escolas quilombolas. Está dividido em cinco artigos. Dentre as muitas considerações que devem ser levadas em conta para a constituição dos currículos, o item dois do artigo 38 parece central para sua composição e para o alcance dos anseios das comunidades. Contém a afirmação de que a organização curricular deve visar à flexibilização, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas. Novamente, essa elaboração nos remete à afirmação de Gallois (2014) quanto aos cuidados que devem ser verificados na mediação de conhecimentos para que alguns tipos de conhecimentos não sejam impostos como universais e outros, que são chamados de diversificados (ou etno-conhecimentos), sejam encaixados em ações das escolas como “extras”, com o caráter pejorativo de “menos importante”, ou que sejam lembrados apenas em datas comemorativas. De maneira semelhante, Ghanem (de quem reproduzi argumento utilizado para tratar do direito à educação, acima) observa que uma educação adequada à democracia terá de “mudar de qualidade, edificar um outro modelo baseado na produção de conhecimento” e que seja constituído a partir

do que cada grupo local estabeleça como conhecimento necessário a ser produzido (GHANEM, 2004a, p. 219).

No capítulo dois, estão discriminados os aspectos que devem conter a gestão das escolas quilombolas. É composto por dois artigos. O artigo 39 dispõe que a gestão deverá ser realizada em diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas atendidas.

O capítulo três é sobre a avaliação e está dividido em seis artigos. A avaliação é definida como estratégia didática e estará condicionada pelos fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico. Nesta parte também as Diretrizes voltam a mencionar o “processo de ensino e aprendizagem”, agora sem o hífen, mas ainda o tratando como um único fenômeno. Porque não há qualquer menção à avaliação do ensino. Embora o item três do artigo 41 e o item dois do artigo 42 façam uma vaga afirmação que a avaliação deve garantir o direito do estudante a ter considerados e respeitados os seus processos próprios de aprendizagem e considerar o direito de aprender dos estudantes quilombolas.

A formação inicial, continuada e profissionalização de docentes para atuar nas escolas quilombolas é especificada no capítulo quatro. Está distribuída em dez artigos. O artigo 49 dispõe que os sistemas de ensino devem estimular a criação e implementar programas para formação inicial também por meio de cursos de magistério em nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas. O artigo 56 orienta os sistemas de ensino a desenvolver uma política nacional de formação de professores quilombolas, em colaboração e parceria com instituições de ensino superior.

O título oito trata das ações para garantir a educação escolar quilombola e sobre as competências de cada instância de poder, federal, estadual e municipal.

Ainda que essas Diretrizes representem uma conquista do movimento quilombola pela luta para realizar o direito à educação, não se configuram precisamente como preocupação no sentido de sua plena efetivação nas escolas focalizadas nesta pesquisa. Muitos fatores concorrem para isso. Mas, sobressaem os que dizem respeito à vontade política por parte das pessoas responsáveis pela administração das escolas. Embora estas pessoas tenham larga experiência administrativa, suas concepções a respeito do que seria a função das escolas são determinadas pelo peso da tradição e a conveniência de interesses, como sugere Ghanem (2004b, p. 22).

Quilombolas têm uma valiosa ferramenta disponível, elaborada e decidida com a compreensão de fins para as escolas que almejam. Caberá a eles(as) encontrar as estratégias e formas de utilizá-las para romper mais este entrave, com a possibilidade de, com isso, conquistarem também as escolas que contenham as suas maneiras de aprender, de conviver e que estejam em harmonia com seus valores e necessidades.

Assim, concordo com Arruti (2017) quando diz que a educação escolar quilombola é também um objeto em construção, não sendo ainda “não é nem uma realidade da qual possamos propor um retrato preciso, nem uma proposta pedagógica específica ou uma política pública definida” (ARRUTI, 2017, p. 107).

A seguir, reproduzo a entrevista que realizei com a coordenadora da Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais (Secomt)¹⁹, subordinada à Seppir, pelo que contém a respeito de uma experiência escolar exitosa decidida conjuntamente entre administradoras(es) e comunidade interessada. Ela também tece consideração sobre como as escolas estão e como necessitam se transformar para atender adequadamente as pessoas de comunidades quilombolas. Fez menção ainda aos caminhos que a elaboração de políticas no nível superior de administração tem percorrido.

3.3 Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais (Secomt)

Esta Secretaria foi responsável pela coordenação do Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana (2013-2015). Na conversa que tive com a sua coordenadora, ela informou como quilombolas de Conceição das Crioulas, comunidade da qual faz parte, situam a educação escolar na perspectiva de conquista de direitos.

Ela relatou que ocorre participação direta e incisiva de pessoas daquela comunidade em decisões sobre critérios e diretrizes quanto ao que necessitam aprender na escola.

¹⁹ Silva, G. Entrevista concedida a Mauro Soares Cordeiro em julho de 2015.

Nossa educação e nossa educação escolar quilombola

A coordenadora foi a primeira diretora da escola daquela comunidade. Ficou na função durante dois anos, desde 1995, ano da fundação da escola, até 1997. A celebração dos 20 anos de funcionamento foi “em grande estilo, com resultados muito positivos, do ponto de vista desse lugar da escola na luta cotidiana” (informação verbal, julho, 2015). Contou que não se faz a diferenciação: “comunidade é uma coisa e a escola é outra” (informação verbal, julho, 2015). Antes, distinguem dois conceitos: “nossa educação e nossa educação escolar quilombola”:

O que definimos por nossa educação? É o saber do povo, é a sabedoria dos mais velhos, é a luta cotidiana, a organização, a mobilização. Só que ela precisa estar dentro de nossa educação escolar quilombola. Nossa educação escolar quilombola precisa absorver nossa educação. (Informação verbal, julho, 2015).

A conceituação de um currículo escolar diferenciado, pensado desde o começo do funcionamento da escola, ocorreu pela prática: “a gente não sabia que isso era um currículo diferenciado, não tinha o nome ainda” (informação verbal, julho, 2015). A elaboração do projeto político pedagógico da escola se tornou uma “coisa extraordinária na vida da comunidade” (informação verbal, julho, 2015), contando com participação efetiva:

Foram cerca de 200 pessoas numa plenária, em oficinas, depois se juntar para discutir, para validar o projeto político pedagógico na escola. A lei não dá conta daquele processo, a gestão democrática que nós estamos legitimados legalmente para fazer não cabe aquilo que eles fazem ali, é muito maior. Por que o que é gestão democrática para nós? Representação de pais, representação de alunos, representação de professores, um grupinho ali, que muitas vezes a ata já está pronta e você bota para assinar... Honestamente falando, isto aí você chega num lugar, num território, você encontra quase 200 pessoas discutindo um currículo, participando, dizendo perfil de professor, perfil de gestor, como é que os transportes devem ser organizados, não cabe naquele parágrafo que a gente acha na legislação. (Informação verbal, julho, 2015).

A coordenadora observou que, com isso, os desejos dos quilombolas em relação à participação nas escolas é “mais do que estar, é o ser também, ser sujeito do processo” (informação verbal, julho, 2015). Ela tem percebido que, no movimento quilombola, o “desejo da participação na condução vem forte”, mas, não “naquele modelinho nosso, institucional, mas participação enquanto condução do processo” (informação verbal, julho, 2015). A coordenadora comparou com a forma como as comunidades indígenas lidam com suas escolas: “elas entendem que são elas que devem dar aulas para os alunos delas, elas que devem conduzir. Os quilombos também fazem essa ligação” (informação verbal, julho, 2015).

Contou ainda que, em sua comunidade, “100% do povo da escola é quilombola”. Isso se deu porque “o povo foi para cima, poucas são as pessoas que não têm curso superior. Nós queremos

pensar. Para mim, aí está um outro jeito de participar, que é o jeito de participar do ponto de vista do fazer, do pensar” (informação verbal, julho, 2015).

Docentes e a identidade quilombola

Outro assunto que a coordenadora informou e que vem sendo requerido pelo movimento quilombola é que a identidade de docentes e outras pessoas que trabalham nas escolas seja constitutiva e constituinte daqueles territórios:

Eles vêm discutindo a identidade do professor, da professora, com as questões territoriais. Isso tem um peso que você vai ver como é grande. Isso tem um peso fundamental nesse processo. Eu não estou ali apenas porque estou investida do meu cargo de diretora, estou ali porque, além de estar investida no meu cargo de diretora, eu estou investida numa coisa que é mais forte. E não falo apenas a identidade étnica, mas, a identidade territorial, identidade regional, as várias e múltiplas identidades. E isso, para o processo da educação e para escola, tem uma diferença muito grande. Sempre digo que, no dia que a gente achar a chave do lugar da escola no processo de afirmação da identidade do sujeito quilombola, o resto vem por acréscimo. (Informação verbal, julho, 2015).

A invisibilização e a tarefa da escola

A coordenadora elegeu o enfrentamento à invisibilização social que foi imposta às comunidades como um dos grandes problemas que impedem quilombolas de se afirmarem como sujeitos da história. A escola teria que enfrentar isso, entender-se como parte das comunidades e pensar sua atuação a partir desse entendimento.

Acho que a escola, por essas milhões de tarefas que tem, muitas vezes, não consegue dar conta disso, porque está preocupada que recebe a lista de conteúdo que tem de terminar, o aluno tem de passar na seleção tal, na avaliação X, avaliação Y... A escola se preocupa muito mais com o externo do que com interno. Tenho convicção de que a gente não dá conta do externo se não der conta do interno. Não vou conseguir amar uma pessoa se eu não amar a mim mesma. Como vou conhecer o outro se não conhecer a mim mesmo? E a escola não é uma coisa que está deslocada, desfocada de sentimentos. O meu sentimento de pertença à minha escola, ao meu povo, ultrapassa qualquer lugar ou espaço que eu ocupe. O quanto a identidade de uma escola, a identidade de um grupo, de uma gestão dentro de uma escola faz diferença para o menino, para o aluno, para a menina. É você sentir que o diretor é um dos seus, e eu sou um dos deles. (Informação verbal, julho, 2015).

A escola e a constituição de identidade

A coordenadora compreende que a identidade quilombola pode ser constituída por meio da escola também:

A identidade não é algo que eu chego e coloco em você. Identidade se constrói. Com essa identidade construída, outros elementos vêm juntos: a participação, a compreensão do território, o compromisso com as lutas pelo território, a visualização daquele sujeito como parte do processo. E aí vai desaguando nos vários caminhos que a escola tem de fazer, que é um jeito de botar as pessoas para participar, construir sua própria identidade, construir a participação, pensar seu currículo, pensar seu projeto político pedagógico, pensar a sua relação com os problemas, com as vitórias, com as derrotas. Por outro lado, ainda há muitas complexidades em relação a isso: olhar estereotipado que vem de fora: “Por que é que esse povo quer tanto se reunir? Por que eles falam tanto? Por que tudo tem de virar uma assembleia?” Cansa, demora, mas dá conta. (Informação verbal, julho, 2015).

O conflito entre a escola *para* e escola *com*

Uma distinção de perspectiva importante que a coordenadora faz diz respeito ao conflito entre a escola vista como uma instituição que presta serviços *para* a comunidade que atende e a escola que repensa sua função social a partir de interesses de todas as pessoas envolvidas em processos educativos, ou seja, *com* a comunidade da qual faz parte.

A escola, normalmente, sempre serviu *para*, ela nunca se viu *com*. O desafio é justamente a gente fazer o inverso, a gente fazer educação *com*, fazer a escola *com*, e não *para*. Porque este crescimento de consciência política, de tomada de consciência política, fico pensando onde é que reside o erro de a comunidade querer participar da vida da escola? A escola precisa ser o chão que a criança pisa. Se a escola não fizer isso, tem alguma coisa errada nela. Não estou falando do chão enquanto 4 horas, estou falando do chão enquanto pertencimento. Então, essa “intromissão” da comunidade na escola e essa pouca participação da escola na vida da comunidade, esse conflito de lugar, é porque a escola ainda não conseguiu se ver como parte no todo na comunidade. Por isso que acha que é uma intromissão, quando na verdade não é. É porque a escola não tem nenhuma possibilidade de dar certo se ela ficar como elemento isolado na vida da comunidade, oferecendo educação *para* as pessoas. Nós não podemos oferecer educação *para* as pessoas... Eu ofereço um café, mas educação não, educação eu construo contigo. Então, se não conseguir fazer com que essa educação pense na construção *com*, e ela continue colaborando para esse conflito, não vai terminar nunca. E aí, entra direção, sai direção, aposenta professor, chama novas pessoas, não resolve. Porque é este conflito do lugar que a escola sempre exerceu, de estranha, a estranheza que ela sempre foi para estes grupos, mas, não é só a estranheza de olhar para o menino quilombola diferenciado, é do não reconhecimento do coletivo enquanto sujeito de um pensar que é maior do que você olhar para mim e não me reconhecer, é não reconhecer a história do meu grupo, é não reconhecer a minha história e não achar que a minha história é importante. Temos de aprender quem somos nós. E o que é aprender quem somos nós? Aprender quem somos nós é isto: é o que é a associação, o que é o plantio, quando é a época de colher o bananal, como é que você vai viver numa época que naquele lugar cobre os bananais todos e os destrói, o que nós vamos fazer, quais são as saídas, as alternativas. A escola, por mais que esteja compromissada com a universalização, ela precisa refletir para dentro. Aprender quem somos nós é entender que tem sujeito ali que atravessa de barco

para chegar à escola e que, dependendo do tipo do rio, ele não vai. (Informação verbal, julho, 2015).

A elaboração de políticas no nível superior de administração

A coordenadora informou sobre a aposta do governo federal, por meio da Secadi, na elaboração de políticas para escolas quilombolas. Entretanto, observou também que o caminho contrário não vinha acontecendo. Ela informou haver um distanciamento e a política elaborada no governo federal para as comunidades se dilui ao longo das várias instâncias de poder que tem de percorrer até chegar à escola.

A política da educação é uma política bastante enraizada do ponto de vista do pacto federativo. Ela tem uma rotina bastante forte. A Secadi foi criada com a perspectiva de ser um espaço de elaboração das políticas voltadas para a diversidade. O que a gente tem percebido é que há um distanciamento do que se pensa em educação no governo federal até chegar no município. Há muitos rios, muitos barcos a serem tomados. Isso deveria estar muito dentro na elaboração do projeto político pedagógico. Isso é uma tarefa do projeto político pedagógico na escola. A partir do que? A partir de macro diretrizes que estão dadas. A minha dúvida é se a elaboração dessas políticas está realmente se pautando nessas macro diretrizes, tentando fazer a conversão dessas macro orientações: lei 10.639, as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, a educação escolar indígena, a política de formação de professores etc. Pegar esse rol normativo, isso dá um conjunto, a convenção 169 da OIT. O *fazer* olha essas macro diretrizes? O que o governo tem apostado é na criação de uma linha de formar professores, gestores para sensibilizar para esse tema da perspectiva da igualdade racial, que, na minha avaliação, ainda carece de muito chão. Eu até brinco num texto que falo do tripé da educação. Se a gente não olhar a gestão, a formação, se não olhar o currículo, se não olhar a participação, para mim tem uma falha aí muito grande. E esse lugar aí é lugar do fazer da política. Não há uma ação direta do governo federal de incidência direta numa escola como a Chules. Porque o governo vai no macro, que dialoga com o estado e o estado dialoga com a escola. Muitos rios. E, às vezes, nesses rios, essa perspectiva que a gente enxerga aqui tão visível, quando vai chegar lá, ela se dilui. É um sonho, a gente precisa sonhar com uma escola que realmente pensasse sua perspectiva política não a partir da visão minha, gestora, mas, a partir do chão do lugar do sujeito, dos coletivos para os quais ela está destinada. Não é o sujeito que está destinado para a escola, é a escola que tem de estar destinada para o sujeito. E como é que eu estarei destinada a alguém que eu sequer conheço? Como vou casar com alguém que eu não conheço? Como vai ser a sua convivência amanhã? Então, se eu não conheço o sujeito, as histórias, a sua organização, o seu jeito de pensar, a minha chance de acertar na condução do meu processo é muito grande de não dialogar, até de andar. Você gradua o menino, consegue colocá-lo em uma faculdade, mas sempre com vergonha de ser do quilombo. (Informação verbal, julho, 2015).

O sentimento e o estereótipo

A coordenadora acredita que a escola tem responsabilidade fundamental tanto na constituição do sentimento de pertença de estudantes quilombolas em relação às suas comunidades quanto na mediação de conhecimentos e influências de outras vivências.

A coisa que mais me orgulha no meu povo é o sentimento de pertença. Não tenho dúvida nenhuma de que escola ajudou muito. Você olha os meninos e meninas que, antes, queriam estudar para ir para a cidade. Hoje, você vê aqueles meninos falando, a defesa deles, de que eles têm de viver, inclusive, as futilidades. Tem uma coisa que é muito cruel: como, às vezes, as pessoas nos olham? “População tradicional não é para ter direito a internet, não é para ter acesso a computador, não é para ver novela...” Porra!, eu quero ver a novela! Qual é o problema disso? É uma bosta, mas eu quero ver! Qual o problema disso? Não somos sujeitos-museu. Ser quilombola não significa estar longe das influências desse mundo que está aí. Ou não querer ter acesso. A grande dificuldade é: como vamos acessar isso sem perder a nossa identidade? E a escola tem um papel fundamental, ela pode oferecer tudo isso e ajudar a pensar tudo isso, sem que essa menina ou esse menino perca sua identidade e o seu desejo, a sua cultura, seu encantamento com seu território, e a sua vontade de crescer no seu território e não precisar ir para São Paulo e virar mão de obra barata nas grandes periferias, que era o caminho do meu povo. Mas, se tornar sujeito, se tornar professor, se tornar um médico, um advogado, e brigar e defender, e ter dinheiro, sim. Quem não quer ter dinheiro? Não sei quem não quer... As pessoas querem ter dinheiro não é para ficar rica, não, mas, os quilombolas precisam se vestir. Não tem como comprar isso sem ter dinheiro. Não acho que lutar para ter acesso a benefícios seja uma negação, não. Só não pode ser a única coisa, descolada da realidade. Posso gerar emprego e renda, posso ter dinheiro, posso crescer, posso tudo sem perder a minha identidade, sem perder minha originalidade. A escola tem um papel nisso. A escola não pode negar isso. Mas, quando a gente invisibiliza esse sujeito... Inclusive estar numa festa é [visto como] uma coisa ruim. Então, o menino, quando virar pesquisador, não vai mais poder ir à festa, porque ele é pesquisador e não vai mais poder beber a pinga dele? Por que ele é pesquisador? Qual o problema de beber a pinga dele? Que mal há nisso? Nenhum. Inclusive, eles fazem uma cachacinha muito boa! Qual o problema disso? Esse conflito: escola *versus* sujeito-coletivo-chão ainda vai durar um pouco. Nós esperamos algum dia ser melhor compreendido isso. (Informação verbal, julho, 2015).

4. QUILOMBOS DO VALE DO RIBEIRA

Nesta seção, relaciono apontamentos sobre a caracterização socioeconômica do Vale do Ribeira com a intenção de caracterizar a região em que se localizam as comunidades quilombolas que pesquisei. Apresento também a legislação do estado de São Paulo que diz respeito aos territórios quilombolas e ao direito à terra para expor os mecanismos criados por esse estado para dar cumprimento ao artigo 68 da Constituição. Esse plano normativo de reconhecimento de direitos sobre a identidade quilombola foi apropriado por comunidades do Vale do Ribeira para o fortalecimento de lutas em movimentos organizados que já existiam na região. Elaborei ainda uma breve contextualização histórica da formação das comunidades quilombolas aqui tratadas. As sete comunidades quilombolas de Eldorado desta pesquisa foram identificadas por ser o conjunto das que são atendidas pela Escola Estadual Maria Antonia Chules Princesa. Comento nesta parte a constituição e atual reconhecimento dos direitos das comunidades. Do mesmo modo, procurei entender a criação e atuação da Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras (Eaacone). Esta se configura como uma importante entidade criada a partir das necessidades de organização, luta por reconhecimento e conquistas de direitos das comunidades do Vale do Ribeira. Em conversas que tive com o pessoal da Eaacone, revelou-se o ativismo dessa organização como identificadora dos direitos das comunidades e prestadora de assessoria para a organização jurídica das associações. Também foi possível distinguir as reivindicações, mobilizações e conquistas de direitos fundamentais. Explicito ainda outras organizações que agem no Vale do Ribeira em parceria com as associações quilombolas para viabilizar a realização de seus direitos.

4.1 Apontamentos acerca do Vale do Ribeira

O Vale do Ribeira é uma área repleta de unidades de conservação ambiental que se destaca no cenário nacional pela riqueza de recursos minerais e por ser a região que conserva o maior parte do que restou da Mata Atlântica. O sistema de drenagem é comandado prioritariamente pela Bacia Hidrográfica do rio Ribeira de Iguape²⁰ e secundariamente pela vertente Atlântica (baías de Paranaguá e Antonina, no Paraná) e pelos rios que desaguam no oceano ou em estuários, em São

²⁰ A criação dessa bacia hidrográfica, assim como outras no estado de São Paulo, está disposta no Decreto Estadual nº 38.455, de 21/03/94.

Paulo. Sobre o rio Ribeira, Arruda (2003) informa que:

As cabeceiras do rio Ribeira do Iguape se localizam no Paraná, no município de Serro Azul, e sua bacia se estende por uma vasta região de aproximadamente 16.528 km², abarcando territórios dos Estados de São Paulo (70%) e Paraná (30%). Embora localizada ao sul do Trópico de Capricórnio, seu clima é tropical, quente e úmido, com uma temperatura média anual entre 18 e 22° centígrados. O inverno é frio. Sua topografia irregular, o solo e o clima contribuíram para o desenvolvimento de um complexo mosaico de ecossistemas, variando das extensivas restingas perto da costa até a densa floresta úmida tropical nas encostas da Serra de Paranapiacaba. Essa variedade de formações, genericamente conhecida como “mata atlântica”, abriga uma das maiores taxas de biodiversidade do mundo. (ARRUDA, 2003, p. 5).

Essa região, em sua porção situada no estado de São Paulo, possui uma área de 1.711.533 hectares, abrangendo 23 municípios: Apiaí, Barra do Chapéu, Barra do Turvo, Cajati, Cananeia, Eldorado, Iguape, Ilha Comprida, Iporanga, Itaóca, Itapirapuã Paulista, Itariri, Jacupiranga, Juquiá, Juitituba, Miracatu, Pariquera-Açú, Pedro de Toledo, Registro, Ribeira, São Lourenço da Serra, Sete Barras e Tapiraí. Nesses municípios do Vale do Ribeira vivem cerca de 307 mil habitantes (BRASIL, 2015e).

Diegues (2007) informa que a região é composta de distintas paisagens:

O Alto Ribeira é marcado pela presença da Serra do Mar, apresentando uma paisagem montanhosa e florestada, por onde passa o Rio Ribeira, em cujas margens situam-se cidades e municípios como Iporanga, Apiaí, Ribeira, Itaóca. A região do Médio Ribeira é marcada pela presença do rio que recebe vários afluentes como o Juquiá, o Jacupiranga e onde se situam cidades como Eldorado, Sete Barras, Juquiá, Jacupiranga e Registro. Já na região do Baixo Ribeira as terras são mais planas e inundáveis, onde o rio desce em meandros até desembocar na região litorânea próxima a Iguape. (DIEGUES, 2007, p. 2).

Do ponto de vista econômico, são praticadas atividades agrícolas para as culturas da banana e da tangerina, e as atividades pecuárias de rebanhos bovino e bubalino. As culturas temporárias de tomate e milho são as mais expressivas e concentram-se na área serrana. Entre as culturas permanentes, a tangerina é cultivada na área serrana e ao longo da BR-116, onde também há a produção de banana, caqui e maracujá (QUILOMBOS, 2015).

O ecoturismo vem tendo grande desenvolvimento na região, movido não somente pelas extensões de vegetação nativa, mas também pela presença de inúmeros rios e cachoeiras de grande valor paisagístico e recreativo, e por uma grande concentração de cavernas. Como observa Diegues (2007): “O turismo desponta, em quase todos os municípios, como a atividade mais importante da região, tanto no Alto e Médio Ribeira, com suas incontáveis cavernas, cursos d’água (para canoagem) e visitação em parques naturais, ainda que poucos deles estejam preparados para essa atividade” (DIEGUES, 2007, p. 28).

Mapa 1 – Municípios do estado de São Paulo que compõem a Bacia Hidrográfica do Vale do Ribeira. Fonte: SIGRH [SÃO PAULO (ESTADO), 2017b].

O Vale do Ribeira também é caracterizado pela estagnação econômica e baixo desenvolvimento social. Diegues (2007, p. 29) assevera que os “indicadores sociais do Vale do Ribeira, como mortalidade e analfabetismo, estão entre os mais elevados do Estado de São Paulo, mostrando as precárias condições de vida da população da região”.

Giacomini (2010) aponta que o “Vale do Ribeira se tornou um espaço de debates e embates, cujos fatos se sublinharam na política nacional como os temas ambientais, de desenvolvimento social e de remanescentes de quilombos” (GIACOMINI, 2010, p. 158). Como alguns daqueles

embates, percebe-se que as comunidades negras da região enfrentam os problemas de grilagem de terras e a sobreposição de seus territórios com as áreas de parques instituídas pela legislação ambiental (CARVALHO, 2000a, p. 41). A respeito das áreas destinadas a parques, Nascimento (2006) observa também que o Estado determina que essas áreas não comportam a presença humana. Essa determinação condiciona o conflito com as comunidades pelo uso das terras.

Outro problema enfrentado pelas comunidades rurais, diz respeito também ao processo comum de agricultura praticado por elas: a *capova* ou *coivara*. Esse processo está associado às outras práticas comunitárias tradicionais, como o *mutirão*.

De acordo com relatos de moradores nos bairros negros, a agricultura era tradicionalmente praticada em regime de “coivara”. A roça era aberta antes do início das chuvas, em local de mata densa, onde o “cabeça” da família delimitava um trecho (entre 1 e 6ha, raramente maior) e fazia a derrubada da vegetação rasteira com o auxílio da força ativa de seu grupo doméstico, normalmente os filhos maiores. A vegetação rasteira e de pequeno porte era então empilhada em locais estratégicos do terreno e deixada por algum tempo até que secasse. (AMORIM, 1998, p. 21).

A atividade agrícola nas comunidades permanece sendo realizada da forma descrita acima, nas áreas de seu território tradicional sobre as quais não incidem restrições ambientais, ou em áreas menos acessíveis à vigilância da fiscalização. Com a restrição imposta pela legislação para preservação dos parques, as comunidades têm passado por intenso processo de desarticulação.

A intervenção do Estado, portanto, ao sobrepor as unidades de conservação aos territórios das comunidades negras tem proporcionado a desarticulação das formas de vida tradicionais das comunidades, levando ao incremento de relações de mercado próprias à sociedade envolvente e responsáveis pela degradação ambiental do Vale do Ribeira. (AMORIM, 1998, p. 27).

As restrições impostas à agricultura somam-se a outros problemas vividos por aquelas comunidades, como a ameaça de construções de barragens ao longo do rio Ribeira, o processo de grilagem e a especulação do mercado imobiliário.

A falta de recursos também levou moradores a venderem partes de suas posses, principalmente a partir da década de 1980. Devemos aqui relembrar que a proibição das roças entrou em vigor em 1963, com a criação Parque Estadual de Jacupiranga, que recaiu sobre o território de várias comunidades quilombolas. A atuação do policiamento e a imposição de multas aos agricultores, no entanto, se intensificou no início da década de 1980. (CARVALHO, 2000a, p. 40).

A região da bacia do rio Ribeira frente à economia do estado de São Paulo continua com a mais baixa densidade populacional do estado e permanece à parte dos processos de desenvolvimento da economia paulista. De acordo com dados do IBGE, a população de Registro no ano de 2010 era de 54.261 habitantes, distribuídos em uma área territorial em torno de 722,201 de quilômetros

quadrados. Isso resulta numa densidade demográfica de 75,11 habitantes por km². Já o município de Eldorado, também em 2010, tinha 14.641 habitantes²¹, distribuídos em uma área territorial próxima de um milhão e meio de quilômetros quadrados. Essa relação teve como resultado uma densidade demográfica bem menor do que Registro: 8,85 habitantes por km².

4.2 A legislação estadual e o direito à terra

O governo do estado de São Paulo inicia o reconhecimento do direito à terra para comunidades remanescentes dos quilombos em seu território depois de quase 10 anos da promulgação da Constituição Federal. Com base nos artigos constitucionais que preveem direitos àquelas comunidades, e por pressões exercidas por organizações da sociedade civil, uma legislação estadual específica para o regulamento dos direitos foi suscitada a partir de 1996.

Uma das primeiras ações surgiu no âmbito da Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania e do Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Itesp). A partir dessa ação, que levaria ao equacionamento da questão quilombola no estado, foi editado o Decreto 40.723, em 1996. Esse decreto institui um Grupo de Trabalho para dar plena aplicabilidade aos dispositivos constitucionais que conferem direito de propriedade aos remanescentes de quilombos (artigo 1º). A composição do grupo no referido decreto ficou constituída por membros da Secretaria da Justiça e da Cidadania, do Instituto de Terras, da Secretaria do Meio Ambiente, da Procuradoria Geral do Estado, da Secretaria do Governo e Gestão Estratégica, da Secretaria da Cultura, do Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Antropológico, Artístico e Turismo do Estado de São Paulo (Condephaat), do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de São Paulo, da Ordem dos Advogados do Brasil/Seção São Paulo – Subcomissão de Negros da Comissão de Direitos Humanos, e do Fórum Estadual de Entidades Negras do Estado de São Paulo.

O relatório produzido pelo grupo de trabalho serviu de base para a minuta da Lei 9.757, promulgada em 1997. Também foi editado o Decreto 41.774, no mesmo ano. A lei prevê, em seu artigo 1º, que o estado de São Paulo expedirá títulos de legitimação de posse de terras públicas

²¹ A estimativa populacional para Eldorado, em 2016, era de 15.388 pessoas e para Registro, 56.356, segundo o IBGE (BRASIL, 2016e).

estaduais aos remanescentes das comunidades de quilombos, em atendimento ao artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal.

O Decreto instituiu o Programa de Cooperação Técnica de Ação Conjunta. Como implementadores desse programa, ficou decretado que seriam a Procuradoria Geral do Estado, a Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, a Secretaria do Meio Ambiente, a Secretaria da Cultura, a Secretaria de Agricultura e Abastecimento, a Secretaria da Educação e a Secretaria do Governo e Gestão Estratégica. A atribuição desse grupo foi identificar, discriminar e legitimar terras devolutas ocupadas pelos remanescentes das comunidades de quilombos, sua regularização fundiária e implantação de medidas socioeconômicas, ambientais e culturais. O Decreto previu também a criação de um comitê gestor para dar cumprimento ao programa ligado ao Gabinete do Governador. Chama a atenção nesse Decreto o parágrafo 1º do artigo 5º, que prevê, dentre as muitas atribuições do comitê gestor contidas no artigo, a participação de remanescentes de comunidades quilombolas em todas etapas da implementação e execução de programas específicos de cada comunidade quilombola, que também serão definidos em conjunto com pessoas dessas comunidades. O artigo 11 descreve o objetivo que compete à Secretaria da Educação. O objetivo proposto foi instituir projeto com a participação das comunidades de remanescentes de quilombos integrando a educação formal com a educação voltada para: a) a recuperação e valorização da cultura e história afro-brasileira; b) enfatizar os direitos humanos e o combate ao racismo e à discriminação.

Outro decreto importante citar para entender essa normatização referente ao reconhecimento, à delimitação e demarcação de terras das comunidades remanescentes de quilombo é o Decreto 42.839, de 1998. Esse decreto atribui a competência de identificar as áreas ocupadas pelos remanescentes de comunidades de quilombos e demarcá-las para fins de legitimação de posse (obedecidos os critérios de precisão exigidos pela Procuradoria Geral do Estado) ao Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Itesp).

O artigo 2º diz respeito à identificação das comunidades definidas como remanescentes de quilombos. Estas serão identificadas a partir de critérios de autoidentificação e dados historicossociais, escritos e/ou orais, por meio de Relatório Técnico-Científico, elaborado pelo Itesp.

Giacomini (2010) observa que este reconhecimento estatal jurídico dos direitos étnicos de “remanescentes de quilombo” contido no plano normativo favoreceu o fortalecimento de outras lutas que ocorriam na região do Vale do Ribeira, ao sul do estado de São Paulo, caras aos movimentos sociais que já atuavam por lá. Ela se refere à organização política das comunidades negras e à participação junto ao Movimento dos Ameaçados por Barragens (Moab), no período entre 1980 e 1990, e na Coordenação Nacional dos Quilombos (Conaq).

A visibilidade alcançada com os processos de autoidentificação como sujeitos políticos com direitos coletivos foi despertada pela participação da população nos movimentos sociais. A autora afirma ainda que os movimentos decorreram de conflitos e forças antagônicas na região e caracteriza a identidade de “remanescente de quilombo” como constituída e assimilada pela “emergência” daquelas pessoas frente aos conflitos crescentes em relação aos seus territórios. Para a mesma autora, a construção identitária da região é derivada de uma situação particular assim como da política nacional. Acredita também que as comunidades do Vale do Ribeira foram as primeiras a adquirirem visibilidade política no estado de São Paulo.

Carvalho (2000b) concorda que a identidade quilombola foi assimilada pelas comunidades como fator positivo na elaboração de lutas políticas. Sobretudo, no que diz respeito à intensificação na defesa de seus territórios contra a construção de barragens ao longo do rio Ribeira, tanto a do grupo Votorantim quanto as que seriam construídas pela Companhia Energética de São Paulo. Segundo essa autora, as comunidades buscam a adequação ao conceito de quilombo como uma estratégia política para garantir o direito de permanência em seus territórios.

O protagonismo de Ivaporanduva nesse processo de reconhecimento dos bairros negros do Vale do Ribeira como remanescentes de quilombos aparece em diversos documentos sobre os quilombos da região. Como relatam Carvalho e Schmitt:

Tendo proposto, em 1992, na Justiça Federal de São Paulo Ação Ordinária pleiteando o reconhecimento e a titulação de suas terras, representantes da comunidade negra de Ivaporanduva, em 1995, compareciam à Procuradoria Geral da República em busca de apoio institucional para a ação. Na mesma ocasião, noticiavam a existência de várias outras comunidades negras localizadas no Vale do Ribeira que iniciavam a formulação de demanda para o reconhecimento do Estado sobre sua condição de remanescente de quilombo. (CARVALHO e SCHMITT, 2000, p. 22).

Em resposta à demanda do Judiciário, o Ministério Público Federal abriu inquérito civil visando a adotar e fazer adotar pelos órgãos públicos competentes todas as medidas cabíveis para a identificação e demarcação física de todas as comunidades remanescentes de quilombos da região

do Vale do Ribeira. Foi então criado um grupo de trabalho composto por cinco antropólogos do Ministério Público Federal, um técnico do Itesp e por historiadores do Iphan. Esses profissionais elaboraram um laudo das comunidades negras rurais localizadas no Vale do Ribeira, comprovando a existência de comunidades de quilombos na região. No mesmo ano, foi criado pelo governo do estado de São Paulo outro grupo de trabalho que tinha por objetivo fazer proposições visando à plena aplicabilidade dos dispositivos constitucionais que conferem o direito de propriedade aos remanescentes das comunidades de quilombos em território paulista. Essa equipe de especialistas também produziu laudos antropológicos (GIACOMINI, 2010, p. 78). Esses laudos serviram como base para a produção dos diversos relatórios técnicos científicos de reconhecimento como remanescentes Quilombolas para as comunidades negras dos bairros do Vale do Ribeira.

Das 55 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares no estado de São Paulo, 38 estão localizadas em municípios do Vale do Ribeira (BRASIL, 2015b). O Itesp reconheceu 33 comunidades remanescentes de quilombos. Para essa instituição, 26 dessas comunidades ficam no Vale do Ribeira e 6 foram tituladas (ITESP, 2017c).

O Incra, por sua vez, conta com 49 processos abertos para regularização de terras quilombolas situadas em São Paulo. Dessas, 34 estão em municípios do Vale do Ribeira (BRASIL, 2015c).

Entretanto, segundo estimativas da Eaacone (tratarei desta entidade adiante), aproximadamente 80 comunidades quilombolas vivem naquela região. A entidade contabiliza associações constituídas em 34 delas para conseguir a certificação e o reconhecimento como quilombolas e muitas outras estão em processo de elaboração de suas associações.

A principal reivindicação que as une é a titulação e a regulamentação fundiária de seus territórios junto a órgãos estatais: Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Itesp), quando se trata de terras devolutas, ou o Instituto Nacional de Reforma Agrária (Incra), quando há conflito de interesses envolvendo outros tipos de ocupação da terra.

4.3 Da constituição dos bairros negros ao reconhecimento como quilombos

As pesquisas para compor os relatórios técnicos científicos (RTCs) elaboradas por antropólogas(os) para identificar as comunidades do Vale do Ribeira como remanescentes de

quilombos, encomendadas pelo Itesp, apontam que os diversos bairros rurais negros existentes naquela região se formaram pela libertação ou pelo abandono de pessoas que estavam na condição de escravizadas após a decadência da atividade mineradora, ou pela fixação daquelas pessoas em situação de fuga.

Com o decréscimo das quantidades de ouro de aluvião nos rios da região, em meados do século XVIII, pessoas escravizadas foram alforriadas e entregues à própria sorte. Aconteceu a gradativa saída da população branca da região, ampliando-se cada vez mais as áreas ocupadas pela população negra (AMORIM, 1998, p. 12). Pessoas negras de várias procedências, oriundas das grandes fazendas locais, assentaram-se como camponesas livres em suas terras, dando origem a grande parte dos atuais bairros rurais.

Tanto Ivaporunduva como São Pedro foram focos irradiadores de ocupantes negros(as) transformados(as) em pequenos(as) produtores(as) rurais que, desbravando novos territórios por meio do trabalho, repovoaram a região após o declínio da mineração. As pessoas escravizadas do Vale do Ribeira conseguiram constituir mecanismos capazes de alterar sua condição, inclusive oficialmente, para livres ou libertos(as), o que poderia facilitar suas relações – principalmente comerciais – com a sociedade branca dominante da região (CARVALHO, 2000a, p. 44).

É importante ressaltar que as populações negras nunca estiveram isoladas, encontravam-se inseridas tanto na economia regional quanto no mercado mais amplo, com sua produção agrícola destinada a outras províncias. Pequenos(as) produtores(as) negros(as) que cultivavam gêneros variados para a subsistência e para o mercado regional também estiveram inseridos(as) no ciclo rizicultor, cuja produção estava destinada ao mercado mais amplo. O reconhecimento formal dessas pessoas negras se baseia em sua posição na estrutura social, que as definia como “pequenos produtores” fornecedores de produtos de consumo para as fazendas e participantes da economia local. Como observa Arruda (2003):

Aí foi gestado um genuíno campo negro. Essa rede complexa de relações sociais adquiriu lógica própria, na qual se entrecruzavam interesses, solidariedades, tensões e conflitos. O que denominamos campo negro é essa complexa rede social. Uma rede que podia envolver em determinadas regiões escravistas brasileiras inúmeros movimentos sociais e práticas sócio-econômicas em torno de interesses diversos. (...) O campo negro, construído lentamente, acabou por se tornar palco de luta e solidariedade entre os diversos personagens que vivenciavam o mundo da escravidão. (ARRUDA, 2003, p. 35).

Assim, por descendência, com alianças por casamento entre as famílias fundadoras, estabeleceu-se uma sociabilidade formadora e mantenedora dos vários bairros negros do Vale do Ribeira,

cada um com uma identidade específica, mas que apresentam no conjunto uma continuidade histórica e sociocultural (AMORIM, 1998, p. 31).

Ivaporunduva é considerada a comunidade mais antiga, fruto da época da mineração, surgiu como povoado no século XVII, mesmo antes de Xiririca²², com dois irmãos mineradores: Domingos Rodrigues Cunha e Antonio Rodrigues Cunha e um grupo de 10 pessoas escravizadas (AMORIM, 1998b, p. 12). Contam seus moradores que há muito tempo chegou ao lugar uma senhora, Joanna Maria, proprietária de minas e de pessoas na condição de escravizadas. No final da vida, esta senhora doou as terras à igreja e alforriou aquelas pessoas. Com o tempo, Ivaporunduva foi se transformando numa área para onde era atraído “grande contingente de negros livres, libertos e fugidos” (AMORIM, 1998b, p. 16).

Os bairros de São Pedro e Galvão têm como fundador mítico Bernardo Furquim, que teria formado as comunidades de Barra do São Pedro e Lavrinha, atuais Galvão e São Pedro, tendo-se incorporado à malha de relações sociais e de parentesco que já existia entre grupos de famílias negras estabelecidas na área (CARVALHO, 2000b, p. 26).

Bernardo Furquim teria trabalhado na condição de escravo dos doze aos dezoito anos, fugindo em seguida com um pequeno grupo (dois homens e duas mulheres). Teria chegado ao bairro rural de São Pedro, onde já estariam estabelecidos outros moradores. Foi fundamental para a instalação dos fugidos, as informações, ferramentas, mudas, sementes e, mais tarde, mulheres ofertadas pelos grupos já instalados em comunidades próximas (como o quilombo Pedro Cubas). Tais trocas, mais tarde, solidificariam as relações entre os diversos grupos existentes estabelecidos na região. Bernardo Furquim ligou-se a mulheres de diversos lugares e teve 24 filhos com elas. Ele aparece nos relatos como grande empreendedor: montou fábricas de pilar arroz e café, e de aguardente de cana nos locais onde estão situados os dois bairros (CARVALHO, 2000b, p. 24).

Nhunguara e André Lopes têm por formação o tronco dos Vieira, o tronco dos Furquim e a história da fuga da Guerra do Paraguai. Vários descendentes dos Vieira referem-se a esses antepassados como os “Paraguaia”. As fugas dos recrutamentos para a composição dos batalhões de combate para a Guerra do Paraguai estão presentes em uma profusão de relatos. Entre as zonas

²² Inicialmente, a povoação que se formou no fim século XVI onde hoje é Eldorado era denominada Xiririca. A freguesia de Xiririca foi criada em 19 de janeiro de 1763, subordinado ao município de Iguape. Foi elevada à categoria de vila, com a mesma denominação, pela lei nº 28, em 10 de março de 1842, desmembrando-a de Iguape. A lei nº 10, de 24 maio de 1895, elevou-a à condição de cidade. Foi a lei estadual nº 233, de 24 dezembro 1948, que marcou a mudança de nome para Eldorado (BRASIL, 2015e).

de refúgio que acolheram inúmeras fugas está a Caverna do Diabo e vários bairros da região (CARVALHO, 2000a, p. 25). Carvalho informa ainda que:

(...) descendentes de Bernardo Furquim contribuíram de modo importante para a extensão dessa malha. Vemos que uma de suas filhas, Ana Maria Furquim, casou-se com João Faustino Vieira, procedente do Nhunguara e que teria ficado escondido na Caverna do Diabo durante a guerra do Paraguai. Maria Adelaide Pedrosa, uma das moradoras mais velhas de André Lopes, é bisneta de Bernardo; sua mãe, Donária Arcângela Furquim, era filha de Ana Maria Furquim e João Vieira. Domingos Dias Vieira, irmão de João Faustino Vieira, teria sido o descobridor da “gruta”, hoje chamada de Caverna do Diabo. (CARVALHO, 2000a, p. 26).

Nhunguara tem como origem a expansão dos núcleos familiares dos bairros negros. A busca de novas terras por parte de famílias estabelecidas em outras comunidades negras seguiu a lógica da expansão territorial na busca de terras férteis para o plantio. À medida em que a região do Vale do Ribeira consolidava-se como centro produtor e exportador de cereais, após o declínio da mineração, os(as) negros(as), transformados(as) em pequenos(as) produtores(as) rurais, desbravaram novos lugares tomados através do trabalho, promovendo um repovoamento da região (TURATTI, 2000, p. 30). Turatti observa ainda que o bairro Sapatu teve sua origem de maneira semelhante, com as alianças de casamento que relacionam os outros bairros: “Um outro filho de João Vieira (André Lopes) e Ana Faustina Furquim (São Pedro), chamado Zeferino Furquim, ter-se-ia fixado antes do final do século XIX, em Sapatu, tendo unido-se a duas mulheres, Paula e Maria”. (TURATTI, 2000, p. 30).

Todos esses ancestrais fundadores dos bairros negros (Bernardo Furquim – São Pedro e Galvão; Faustino Vieira – Nhunguara e André Lopes) foram contemporâneos entre si. Eles desempenharam papel fundamental na constituição e na configuração da economia política desses bairros, pois lideravam a produção e o comércio de consideráveis quantias de produtos da roça, como farinhas de milho, mandioca e aguardente de cana (CARVALHO, 2000a, p. 28).

Além do passado em comum, essas comunidades formadas pelos bairros rurais negros do Vale do rio Ribeira formam uma comunidade num sentido mais amplo, pois além de guardarem um vínculo histórico com os antigos quilombos, mantêm um campo de relações sociais que se constituiu em conjunto com a ocupação territorial no Vale, o que possibilitou sua continuidade:

As comunidades quilombolas sempre se guiaram por um conjunto de regras de herança e de parentesco que proibiam a fragmentação do território comunitário garantiam o seu meio de trabalho, a descendência das famílias e, assim, manter a entidade maior à qual elas pertencem e que lhes confere identidade. (CARVALHO; SCHMITT, 2000, p. 41).

4.4 Quilombos de Eldorado hoje

Eldorado está localizado na margem direita do rio Ribeira. Faz limite ao norte com o município de Capão Bonito; ao noroeste, com Ribeirão Grande; sudeste, Jacupiranga; oeste, Iporanga; leste, Registro; nordeste, Sete Barras; sul, Cajati; sudoeste, Barra do Turvo. Desde o município de São Paulo, percorrem-se 242 km até lá, pela principal via de acesso à região: a Rodovia Régis Bittencourt (BR-116).

O censo de 2010 do IBGE informa que 52% dos 14.641 habitantes vivem em meio rural. Entretanto, esse instituto não conta uma distinção censitária para mensurar a população quilombola, como há para população indígena. Isso leva à dificuldade de saber quantas pessoas vivem em comunidades quilombolas nesse município. O censo informa ainda que pardos e pretos representam 44,72% e 11,45%, respectivamente, da população total de Eldorado.

Em Eldorado, a Fundação Cultural Palmares certificou as comunidades Abobral, André Lopes, Engenho, Galvão, Ivaporunduva, Nhunguara, Ostras, Pedro Cubas, Pedro Cubas de Cima, Poça, Sapatu, São Pedro.

O Itesp reconheceu as comunidades quilombolas de Abobral Margem Esquerda, André Lopes, Engenho, Galvão, Ivaporunduva, Nhunguara, Pedro Cubas, Pedro Cubas de Cima, Poça, Sapatu, São Pedro. Para a comunidade Boa Esperança, o “processo encontra-se arquivado/em aguardese”. As comunidades Abobral Margem Direita, Bananal Pequeno e Ostras estão “apontadas para o reconhecimento”.

Para o Incra, Ivaporunduva consta como titulado. Estão com processos em aberto as comunidades Abobral, André Lopes, Boa Esperança, Galvão Nhunguara, Pedro Cubas, Pedro Cubas de Cima, Poça, Sapatu e São Pedro.

Dessas comunidades quilombolas de Eldorado, sete estão sendo consideradas para fins desta pesquisa. É o conjunto das que são atendidas pela Escola Estadual Maria Antonia Chules Princesa. Todas situadas no município de Eldorado, descritas a seguir.

O quilombo André Lopes está localizado a cerca de 40 km do centro do município de Eldorado e ocupa área de 3.200 hectares, onde vivem 76 famílias²³. O relatório técnico-científico produzido pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Itesp), que reconheceu a história das pessoas como quilombolas, data de outubro de 2000 (CARVALHO, 2000a).

Mapa 2 – A localização da Chules e as comunidades quilombolas atendidas por ela. Fonte: elaboração do autor, com edição de arte por Anita Freire, a partir de mapa do Itesp.

Galvão é o quilombo vizinho ao quilombo São Pedro. Ambos estão localizados na margem esquerda do rio Pilões, nos municípios de Eldorado e Iporanga, a aproximadamente 47 km e 52 km, respectivamente, do centro do município de Eldorado. Chega-se lá pela rodovia SP-165, que liga Eldorado a Iporanga e está localizada na margem direita do rio Ribeira. Na altura do quilômetro 41, chega-se até a balsa, de onde o início do Galvão está a 1 quilômetro em estrada de

²³ Os números de famílias dessas comunidades que constam no sítio do Itesp ainda são os mesmos que estão nos relatórios técnicos científicos elaborados por esse órgão para os quilombos, ou seja, dados coletados entre o fim da década de 1990 e início dos anos 2000. O Incra mantém esses mesmo dados em seus registros. Somente para se ter uma ideia, já que esses dados não foram centro da minha pesquisa, a vice-coordenadora da associação do quilombo Galvão informou que havia 41 famílias nessa comunidade, em 2016.

terra. Pela mesma estrada, chega-se também ao núcleo do quilombo São Pedro, que está a aproximadamente 9 km da balsa. Também é possível o acesso pela ponte sobre o rio Ribeira, construída em 2008, no quilombo Ivaporunduva. As cerca de 30 famílias que moram na comunidade do Galvão ocupam uma área muito menor que o território reivindicado. O relatório técnico expedido pelo Itesp que reconhece aquela comunidade como quilombola é de 2000 (CARVALHO, 2000b).

O quilombo São Pedro é formado por 39 famílias. Em 2001, o governo do Estado de São Paulo tituló 4.558 hectares em nome da Comunidade São Pedro, o que representa 97% da área total do território quilombola. O Incra abriu processo para regularizar o restante desse território (AMORIM, 1998).

O quilombo Ivaporunduva teve seu título territorial expedido em 14 de julho de 2000 pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), e pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Itesp), em 20 de março de 2003. Tem aproximadamente 82 famílias distribuídas em 2.754 hectares (EAACONE, 2015).

O quilombo Nhunguara foi reconhecido como remanescente de quilombos em 2001, pelo Itesp. Fica entre os municípios de Eldorado e Iporanga. Atualmente, a comunidade é composta por 91 famílias, suas terras ainda não foram legalizadas (mesmo após serem reconhecidos como remanescentes de quilombos) e, por isso, enfrentam dificuldades, já que fazendeiros disputam a posse das terras. A agricultura é uma de suas principais atividades, sobretudo as plantações de feijão, a mandioca, o milho, o arroz, a batata-doce, a cana e o cará (CARVALHO; SCHMITT, 2000).

A comunidade do Bairro Ostras é a mais recente comunidade a ser certificada como “autodefinida como remanescente dos quilombos” pela Fundação Cultural Palmares, naquela região. O documento foi publicado pela Fundação em maio de 2016. A comunidade está situada às margens da rodovia SP-165, próximo ao km 110, e tem 15 famílias vivendo em seu território. O próximo passo é a certidão de reconhecimento de comunidade remanescente de quilombo expedida pelo Itesp, que está em elaboração pelo órgão.

A comunidade do quilombo Sapatu está disposta ao longo das duas margens do rio Ribeira, por aproximadamente 5 km. Dividindo-a ao meio está também a estrada SP-165, localizada ao longo

da margem direita do rio Ribeira, ligando os municípios de Eldorado e Iporanga. Em 2001, a comunidade foi reconhecida pelo Itesp como quilombola, porém, sua situação fundiária não está resolvida, gerando conflitos internos e com a Secretaria Estadual do Meio Ambiente, devido a alterações relacionadas ao Parque Estadual de Jacupiranga. Uma parte das terras passou a ficar sob Proteção Ambiental dos Quilombos do Médio Ribeira, Unidade de Conservação de uso sustentável. Essas alterações geraram conflitos e prejudicaram parcialmente a produção agrícola de algumas famílias. Ao todo são 70 famílias (TURATTI, 2000)²⁴.

As associações dos quilombos

As associações dos quilombos pesquisados são organizadas de maneira semelhante, com apenas algumas variações em seus estatutos. Isso parece acontecer porque todas são assessoradas pela Eaacone. As variações podem ser quanto à definição de quais direitos as pessoas que saem do quilombo para morar na cidade podem ter ao voltar a residir ali. Por exemplo, podem construir suas casas, mas, não podem participar de todos os benefícios e decisões da associação. Algumas cláusulas dizem respeito ao tempo de residência, depois da volta, para se ter direitos plenos.

As eleições acontecem a cada dois anos e não há reeleição. Entretanto, a mesma pessoa pode assumir outra função de uma gestão a outra: se alguém está na função de coordenador na atual gestão, na próxima, não poderá ficar na mesma função, mas, poderá assumir a secretaria ou a tesouraria etc.

O procedimento utilizado para a eleição também é comum a todas as associações: numa assembleia geral, escreve-se o nome das pessoas em um papel e as que tiverem mais votos passam a fazer parte da coordenação. A mais votada se torna coordenadora, a segunda, vice; depois, tesoureira, e assim por diante. Não há candidatura, as pessoas votam naquelas que quiserem, desde que sejam sócias da associação. A aderência à associação se dá individualmente. Aproximadamente 10 compõem a coordenação.

²⁴ Uma riquíssima história da constituição desses territórios está relatada por Stucchi (2005, p. 115). Uma história da constituição dos quilombos Galvão e São Pedro, igualmente rica em detalhes, é examinada por Carvalho (2006, p. 27).

4.5 Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras

Uma importante entidade criada a partir das necessidades de organização, luta por reconhecimento e conquistas de direitos das comunidades do Vale do Ribeira é a Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras (Eaacone). Esta é uma entidade civil e sem fins lucrativos. Foi fundada em 1995, mas, oficializada somente em 2004. Constituiu-se como a principal organização representante dos interesses de comunidades remanescentes de quilombo no estado de São Paulo. É composta por representantes de 11 associações de remanescentes de quilombo e realiza atividades regulares em todas as 67 comunidades identificadas na região do Vale do Ribeira²⁵.

Em conversas que tive com o pessoal da Eaacone, revelou-se o ativismo dessa organização junto às comunidades quilombolas da região, como identificadora dos direitos destas e prestadora de assessoria para a organização jurídica das associações. Também foi possível conhecer as reivindicações, mobilizações e conquistas de direitos fundamentais das comunidades.

As raízes da Eaacone

A Eaacone foi constituída por meio da atuação da Congregação Irmãs de Jesus Bom Pastor, conhecidas pelo nome popular como Irmãs Pastorinhas. Seu trabalho já existia na região de Eldorado, com comunidades rurais em relação à terra, na década de 1980.

A orientação da congregação tem como fim (que elas chamam de carisma) específico o trabalho com comunidades. Uma irmã²⁶ e articuladora da Eaacone informou que o padre Tiago Alberione escreveu, na fundação da congregação: “Vocês devem ir para aqueles lugares onde outras congregações não querem ir. Naqueles lugares onde as pessoas estão sem terra, sem trabalho, sem assistência espiritual” (informação verbal, novembro, 2016). O bispo Dom Aparecido José Dias pediu para as irmãs irem trabalhar na diocese de Eldorado. O contrato com a diocese especificava que era para trabalhar com comunidades rurais. “Não havia nenhum trabalho específico com comunidades negras na diocese” (informação verbal, novembro, 2016).

²⁵ Um extenso exame da criação e atuação da Eaacone no movimento quilombola do Vale do Ribeira está estruturado em Oliveira (2009).

²⁶ Biagioni, Â. Entrevista concedida a Mauro Soares Cordeiro em novembro de 2016.

Aquela mesma irmã contou que participou de um encontro, em São Paulo, de padres e irmãs negras, em 1990. Frei David estava assessorando o encontro²⁷. No encontro, a irmã informou sobre a situação das comunidades em Eldorado. A partir disso, passou a fazer encontros de formação com as comunidades, de “resgate” das manifestações culturais (informação verbal, novembro, 2016). O Estado não se interessava pela região e por suas comunidades. Ela fez o primeiro contato com Guilherme Barbosa do Santos, etnólogo, com a intenção de realizar laudos na região, em projeto por meio da Mitra Diocesana (ainda não existia Eaacone), com apoio da Caritas Francesa. Com isso, foram pagos antropólogo e agrimensor. A primeira atuação desse tipo foi realizada na comunidade do quilombo Ivaporunduva, a qual indicou os caminhos, abriu as picadas e demarcou o território. Depois, isso também serviu de base para o Itesp elaborar Relatórios Técnico-científicos produzidos sobre as comunidades (informação verbal, novembro, 2016).

A identidade quilombola

Perguntei à irmã se as comunidades se tratavam como quilombos, como quilombolas. Respondeu que não e, para ilustrar, contou a história de moradora que fez um depoimento, durante um dos primeiros encontros de formação com o Frei David: “Quando as irmãs chegavam aqui e diziam que a gente era negra, eu ficava tão revoltada... Ser negra, para mim, era como uma negação...” (informação verbal, novembro, 2016). A irmã continuou contando que as pessoas das comunidades sempre foram maltratadas na cidade pelos “resquícios de coronéis” que existem por lá. Elas sabiam que eram negras, mas, não se identificavam:

Foi com estes estudos que a gente começou a trabalhar a questão do resgate cultural. A partir de 1992, nós começamos a fazer o Encontro de Mulheres. Teve um ano que a gente fez o encontro somente com comidas e danças típicas. Quem deu a ideia de fazer o encontro foi dona Jovita Rodrigues, do quilombo Galvão. Apareceu uma diversidade enorme de comidas e danças típicas. As pessoas mais idosas foram procurar nos baús as rabecas, cavaquinhos, consertar, mandar fazer outro, lembrar de músicas. Essas músicas que Sapatu canta, Ivaporunduva, foram todas resgatadas naquela época. Com esse trabalho, a gente foi aproveitando esses momentos para fazer com que as pessoas gostassem de si, aumentassem a auto-estima. Frei David trabalhou bastante essa parte. (Informação verbal, novembro, 2016).

²⁷ Frei franciscano David Raimundo dos Santos, presidente da Rede de Cursinhos Populares Educafro, nasceu em Nanuque, MG, em 17 de outubro de 1952 (Cf. MARCO NEGRO, 2006).

A luta por direitos

A irmã vê a terra como direito fundamental urgente para as comunidades quilombolas porque, “sem a segurança da posse da terra, não é suficiente haver projeto de desenvolvimento comunitário e de resgate da cultura” (informação verbal, novembro, 2016). A maioria das comunidades não tem o título de propriedade, a única que tem é o Ivaporunduva. Algumas já têm o título, mas, sem registro em cartório: “O que adianta fazer todo um trabalho e depois ter de sair, o governo não dar garantia?” (informação verbal, novembro, 2016).

Ela observou que um dos fatores que causa a morosidade da titulação dos territórios é a terra quilombola não ser comerciável, “é comunitária”. Disse também que outros fatores que emperram o processo de titulação são os grandes projetos governamentais naquela região, tais como a privatização dos parques, visando ao lucro das empresas. Há também as barragens e as mineradoras:

O interesse dos governos é diferente das comunidades. As comunidades querem a terra para viver, para plantar, para se desenvolver tranquilamente, para criar bem seus filhos, para se desenvolver dentro de sua realidade, no seu contexto, mantendo seus valores. E o governo não tem interesse nisso. O capitalismo não tem esse interesse, ele visa o lucro. Como a terra quilombola sai do comércio, essa é a dificuldade. O quilombola já pensa outro tipo de desenvolvimento para o Vale. Por exemplo, aqui na cidade você não vê nenhuma criança quilombola pedindo esmola, como você costuma ver nas grandes cidades. Por que? Porque a comunidade cuida de seus membros, cuida dos velhos, das pessoas doentes. É o sentido comunitário mesmo. Embora o sistema pressione para o individualismo, para você pensar somente em seu bem-estar, mas ainda as comunidades tentam resistir a isso. (Informação verbal, novembro, 2016).

Da Eaacone às comunidades negras

A irmã informou também que um dos objetivos da Eaacone é identificar as comunidades quilombolas e a luta empreendida para a titulação:

Nós identificamos mais de 80 comunidades quilombolas aqui no Vale do Ribeira, no estado de São Paulo. No estado de São Paulo, em oito municípios, há 34 dessas comunidades organizadas, com associações constituídas, têm o certificado da Fundação Cultural Palmares e estão com processos no Itesp para ser reconhecidas como quilombolas. A Eaacone prepara as comunidades, ajuda na formação da associação, a estudar o estatuto. A hora em que a associação está juridicamente constituída, aí entra o Itesp para fazer o laudo antropológico. Com isso, o governo reconhece aquela comunidade como quilombola. Depois, é outra luta para titular. Quando é terra devoluta, é o Itesp, quando é terra particular, é o Incra. Fica um dependendo do outro, jogando a responsabilidade para o outro, “não tem dinheiro”... Fica esse jogo de empurra entre os órgãos do governo. As comunidades têm de pressionar porque o artigo 68 está nas Disposições Transitórias da Constituição. Como são transitórias, a gente não sabe até

quando vai perdurar. Ele não está no corpo da Constituição, está nas Disposições Transitórias... (Informação verbal, novembro, 2016).

As escolas nos quilombos

A irmã contou um pouco da história das escolas dos quilombos e como a ausência de docentes que sejam das comunidades dificulta os processos de aprendizagem das crianças.

Quando começamos a trabalhar nas comunidades, eram salas multisseriadas, as quatro séries iniciais numa mesma sala. Sempre foi assim: professoras que não eram quilombolas. Um dia em que cheguei em Ivaporunduva, a gente foi fazer uma reunião com a comunidade na sala de aula, era um sábado. E tinha um enorme cartaz pendurado na parede, era uma redação de uma criança que foi premiada pela professora e, por isso, estava em exposição. Eu li aquele cartaz, era uma redação que descrevia sobre como é bonita a vida na cidade, como é gostoso morar no prédio, daqui de cima a gente vê todas as avenidas etc. Era falando da cidade. Chamei os coordenadores quilombolas e perguntei: “você já leram esse cartaz? E eles: não. Dá uma lida”. Então, daí você deduz qual era o tipo de educação. Hoje, não sei como está porque as coisas têm mudado bastante, e eu não tenho acompanhado essa área. Aliás, nunca acompanhei a educação mesmo, a educação sistemática. Mas, não faz muito tempo, eu estava conversando com uma professora daqui da cidade que estava dando aula numa daquelas comunidades. Ela contou: “Estou com tantas dificuldades...” Perguntei por que. Ela respondeu: “Porque as crianças gostam de sair para brincar, gostam de matar passarinho... Não pode, irmã, matar passarinho! Tem o bichinho lá no mato, eles gostam de correr atrás dos bichinhos...” Exemplos que eu vi com meus próprios olhos. Daí você deduz. O que percebo é que existe essa dificuldade justamente porque são professoras que não são quilombolas, não estão preparadas, não conhecem a história da África, por exemplo. Um dia chegou uma professora aqui pedindo um mapa de Eldorado. Eu perguntei: “Lá na escola não tem o mapa de Eldorado?” “Não.” Isso diz muito de como estão as escolas.

As audiências públicas sobre educação escolar diferenciada

Nas comunidades quilombolas da região, até o 5º ano do ensino fundamental, as crianças estudam em escolas municipais situadas uma em cada quilombo, com exceção do quilombo Ostras, que utiliza as escolas do André Lopes e do Sapatu. Para os anos seguintes, deslocam-se até a Chules, com transporte escolar fornecido pela prefeitura de Eldorado.

A irmã informou que a Eaacone realizou as audiências públicas sobre educação escolar diferenciada em parceria com a Defensoria Pública, em 2015, em que foram discutidas também as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (parte dos depoimentos colhidos na audiência realizada em Eldorado será apresentada mais adiante). Disse que percebeu entre os quilombolas e os professores quilombolas a mesma queixa: “a falta de preparo dos professores

dentro da cultura específica da população com a qual eles trabalham. A dificuldade de aplicação das diretrizes é muito grande” (informação verbal, novembro, 2015).

Conversei também com outro articulador da Eaacone. Ele é quilombola, nasceu no Ivaporunduva, mas, reside em outro município. Ele contou que, na sua concepção, a escola deve acolher. “Ela deve aprender com a comunidade, que é toda formada por parentes, como uma família” (informação pessoal, novembro, 2015).

4.6 Outras organizações que atuam com as comunidades quilombolas no Vale do Ribeira

Além da Eaacone, atuam em comunidades quilombolas do Vale do Ribeira diversas outras entidades e organizações não governamentais. Elas realizam trabalhos na área ambiental, em apoio ao desenvolvimento econômico produtivo das comunidades.

Entre essas, o Instituto Socioambiental (ISA) implementa ações por meio do Programa Vale do Ribeira. Este programa objetiva apoiar o desenvolvimento regional sustentável, geração de renda, conservação e melhoria da qualidade de vida das comunidades tradicionais da região, considerando a riqueza socioambiental da Mata Atlântica em parcerias com associações quilombolas, prefeituras e organizações da sociedade civil. A partir desse programa, elaboraram a Agenda Socioambiental Quilombola do Vale do Ribeira. Um mapeamento das demandas de 14 comunidades quilombolas e as formas possíveis para realizá-las. As demandas que dizem respeito à educação apontam a necessidade de ensino escolar para adultos; cursos de informática; formação de educador ambiental, melhoria do transporte escolar, ensino fundamental e médio na comunidade, assim como a implementação de ensino diferenciado, curso de formação para cidadania. Dessas, o ensino escolar para adultos e a implantação de ensino diferenciado nas escolas são atribuídas o caráter de extrema urgência. As demais são consideradas de realização de médio prazo (ISA, 2008).

Como um primeiro desdobramento das demandas apontadas na Agenda, entre 2010 e 2012, esse Instituto realizou a elaboração do Planejamento Territorial Participativo, em duas comunidades (São Pedro e Morro Seco). Essa publicação contém o processo de planejamento territorial, que resultou em um plano de desenvolvimento local e participativo. Em 2013, o programa publicou o Inventário Cultural dos Quilombos do Vale do Ribeira. Trata-se de um levantamento de

manifestações culturais de 16 comunidades quilombolas da região, bem como seus sistemas de cultivo.

Também atua na região o Centro de Educação, Profissionalização, Cidadania e Empreendedorismo (CEPCE). ONG formada por lideranças quilombolas com o objetivo de criar uma instituição enraizada nas comunidades, possibilitando o protagonismo de quilombolas nos projetos que as(os) envolvem. Um dos programas realizados pelo CEPCE é o Programa de Desenvolvimento Sustentado das Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira (PDSCQ-VR). Esse programa objetiva implementar o turismo de base comunitária e envolve seis comunidades de Eldorado: André Lopes, Ivaporunduva, Nhunguara, Pedro Cubas, Sapatu e São Pedro.

O Instituto Ambiental Vidágua é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que desenvolve projetos e programas no setor ambiental, buscando a melhoria da qualidade de vida e o desenvolvimento sustentável. Implementa programas como o Cílios do Ribeira, que visa a recuperação das matas ciliares do Vale do Ribeira e oferece apoio às comunidades de agricultores.

A ONG Terceira Via é outra organização que atua naqueles territórios e tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e do meio ambiente nas áreas rurais. Atua com projetos que buscam organizar e fortalecer agricultoras(es) do Vale do Ribeira, por meio de ações de capacitação e assessoria às suas organizações, como a Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER).

Ainda que essas entidades atuem em parceria com as associações quilombolas para a realização de direitos naquelas comunidades, não foi encontrada menção a projetos ou programas que estabeleçam parceria com as escolas da região. Tampouco quilombolas se referiram a elas como possíveis parceiras para alcançar seus objetivos quanto à escolarização.

5. AS ESCOLAS QUILOMBOLAS

Nesta seção, abordo as escolas quilombolas. Para isso, reproduzo excertos de conversas sobre a concepção desse tipo de escolas e a atuação de ocupantes de cargos e funções da hierarquia superior de administração (estadual e municipal).

Com a exceção de Acre, Distrito Federal e Roraima, todos os outros estados reconhecem escolas quilombolas em seus territórios. As escolas quilombolas estão distribuídas da seguinte forma: Alagoas tem 42 escolas; Amazonas, 9; Amapá, 28; Bahia, 517; Ceará, 35; Espírito Santo, 28; Goiás, 43; Maranhão, 727; Minas Gerais, 186; Mato Grosso do Sul, 7; Mato Grosso, 37; Pará, 314; Paraíba, 27; Pernambuco, 89; Piauí, 76; Paraná, 7; Rio de Janeiro, 32; Rio Grande do Norte, 18. Rondônia, 3; Rio Grande do Sul, 51; Santa Catarina, 3; Sergipe, 33; São Paulo, 27; Tocantins, 30 (BRASIL, 2016b).

Das 27 escolas reconhecidas como quilombolas localizadas no estado de São Paulo, 24 são municipais e 3 são estaduais. São 13 as escolas quilombolas localizadas no município de Eldorado: 11 são municipais e 2, estaduais. São 6 das municipais e uma das estaduais que estão sendo focalizadas nesta pesquisa. As 7 escolas pesquisadas são consideradas, no sítio do Inep, escolas rurais, em localização diferenciada, como área remanescente de quilombos (BRASIL, 2016b).

5.1 O governo estadual e as escolas

De maneira geral, as pessoas ocupantes de cargos-chave da administração pública da educação do estado de São Paulo se mostraram favoráveis à elaboração de políticas, programas e projetos em que esteja prevista a participação direta de quem vive nos territórios de quilombos.

5.1.2 O Núcleo de Inclusão Educacional

O Núcleo de Inclusão Educacional (Ninc) é um dos órgãos da Secretaria da Educação do estado de São Paulo responsável por gerir políticas de inclusão para estudantes. Esse núcleo integra a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) e coordena ações em escolas quilombolas.

Em conversa que tive com o pessoal do Ninc, este se mostrou afeito à prática de participação direta das pessoas que vivem nos territórios quilombolas na decisão dos critérios, implementação e avaliação do que está sendo elaborado para a educação escolar. Foi sugestão daquele núcleo da SEE a criação do Conselho de Educação Escolar Quilombola do Estado de São Paulo. Outra ação que evidencia a forma como é tratada a elaboração de políticas foi a coleta de informações e demais registros para a confecção de um livro em que estarão presentes as narrativas de pessoas dos quilombos contando sobre suas experiências. O trabalho de pesquisa contou também com a participação de docentes e líderes quilombolas. Eles pretendem que o livro se torne material didático escolar na região de Eldorado.

A terminologia usada pela Secretaria Estadual

A coordenadora do Ninc informou que a Secretaria adotou a terminologia Educação Escolar Quilombola a partir de 2012, com a publicação do Decreto 57.141/11, que dispõe sobre a reorganização da Secretaria e que criou o Núcleo de Inclusão Educacional. No Artigo 10 do Decreto, está disposto que integram a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica:

- I - Assistência Técnica do Coordenador;
- II - Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica, com:
 - a) Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais;
 - b) Centro de Ensino Fundamental dos Anos Finais, do Ensino Médio e da Educação Profissional;
 - c) Centro de Educação de Jovens e Adultos;
 - d) Centro de Atendimento Especializado, com:
 - 1. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado - CAPE;
 - 2. Núcleo de Inclusão Educacional; [SÃO PAULO (ESTADO), 2015].

De acordo com sua coordenadora, a operacionalização das atividades do Ninc com as escolas quilombolas do Vale do Ribeira passa pela Diretoria de Ensino-Região de Registro. Uma das ações do Ninc foi a criação, na “ficha do aluno”, de um campo para o cadastro do aluno quilombola. A intenção era mapear em quais escolas estão matriculadas(os) e, num primeiro resultado, foram contadas(os) por volta de 700 estudantes, número que precisa ser revisado. A coordenadora indicou que “muitas escolas não entenderam o que era aquele novo campo” do cadastro (informação pessoal, outubro, 2015).

Material didático diferenciado

A mesma coordenadora contou que, em 2012, as associações quilombolas da região de Eldorado fizeram um pedido específico ao Ninc: material didático diferenciado para as escolas da região. A partir dessa demanda, o pessoal do Núcleo e algumas lideranças quilombolas elaboraram um livro de narrativas das(os) mais antigas(os) moradoras(es) dos quilombos. O livro está pronto, mas, não há dinheiro para publicá-lo. Para a coordenadora, significa que há uma morosidade política: “além da vontade política ser vagarosa aqui dentro em relação ao pessoal que cuida da parte étnico racial, a Imprensa Oficial do Estado é quem publica o material da Secretaria” (informação pessoal, outubro, 2015). A lei determina que se faça licitação para contratar os serviços, fazem pedido a outras três editoras a respeito dos orçamentos para a publicação e a Imprensa Oficial sempre cobre a menor oferta. As outras editoras sabem que não vão ganhar a licitação e não enviam o orçamento.

As audiências sobre educação diferenciada no Vale do Ribeira

O Ninc recebeu convites da Defensoria Pública de Registro para participar das audiências públicas sobre educação diferenciada que aconteceram naquela região. Com pesar, a coordenadora disse: “Lá, eles nos veem como Alckmin!” (informação pessoal, outubro, 2015). Em sua opinião, isso a constrange e tem feito com que não vá a todas atividades para as quais o Ninc é convidado.

A verba destinada ao Ninc

Dificuldades quanto a recursos financeiros também decorrem do fato de que o Ministério Público pode processar a Secretaria pelo não cumprimento de leis em relação aos estudantes considerados especiais: casos de jovens com autismo, síndrome de down etc. Esta preocupação acaba comprometendo mais de 90% de verba destinada ao Núcleo de Inclusão Educacional: “nem a gente sabe quanto é o valor total da verba” (informação pessoal, outubro, 2015).

O Conselho de Educação Escolar Quilombola

Foi o Ninc que sugeriu a ideia de criação do Conselho de Educação Escolar Quilombola do Estado de São Paulo, com a intenção de divulgar as demandas quilombolas. A primeira reunião do Conselho foi no quilombo Ivaporunduva, “para que as pessoas que trabalham aqui vissem como é lá, de fato”²⁸ (informação pessoal, outubro, 2015).

5.1.3 Supervisão pela Diretoria de Ensino

A Diretoria de Ensino – Região de Registro coordena 49 escolas estaduais em 8 municípios do Vale do Ribeira: Barra do Turvo, Cajati, Cananéia, Eldorado, Jacupiranga, Pariquera-Açu, Registro e Sete Barras. Dessas escolas, 8 são indígenas e 1 é quilombola, a Chules. Suas atribuições estão dispostas no artigo 70 do Decreto 57.141/2011 e dizem respeito a gestão de políticas, diretrizes e metas da educação, recursos financeiros e de pessoal, supervisionar as escolas e articular as atividades do Núcleo Pedagógico com as da Equipe de Supervisão de Ensino, para garantir unidade e convergência na orientação às escolas, dentre outras.

Em seu quadro de funcionárias(os), há 14 supervisoras(es) que formam a Equipe de Supervisão de Ensino e 16 professoras(es) que compõem a Equipe do Núcleo Pedagógico. A Equipe de Supervisão de Ensino tem o objetivo de mediar políticas educacionais e propostas pedagógicas de cada escola, com vistas à “implementação das ações integradas para a gestão escolar, visando a melhoria dos resultados da aprendizagem” (SÃO PAULO, 2015). Suas atribuições estão discriminadas no artigo 72 do mesmo decreto.

As ações da Equipe do Núcleo Pedagógico são regulamentadas pelo artigo 73 do decreto, o qual dispõe que esses núcleos são unidades de apoio à gestão do currículo da rede estadual de ensino. Estes devem atuar preferencialmente por intermédio de oficinas pedagógicas, em articulação com as Equipes de Supervisão de Ensino.

Em conversa que tive com o supervisor responsável pela Chules em outubro de 2015, ele mostrou-se interessado na forma de elaboração de políticas, programas e projetos em que esteja

²⁸ Esse Conselho foi criado para dar cumprimento à Resolução SE 51, de 13 de agosto de 2013, que institui instância especial para elaboração e implementação do Plano Estadual de Educação. A nomeação do conselho foi publicada no *Diário Oficial do Estado de São Paulo* em 4 de fevereiro de 2014 e apresenta como integrantes pessoas de diversos órgãos centrais da Secretaria da Educação, representantes de entidades e instituições governamentais e representantes da sociedade civil: quilombolas, funcionárias(os) de ONGs, docentes universitárias(os).

prevista a participação direta das pessoas que vivem quilombos e é “a favor da gestão participativa”, como ele mesmo se define. Ressaltou que esse tipo de gestão tem muito a caminhar e que as instituições escolares e as comunidades ainda estão distantes, mas, necessitam trabalhar de maneira que, pelo menos, aproximem interesses para a definição do que será aprendido na escola. Entretanto, ele não soube mencionar nenhuma ação implementada pela Diretoria para impulsionar ou mesmo apoiar práticas educativas e formas de organização escolar que respeitassem a diferenciação daquelas escolas em relação a outras do estado.

A gestão participativa nas escolas

O supervisor informou sobre outras escolas que atendem à população quilombola, mas que não são escolas quilombolas: Escola Estadual Professora Maria das Dores Viana Pereira e Escola Estadual Boa Esperança, também em Eldorado. Falou das escolas indígenas da região, sob sua supervisão: a escola na aldeia Taquari e outra que fica em Pariquera-Açu. Ele disse que não conhece nenhuma escola naquela região em que as comunidades decidem em conjunto o que é necessário aprender. “A que chega mais perto de algo desse tipo é a Chules” (informação pessoal, abril, 2015). E continuou:

Eu sou a favor da gestão participativa, mas, ela tem muito a caminhar. Não há aproximação das associações quilombolas com as escolas, nem das escolas com as associações. Os quilombolas acham que a escola não faz nada ou faz muito pouco pela cultura deles, e a escola acha que eles interferem demais. (Informação pessoal, outubro, 2015).

Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino-Região de Registro

Conversei também com uma das professoras coordenadoras de áreas do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino-Região de Registro. Essa professora coordena ações pedagógicas na Chules. Em sua concepção, a responsabilidade da escola:

Além daquela formação humana, convívio e respeito com o outro, tem o objetivo do aluno ir crescendo no conhecimento geral da sociedade. Também em conhecimentos específicos: letras, esporte, alfabetização, nessas áreas do conhecimento. Isso faz parte da formação humana que vai prepará-lo para uma formação acadêmica na qual ele pode escolher uma profissão. Uma formação em que ele esteja capacitado a conversar, a estudar, a se formar, uma qualificação melhor para o trabalho. Tudo isso é responsabilidade da escola. É o que a gente tenta. (Informação verbal, maio, 2016).

Ela fez a ressalva de que esse seria um objetivo geral e que a escola tem de atentar para o fato de que, ali, “eles têm uma realidade diferente” (informação pessoal, maio, 2016). Então, há a intenção de “pegar a realidade deles para contextualizar para levar para o objetivo geral” (informação pessoal, maio, 2016). Contudo, sobre a vontade de participação das comunidades quilombolas em relação ao que é decidido na escola, disse:

Agora, até deu uma apaziguada, mas, antes, coisa de uns 3 ou 4 anos, eles vinham para cima da gente: “tenho direito, tenho direito, tenho direito”... Os alunos não queriam fazer nada, porque diziam que tinham direito “a um currículo nosso, e esse aqui não é o nosso, então a gente não vai estudar. Porque o Fulano de Tal lá falou que tem que ser um nosso”. (Informação pessoal, maio, 2016).

Perguntei como tinham encaminhado essa demanda. A resposta foi:

A gente começou a trazer gente para palestrar, para discutir. Mas, a gente está em sociedade. “Se vocês vão aprender coisas da África, vocês vão utilizar lá. Mas tem de aprender coisas daqui, vocês vão precisar dessas competências aqui”. E o que é requerido no Brasil, é a base. “Então, a gente traz para vocês ‘um currículo de lá da África’, por que é quilombola, mas, vocês vão utilizar aqui. Vai trazer isso aqui para depois o filho de vocês ir fazer um concurso e não passar? Porque o filho de vocês não vai passar no vestibular, em concurso, não vai ter uma carreira”. (Informação pessoal, maio, 2016).

Induzi que ela pensasse nas histórias daquelas comunidades como sendo outra versão da história do Brasil e perguntei se não seria possível ser aprovado em concursos também aprendendo uma história crítica. Ela concordou que a história “deles” é a história do Brasil. E continuou:

O currículo não é fechado. Ele tem objetivos e competências. Mas a forma que vai desenvolver, mediante as contextualizações, é aberto para o professor colocar. Mas, tem professor que não usa livro didático, material, aí tem de vir na escola, acompanhar, ver se está fazendo... Ele pode usar aquele exemplo que está lá no caderno [apostila do estado] para contextualizar com a realidade daqui. Falar da caverna, como forma estalactite, estalagmite. Isso pode ser trabalhado em qualquer lugar. Lá em Registro, por exemplo, tem muito aluno de colônia japonesa. Muita coisa deles já está em nossa cultura, eu adoro um yakissoba, um sushi, um sashimi. A base deles é um arroz, um peixe. A alimentação deles é semelhante à nossa. A nossa orientação para o professor que está em sala de aula é que se faça a contextualização da comunidade. Para que tenha sentido naquilo que você vai estudar. Por que eu vou estudar a poluição de um rio lá em São Paulo se a gente tem poluição aqui? É diferente, o contexto é diferente. Por que eu vou indagar certas coisas que não têm aqui? Posso até dizer que para lá tem, que é diferente. O que a gente pode melhorar aqui? Isso é a contextualização. Porque, senão, não teria como fazer uma matriz curricular se a gente visse tanta diversidade e fosse fazer um currículo para cada escola. (Informação pessoal, maio, 2016).

A coordenadora entende que a matriz curricular é necessária porque “todo país tem uma organização sobre o que vai se ensinar, o que é essencial em educação” (informação pessoal, maio, 2016). Acrescentou ainda que foi criado um dispositivo eletrônico por meio da internet para que docentes propusessem conteúdos para a matriz curricular. Entretanto, ela observou,

docentes não participaram. “Disseram que a internet daqui é ruim e que muitos professores vêm de fora... Mas você não pode perder a chance de participar. Por que, depois, como vai criticar?” (informação pessoal, maio, 2016).

5.2 O governo municipal: Coordenação dos Assuntos Quilombolas

A prefeitura de Eldorado mantém uma coordenação específica para o que denomina assuntos quilombolas. Entretanto, há uma única pessoa que trabalha nessa coordenação. E sua atribuição é ser um “canal de aproximação entre os quilombos e outros setores do governo estadual, federal e do município”, segundo informações no sítio da prefeitura.

Conversei com o coordenador da Coordenação dos Assuntos Quilombolas (ele também quilombola, residente no quilombo André Lopes). Ele evidenciou o desejo de participar da definição do que é aprendido pelas(os) estudantes da Chules. Mas, não soube informar o que a prefeitura tem feito para que programas e projetos elaborados naquela instância de administração contem com a participação efetiva das pessoas que moram nos quilombos.

Ele informou que, por meio da Coordenação dos Assuntos Quilombolas, a prefeitura tem estado a par da educação: “Tanto é que existem três pessoas na educação cuidando daquela modalidade de educação no Departamento de Educação” (informação verbal, abril, 2015). Perguntei se ele tinha notícias de projetos em execução nas escolas que tivessem sido elaborados em conjunto com as(os) quilombolas, com as associações. Ele disse: “infelizmente, não... Nos dias comemorativos, como no dia da Consciência Negra, eles [das escolas] até chamam a gente para dar uma palestra, mas, no restante do ano... não” (informação verbal, abril, 2015). Disse que há muito interesse numa participação das comunidades na decisão do que é ensinado da escola, mas, não aconteceu ainda. “Semana passada mesmo, fizemos um debate lá na Chules. Todo mundo afirma ser importante trabalhar os conteúdos da Lei 10.639, mas, ninguém executa... E aquela lei já tem 10 anos. Já passou da hora de colocá-la em prática” (informação verbal, abril, 2015). Ele continuou dizendo que o movimento quilombola da região de Eldorado é um dos mais organizados do Brasil, referência para diversas conquistas de direitos, sobretudo a titulação de terras. Aproveitei e perguntei se as escolas públicas dos quilombos têm contribuído para a luta, para esta conquista de direitos que mencionou. Ele expressou:

Não. Ela podia fazer bem mais. Ela podia servir para fortalecer a luta, fazer com que as pessoas participassem mais, como, por exemplo, os jovens. Fim do ano mesmo: teve uma prova para entrar na escola técnica de André Lopes e muitos alunos que estudaram desde o primeiro ano na Chules não sabiam escrever sobre os quilombos, não sabiam se assumir quilombolas. Sou fã da Chules, mas, ela tem de mudar. Porque, como está, ela não difere de qualquer escola de periferia de São Paulo. Uma escola do meio urbano poderia até dizer que não tem material para trabalhar a Lei 10.639. Mas, a Chules está no meio de um museu ambulante. (Informação pessoal, abril, 2015).

6. A BASE DO SISTEMA ESCOLAR

Esta seção é formada por depoimentos que colhi em conversas com as pessoas que trabalham na base do sistema escolar, ou seja, diretamente nos estabelecimentos educacionais. As conversas foram realizadas com a coordenadora municipal e com docentes das escolas quilombolas municipais. E com diretoras, funcionárias, coordenadora e docentes da Chules. Dividi a seção em duas: na primeira, estão as pessoas que trabalham nas escolas municipais. Na segunda, o pessoal que trabalha na Chules. Optei por associar as diversas informações contidas nas falas das pessoas aos temas abordados, tanto nesta parte, que trata das pessoas que trabalham nas escolas, quanto na próxima, sobre a visão de quilombolas. Esse procedimento promoveu a divisão de uma mesma conversa entre os temas. Tomei a precaução, assim, de identificá-las pelo mês e ano em que foram realizadas.

As conversas com pessoas que trabalham na base do sistema escolar ocorreram nas escolas, em período letivo. A exceção foi a conversa com a coordenadora municipal das escolas quilombolas. Com ela, conversei uma das vezes no Departamento de Educação do município, em maio de 2016, que fica no centro urbano de Eldorado. Também participei de uma Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) naquele Departamento. Essa foi uma reunião de aproximadamente 1h30 em que estiveram presentes as docentes das escolas quilombolas municipais e a coordenadora.

6.1 Escolas municipais

Departamento de Educação de Eldorado

As escolas municipais de Eldorado são responsáveis pela escolarização inicial do nível básico. Correspondem à educação infantil (creches), de 4 a 5 anos de idade, e à primeira fase do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano para o sistema com 9 anos de duração.

São 39 escolas municipais em Eldorado e 6 creches. Das escolas municipais, 11 estão localizadas em territórios de quilombos. Circunscrevi a pesquisa às escolas municipais que formam estudantes para ingressarem no 6º ano e que vão continuar a escolarização na Chules. As escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental (Emef) que fizeram parte desta pesquisa são: Emef Bairro Sapatu, Emef Bairro André Lopes, Emef Bairro Nhunguara, Emef Bairro Ivaporunduva, Emef Bairro Galvão, Emef Quilombo São Pedro. A escola do São Pedro é a

única que contém a palavra “quilombo” como parte de seu nome. As outras mantiveram a palavra “bairro”, que é uma denominação comum com que pessoas não quilombolas se referem aos quilombos.

Tabela 2. Estudantes de escolas municipais de quilombos, por escola, ano e turno – Eldorado, SP - 2016												
EMEIF	André Lopes		Galvão		Ivaporunduva		Nhunguara		Sapatu		Q. São Pedro	
	ano	nº est.	ano	nº est.	ano	nº est.	ano	nº est.	ano	nº est.	ano	nº est.
manhã	4º	19	infantil	12	multisseriada 1º e 2º anos	12	infantil	6	infantil	7	infantil	7
	5º	16	multisseriada 4º e 5º	7	multisseriada 3º e 4º	12	multisseriada 1º ao 3º	9	1º	11	multisseriada 1º e 2º	14
											3º	16
tarde	infantil	9			infantil	8			2º	13		
									3º	18		
Subtotal		44		19		32		15		49		37
Total						196						

Tabela elaborada pelo autor com base em informações do Departamento de Educação do município de Eldorado

Há uma docente para cada sala de aula. Existem também mais três docentes que circulam entre as escolas. São denominados “especialistas”: a docente que ministra artes e outros 2, de educação física.

As escolas do André Lopes, Ivaporunduva e do Sapatu funcionam em dois períodos: de manhã, das 7h às 11h30; à tarde, das 12h30 às 16h30. As outras, somente de manhã.

Existe uma escola municipal em cada quilombo atendido pela Chules, com exceção apenas do quilombo Ostras. Essa comunidade utiliza as escolas do Sapatu e do André Lopes. Estudantes dessas escolas também contam com transporte escolar fornecido pela prefeitura.

De 20 docentes distribuídas(os) pelas 6 escolas quilombolas municipais pesquisadas, apenas duas docentes de duas escolas disseram planejar parte de suas atividades com lideranças e outras pessoas das comunidades. Mesmo assim, parece haver uma relação desigual de representatividade naquele tipo de planejamento e nas decisões, porque é a coordenação das escolas quilombolas do Departamento de Educação de Eldorado que decide como e quando será a participação da comunidade. As outras escolas se pautam naquilo que está nos livros didáticos e no que aprenderam no curso de pedagogia das Faculdades Integradas do Vale da Ribeira, do município de Registro, onde a maior parte das(os) docentes da região se forma. A maioria reside em centros urbanos da região. Ainda que algumas morem nas proximidades de territórios quilombolas, apenas um disse que seus “ancestrais” são daquelas comunidades.

As escolas municipais de cada quilombo são parecidas entre si. Têm entre duas e três salas de aula, banheiros e refeitório. São abastecidas com água encanada e energia elétrica. São cercadas e têm pequenos pátios onde as crianças podem brincar, na hora do intervalo. As crianças permanecem em salas de aula sentadas em filas de cadeiras com carteiras à frente, copiam ou desenhavam aquilo que a docente apresenta na lousa. Na metade do período em que permanecem na escola, há o momento do recreio. Sentam-se nas mesas onde a merendeira já havia colocado os pratos, rezam e comem. As escolas são atendidas por uma auxiliar de serviços gerais e uma merendeira. Em alguns casos, essas duas funções são exercidas por uma única pessoa. No período de realização dos levantamentos de informações para esta pesquisa, revelou-se que aqueles postos de trabalho estavam ocupados por lideranças quilombolas, muitas das quais no atual grupo de pessoas que coordena as associações (esse tema estará mais especificado na próxima parte, em que trato das lideranças quilombolas). Ainda que haja concurso público para os cargos, essa evidência chama atenção para um problema dos mais sérios da região: a escassez de postos de trabalho. O que leva muitas pessoas a circular mais de 100 km por dia, entre idas e vindas, do local de trabalho às suas casas.

A seguir, serão apresentados excertos de algumas das conversas que realizei com a coordenação e docentes que trabalham nas escolas municipais. As pessoas das escolas municipais com quem conversei e reproduzo partes que considero informações relevantes foram:

Quadro 1 – Pessoal que trabalha nas escolas municipais de Eldorado, SP, com quem o pesquisador conversou – 2015-2016

Coordenadora municipal	Coordenadora das escolas municipais quilombolas do Departamento de Educação de Eldorado
Docente municipal 1	Docente da escola do Ivaporunduva
Docente municipal 2	Docente da escola do Sapatu
Docente municipal 3	Docente da escola do Sapatu
Docente municipal 4	Docente da escola do Sapatu
Docente municipal 5	Docente da escola do Nhunguara
Docente municipal 6	Docente da escola do Nhunguara
Docente municipal 7	Docente da escola do André Lopes

Materiais didáticos utilizados nas escolas municipais quilombolas

A Coordenadora das escolas municipais informou que utilizam como materiais didáticos o material do programa Educa+ação, elaborado pela Fundação Bradesco, e o material Campo Aberto, elaborado pela ONG Ação Educativa.

O material produzido pela Fundação Bradesco para o Programa Educa+ação são kits que incluem livros didáticos de matemática, língua portuguesa, história, geografia e ciências; biblioteca de classe; CDs de músicas infantis; videoteca e material pedagógico de apoio. O programa usa “a mesma metodologia de ensino utilizada nas 40 unidades da Fundação Bradesco” (FUNDAÇÃO BRADESCO, 2017). Ou seja, é o mesmo material utilizado por docentes e estudantes da Fundação.

O material Campo Aberto (quilombos do Brasil) foi elaborado pela ONG Ação Educativa. É composto por materiais de alfabetização, língua portuguesa, geografia e história; matemática e ciências; artes e culturas e regiões do Brasil (AÇÃO EDUCATIVA, 2017).

O material Ler e Escrever [SÃO PAULO (ESTADO), 2016b], elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, foi anunciado como base do trabalho naquelas escolas, em uma das reuniões de que participei no Departamento de Educação de Eldorado.

A Docente municipal 6 mostrou que estava lendo um livro produzido pela Secadi, do MEC, sobre a história dos quilombos, “para trabalhar com os estudantes” (informação pessoal, maio, 2016). A Docente municipal 2 informou que o material didático que o MEC envia ao município chega ao Departamento de Educação, depois é repassado para que as professoras utilizem. Esse material são alguns jogos considerados educativos e um livro didático com a temática quilombola (informação pessoal, maio, 2016).

As Diretrizes Curriculares e o plano do Departamento de Educação

As dificuldades para implementar as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola foram consideradas em pelo menos duas conversas com o pessoal que trabalha nas escolas municipais. Uma foi com a Coordenadora municipal; outra, com a Docente municipal 1.

Na conversa com a Coordenadora municipal, ela não soube dizer qual o diferencial de uma escola quilombola. Mas, observou uma mudança: “agora, tudo tem de ser resolvido com o

consentimento da comunidade na qual estão aquelas escolas” (informação pessoal, maio, 2016). Disse também que estão em um processo de debates com as(os) docentes daquela rede sobre a Resolução nº 08/2012 CNE/CEB, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. Declarou haver muitas atividades, como práticas educativas, que estão realizando nas escolas. Outra informação que antecipou foi: as(os) estudantes de escolas quilombolas têm muitas dificuldades de aprendizagem. Perguntei se ela suspeitava o porquê das dificuldades e ela sentenciou: “Acho que é porque eles são tudo parentes, só casam entre eles... Então, acho que dá problemas” (informação pessoal, maio, 2016). Perguntei se haviam feito algum tipo de pesquisa para verificar isso, ou o porquê daquilo. Respondeu: “Não...” (informação pessoal, maio, 2016). Esse tipo de comentário pode ser enquadrado como racismo institucional, conforme observação da coordenadora da Secadi, e se configura como um dos fatores que impedem a implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, assim como a participação da comunidade sobre o que é decidido nas escolas.

Na conversa que tive com a Docente municipal 1, ela contou sobre o conflito que é ter de levar em consideração o que é proposto pelas Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola e também obedecer ao plano do Departamento de Educação. A docente entende que a escola tem de se conformar às Diretrizes porque as comunidades quilombolas têm direito a uma educação diferente, mas compreende também a força do assédio estatal que impõe “algo externo”, que não corresponde à cultura da comunidade (informação pessoal, maio, 2016).

A docente afirmou que a opção que teve para lidar com o conflito foi conversar com a comunidade no sentido de entender as pretensões das pessoas quanto à escola: “Comecei a dar aulas aqui, mas, logo deixei todo material didático de lado. Eu saí da sala de aula e fui para a comunidade. E, aí, com todas as questões, as histórias, eu virei aluna, porque os pais deram aula. Aprendi muito com isso” (informação pessoal, maio, 2016).

A Docente municipal 1 não descarta as imposições que lhe são feitas pelo Departamento de Educação: “Uma coisa é viver aqui, mas, existem também os conteúdos que me são cobrados pelo Departamento de Educação. Essas crianças precisam atingir metas...” (informação pessoal, maio, 2016).

Ela percebe que há uma linguagem oficial do Departamento, que propõe o trabalho em conjunto com a comunidade, mas também acredita que:

A escola carrega esse traço da educação do século passado, esse caráter disciplinador e homogêneo. Não respeita essa diversidade, essa multiculturalidade que a gente tem na sala de aula hoje. A escola universalizou, mas não preparou o professor e a própria estrutura escolar para isso. Então, está todo mundo perdido aqui. (Informação pessoal, maio, 2016).

Como exemplos de particularidades daquela realidade, a Docente municipal 1 fez menção ao fato de que, mesmo em época de temperatura fria na região, estudantes vêm descalços, sem blusa, mas, atenuou, “isso não se dá porque não têm o que vestir, antes, faz parte da cultura deles, são assim” (informação pessoal, maio, 2016). E ponderou que compreender e absorver isso leva tempo, porque os parâmetros que se tem, antes de chegar para trabalhar ali, são de outra educação, de outros lugares.

Aqui, as pessoas são muito simples, muito humildes, muito receptivas, muito abertas, eu vejo tudo isso pelo lado positivo. As casas delas você pode transformar na sala de aula tranquilamente. A dona Fátima, em 2014, abriu a roça dela para a gente, dava aula para a gente lá. Não é só ver como se faz a farinha. A gente viu o processo desde o plantio da rama da mandioca, como se conhece a rama, como que se planta, como é o corte, como faz para reconhecer. Depois que a gente foi lá para o tráfico de farinha [onde se beneficia farinha de mandioca, biju e seus derivados]. A gente foi para outro bairro conhecer outros costumes, como é feito. Então, não dá para ficar na sala de aula mesmo. Se você ficar só na sala de aula, você perde, porque tudo está acontecendo ao mesmo tempo lá fora, tudo acontecendo no entorno da escola. (Informação pessoal, maio, 2016).

Essa docente informou que foi a comunidade que propôs que a escola abrisse as portas para as(os) quilombolas. E é isso que tem procurado fazer: “Tomei essa crítica como dica, só que é complicado” (informação pessoal, maio, 2016).

A comunidade quer participar das decisões sobre o que é ensinado nas escolas

Devido a pressões exercidas por lideranças das comunidades onde se situam as escolas, a coordenação, juntamente com docentes, veio realizando algumas atividades conjuntas. A Docente municipal 1 falou de três projetos com as pessoas da comunidade em que trabalha, no Ivaporunduva: a participação na construção de uma casa de pau-a-pique; a visita à Horta Mandala, que trabalha com hortaliças orgânicas; e o fabrico de farinha de mandioca. Ela observou que, com essas atividades, mobilizou muitas mães e demais pessoas da comunidade que podiam colaborar de alguma forma com o aprendizado das crianças. A Docente municipal 1 pareceu contente e realizada com as atividades: “a gente fez da comunidade o nosso laboratório, para poder absorver um pouco dessa cultura” (informação pessoal, maio, 2016).

Ela nunca havia tido contato com quilombos e a primeira vez foi a experiência no Ivaporunduva. Os projetos foram realizados em parceria entre a escola e comunidade. Ela acredita que foram facilitados porque a comunidade explora esses saberes, que passam a integrar a economia por meio do turismo. Para a professora, trabalhar naquela escola é mais fácil porque a comunidade exige e vive também disso. Ela disse ser comum ver estudantes de São Paulo e outros turistas por lá, que chegam para realizar o Circuito Quilombola²⁹.

Entende também que isso leva a comunidade a exigir participação na escola e a torna receptiva quanto às propostas de atuação da escola em seus projetos, tanto colaborando quanto cobrando: “me ajuda muito. Eu cheguei aqui analfabeta, estou aprendendo uma coisinha” (informação pessoal, maio, 2016).

A Docente municipal 2 informou que realizou pesquisas nas comunidades para que seu trabalho conseguisse contemplar as exigências feitas nos quilombos. O Departamento de Educação sugeriu fazer um levantamento sobre o quilombo Sapatu e ela começou no Ivaporunduva, quando trabalhou lá. Primeiramente, estipulou trabalhar com o que havia acontecido em cada mês do ano. Por exemplo, “em abril, tem a quaresma, daí nós entramos na Páscoa. Pesquisamos para ver quem da comunidade poderia falar para nós sobre a quaresma. Veio um senhor e falou para nós” (informação pessoal, maio, 2016):

Uma vez por mês, a gente trazia as pessoas antigas do Bairro [é como as pessoas da região chamam os quilombos] e elas vêm contando sobre os temas que a gente pediu. Em novembro, como teve a Consciência Negra, esse trabalho foi apresentado. Fizemos *slides*, expomos na escola para todo mundo ver e assistir. A comunidade quer muito que seja trabalhado o povo dela. Então, a gente, estando na comunidade, tem de buscar o melhor. Por exemplo, eu achava que a primeira vez que foi encontrado ouro por aqui foi no Ribeira, mas não. Foi no rio Bocó, lá no Ivaporunduva que foi encontrado ouro pela primeira vez. Esse projeto de histórias dos quilombos é de todas as escolas quilombolas municipais de Eldorado. A cada ano, as professoras vão resgatando outros temas. Aqui no Sapatu, vamos fazer junto com o André Lopes. Porque tem criança de lá aqui também. Conversei com as professoras de lá e elas acharam que a gente pode fazer juntas. Esse projeto começou ano passado [2015]. Trabalhamos também a socagem do arroz na parte de matemática. Fizemos uma fila de crianças, uma atrás da outra, e cada uma socava o arroz no pilão. Depois, contamos a quantidade, fizemos gráficos, contamos com as crianças as quantidades, quem fez mais, quem fez menos. Entrava na matemática isso daí. Mas foi trabalhado interdisciplinarmente também com as crianças. Foi muito

²⁹ “O Circuito Quilombola do Vale do Ribeira é uma oportunidade única de fazer turismo de base comunitária e ao mesmo tempo conhecer a cultura afro-brasileira, participando de seu cotidiano observando seus conhecimentos tradicionais, visitando as belezas naturais e, principalmente, ouvindo as histórias de luta e resistência das comunidades, que contribuem até hoje para preservar as riquezas da sociobiodiversidade da região” (CIRCUITO QUILOMBOLA, 2014). O Circuito envolve os territórios de, pelo menos, seis comunidades remanescentes de quilombo da região do Vale do Ribeira: Mandira, Sapatu, Ivaporunduva, Pedro Cubas de Cima, São Pedro e André Lopes.

gratificante, enriqueceu meu trabalho, porque, aqui nas comunidades, eu só estou aprendendo coisas novas. Antes, não havia esse negócio de se inteirar com a comunidade. Agora não, a gente está se inteirando mais com a comunidade. (Informação pessoal, maio, 2016).

Embora as práticas educativas narradas nesta parte pelas docentes contemplem algumas das exigências feitas pelas comunidades às escolas, como considerar seus modos de vida durante o ensino, tais práticas se deram *uma vez por mês*, como “extra” curriculares. Nos outros dias, segue o fluxo inexorável das obrigações que o sistema escolar lhes impõe.

Participei de uma reunião de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) no Departamento de Educação de Eldorado, com professoras das escolas quilombolas e a coordenadora, em maio de 2016. A reunião começou tratando dos projetos “extras” desenvolvidos pelas professoras nas escolas dos quilombos, aqueles que preveem atividades conjuntas com as pessoas das comunidades. As atividades listadas como possibilidades de trabalhar com a comunidade foram: como fazer pão?; leituras de histórias, com o livro *Menina bonita do laço de fita*; ervas medicinais; construção utilizando a técnica de taipa; danças. A orientação dada pela coordenadora foi de tentar trabalhar todo mês, uma aula, no projeto: utilizar pesquisas de campo, trabalhando com a comunidade, palestras.

As docentes trouxeram para a reunião um levantamento de suas turmas. Tratou-se de material de sondagem para “formar grupos produtivos e sugerir atividades que levem os alunos a avançar na hipótese de escrita” (informação verbal, maio, 2016). Com esse material, iniciou-se um momento de leitura e exame de pequenos textos de estudantes das Emeifs, para sugerir, com isso, atividades que “ajudassem a melhorar” a escrita (informação verbal, maio, 2016).

Esse assunto tomou a maior parte da reunião. Foram feitos exames rápidos por escolas e estudantes, no sentido de identificar o que é necessário fazer com estudantes que ficaram com “nota vermelha” em português. A principal sugestão foram aulas de reforço. No entanto, houve um breve anúncio por parte da coordenadora de que as turmas formadas para esse tipo de aula tinham de ter, no mínimo, nove estudantes. Isso soou como um critério alto naquela sala. Esse tipo de exame foi realizado com estudantes de 3º, 4º e 5º ano (informação verbal, maio, 2016).

Práticas educativas diferentes das convencionais

As professoras têm registrado cada etapa das práticas educativas que desenvolvem com as comunidades quilombolas. Duas docentes disseram fazer isso por vontade própria, para que possam ter o controle do que trabalharam com o tema proposto e como foi executado o projeto. Pensam que isso pode levar a replicar projetos em outras turmas e escolas.

A Docente municipal 1 pretende transformar o material que tem produzido nos projetos com a comunidade em uma linguagem específica para trabalhar com alfabetização porque acha que “ainda é um pouco complicado trabalhar este contexto na alfabetização” (informação pessoal, maio, 2016). Quer fazer um planejamento anual:

Tivemos essa experiência do feitiço da farinha nesse ano. No próximo, com essas mesmas crianças, a gente parte para uma outra coisa. A gente quer fazer um arquivo. Eu procurei o seó Vadir, que é um profundo conhecedor de plantas daqui, porque a gente quer montar um herbário. Quero ver se este ano dá certo. Já podemos focar mais nisso e também um arquivo com as histórias do Ivaporunduba, porque os antigos que detêm essas lendas estão indo embora. Transformar isso num livro que pertença à escola, à comunidade, é patrimônio.

Quando você senta para conversar com as pessoas lá do capoeirão, lá do meio do mato, que preservam o dialeto, dormem em esteiras, eu me sinto a pessoa mais rica do mundo. É muito bom, eu não quero ir embora mais... Eu fico por aqui mesmo. Porque é muita coisa para absorver e que nutre de uma maneira intensa, é muito bonito. E isso não pode passar despercebido na escola. A escola não deve ficar alheia a isso. É um direito deles que isso seja estudado, que isso seja preservado, que os seus descendentes encontrem sentido nessa educação. (Informação pessoal, maio, 2016).

A Docente municipal 5 trabalha naquelas escolas há cerca de 10 anos, mas, declarou não desenvolver tais projetos porque sua turma é da sala infantil, de 4 a 6 anos, e não alfabetiza: “é mais o lúdico mesmo” (informação pessoal, maio, 2016).

Relação entre escolas e associações quilombolas

Os assuntos concernentes às escolas e seu funcionamento raramente são tratados nas reuniões das associações dos quilombos. Pude constatar isso em muitas conversas com as lideranças. Da mesma forma, os assuntos prioritários em assembleias das associações não são tratados nas escolas. Esse distanciamento é evidente e revela como as escolas ignoram outros saberes concernentes a práticas educativas realizadas em seu entorno, externas aos seus muros. Ainda que algumas lideranças trabalhem nas escolas e outras tenham filhas(os) que as frequentam, são

consideradas apenas na condição de mães e pais. As exceções são as histórias narradas nos projetos, uma vez ao mês.

A Docente municipal 2 informou que, pela escola do Sapatu, a relação é estabelecida com as crianças e os pais. Com a associação, não há relação direta. O acesso às outras pessoas da comunidade se dá por meio dos projetos que a escola propõe. As famílias são avisadas que vai começar o projeto e a comunidade indica quem pode conversar com estudantes e professoras sobre os assuntos “deles” (informação pessoal, maio, 2016). A escola dá preferência às pessoas mais antigas das comunidades, “porque eles resgatam mais a história com a gente” (informação pessoal, maio, 2016). Em 2015, o projeto de fabricação de farinha de mandioca foi realizado no quilombo Ostras, porque: “Eles têm um tráfico ali, que faz farinha. A gente levou as crianças, conversamos com eles, fizeram palestras, ensinaram como que faz a farinha, tiramos fotos e contamos tudo para as crianças” (informação pessoal, maio, 2016).

O Docente municipal 3 pareceu um dos mais interessados na temática quilombola. Sabe que o reconhecimento dos quilombos é recente e situa a luta quilombola a partir da Constituição de 1988, quando se intensificou: “Os direitos deles foram citados na Constituição. De lá para cá, eles vêm com essa luta por reconhecimento. Ivaporunduva é o carro-chefe. Toda essa força que eles têm hoje vem de 25 anos para cá” (informação pessoal, maio, 2016).

O professor afirmou que seus “ancestrais são daqui de cima” (a expressão “de cima” remete ao curso do rio Ribeira, região em que se concentram diversas comunidades remanescentes de quilombos). Como reconhecimento de que é parte das comunidades, “acaba sendo tudo uma comunidade só” (informação pessoal, maio, 2016). Entretanto, com a necessidade de trabalhar com a comunidade, percebeu que os assuntos quilombolas eram novos para ele.

Em uma das primeiras conversas que tive com a coordenadora das escolas quilombolas do município de Eldorado, ela afirmou que pretende realizar mais atividades com as comunidades. Mas, pareceu surpresa quando perguntei se as pessoas da comunidade podem opinar e/ou decidir sobre o que as crianças têm de aprender nas escolas. Pareceu também, em mais de uma ocasião, que a opinião dela é que as famílias são omissas em relação às tarefas que as escolas impõem: “não cobram lição de casa dos filhos, não participam da reunião, ficam chateadas quando as crianças tiram nota baixa” (informação pessoal, maio, 2016). Ou seja: a comunidade pode participar, mas, a direção do Departamento de Educação controla o processo e decide.

Trabalhar com crianças quilombolas e crianças do meio urbano

As escolas dos quilombos são consideradas distantes do centro urbano de Eldorado (entre 40 km e 60 km). Alguns relatos informaram que, comumente, docentes que residem no centro urbano escolhem por último as escolas dos quilombos. A possibilidade de escolha ocorre por meio de pontuação na carreira docente. Quanto mais pontos, mais alternativas. Para as pessoas com menos tempo na profissão docente, restam poucas opções. A dificuldade de constituição de uma equipe coesa nas escolas foi apontada em algumas conversas, que revelaram distinções entre o trabalho com crianças nas escolas rurais e urbanas.

A Docente municipal 2 entende assim a distinção entre o trabalho com crianças do núcleo urbano e nas comunidades: “Na cidade, os pais cobram mais das crianças, elas vêm melhor. No sítio, os pais deixam a desejar no ensino, na educação, comportamento... mas, o trabalho é igual” (informação pessoal, maio, 2016). O Docente municipal 3 escolheu lecionar em escolas quilombolas:

Este ano, eu tive oportunidade de pegar escolas na cidade, mas, não quis. Prefiro trabalhar nos bairros [quilombos]. É mais tranquilo. Você desenvolve seu trabalho com mais tranquilidade. Não que a gente não vá fazer o trabalho direito, pelo contrário, só que é feito com mais tranquilidade. Trabalho direto com as crianças, e as crianças do sítio são mais amáveis, têm interesse maior e são crianças que brincam na rua, são criadas na rua. Já é mais fácil para elas. Para mim também fica mais fácil. Só tenho que ajustar uma coisa ou outra porque elas já têm as habilidades bem desenvolvidas. Então, vou ajustando uma coisa ou outra, mas, eu vim para cá por escolha mesmo. Prefiro vir para meu trabalho e nunca deixo de lado a especificidade da educação física, mas eu tenho que puxar para o lado quilombola. Eu tenho um pé no quilombo, o que eu brincava quando era criança é o que eu tenho que fazer para eles hoje. As brincadeiras que eu brincava quando era criança são as mesmas do quilombo. O que minha mãe e minha avó contavam para mim, eu passo na aula para eles, na esperança de vê-los brincando na rua também. (Informação pessoal, maio, 2016).

A Docente municipal 7 vê diferenças entre as comunidades da região. Deu o exemplo de quando trabalhou na Emeif do Galvão: “as crianças de lá [Galvão] são as mais difíceis para trabalhar” (...) “Xingam muito, falam: ‘ah, fulana tem o cabelo seco!’” (informação pessoal, maio, 2016). Quando ouviu esse tipo de acusação preconceituosa, interveio: “fulano, todos nós temos o cabelo seco. Você não pode falar assim” (informação pessoal, maio, 2016). Intuiu que as crianças falam assim porque ouvem em casa: “Lá, as crianças são mais largadas...” (informação pessoal, maio, 2016). A coordenadora, que estava ao nosso lado, concordou com a professora.

A Docente municipal 4 afirmou ser mais sossegado trabalhar nas escolas dos territórios quilombolas: “A cidade tem mais aluno, é diferente. Aqui, os pais são mais presentes, a gente

consegue dialogar, ter aquele contato com a família. Isso é importante porque se o professor, para o trabalho dele, não tiver a mãe, aquela ligação, não dá certo” (informação pessoal, maio, 2016).

Dificuldade de trabalhar nas escolas quilombolas: falta de formação específica?

As dificuldades apontadas por docentes para trabalhar são relacionadas à falta de formação sobre as especificidades das escolas quilombolas. Isso pareceu ser resolvido de maneira individual, por esforços de cada docente.

Sobre a perspectiva de trabalhar o que é diferente na escola das comunidades, o Docente municipal 3 disse que tem se esforçado para pensar sobre sua área de formação em relação aos anseios das comunidades: “procurando uma coisa ou outra para tentar atendê-los sem deixar de lado a parte específica da educação física, mas, tentando puxar um pouco da cultura deles” (informação pessoal, maio, 2016). Constatou que tem muitas dificuldades quanto a isso: “Não em relação a eles, mas, sim, de suportes do Departamento de Educação” (informação pessoal, maio, 2016). Tais “suportes” dizem respeito à formação de professores e proposição de material para trabalhar com estudantes: “profissionais da educação de educação física, geralmente, são assim. Quando cai para o lado do quilombo, é mais difícil ainda. Porque tem toda a questão quilombola que você tem que atender, também a gente tem que ir se virando, se ajeitando para se adaptar” (informação pessoal, maio, 2016).

A Docente municipal 6 avaliou que o tempo do curso de formação para pedagogia do qual participou foi curto: 3 anos e meio. Contou que a “única coisa que a gente teve diferenciada foi Educação Especial e inclusão” (informação pessoal, maio, 2016). Disse que não teve curso sobre as especificidades da região do Vale do Ribeira e nem informações sobre uma educação que pudesse ser diferenciada:

Quando eu estava me formando, não sabia que tinham as comunidades quilombolas aqui. A gente só ouvia falar que existia a região, mas, não sabia que existia uma educação diferenciada para isso. Eu vim conhecer aqui, comecei aqui em março, tem dois meses que eu estou aqui. A diretora me entregou uns livros sobre quilombos, do MEC. Como na faculdade não teve nada disso, eu vim conhecer mesmo aqui. Sou de Cajati, a gente até sabe onde fica essa região, por causa das cavernas, mas, nunca tinha vindo. (Informação pessoal, maio, 2016).

A escola do São Pedro foi apontada na reunião de HTPC como “a mais preocupante” (informação verbal, maio, 2016). Segundo a Coordenadora, se o ano terminasse naquele dia, seria um caos.

Ela ponderou que o trabalho das professoras e da Coordenadora é conjunto e que não é somente a professora que dá aulas numa determinada sala que falhou, também houve falha da coordenação.

Só quem está vivendo a situação é que sabe. Eu estou vivendo a realidade com vocês. Eu sei que vocês estão trabalhando, vocês estão fazendo a parte de vocês. Só que, quem está de fora não quer ver isso, quer resultado. E resultado positivo. Porque o ano passado quando veio o resultado do São Pedro, de 10 alunos reprovados e um promovido, qual é a pergunta: “Meu Deus, o que essa Coordenadora fez?”. (Informação verbal, maio, 2016).

A Docente municipal 1, que leciona na Emeif do Ivaporunduva, interveio:

Mas, eles caminharam. Eles não atingiram um parâmetro da cidade. Isso não é levado em conta. Como a gente é cobrado por isso? Quem está nos cargos superiores também não está atendendo. Cadê as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no nosso plano? Cadê a Lei 10.639? Quanto tempo a gente está pedindo isso? Todo mundo está faltando... A culpa não é só da professora que está lá no meio do mato. (Informação verbal, maio, 2016).

A Coordenadora municipal continuou:

São todos esses entraves que a gente tenta achar solução. As famílias, se você for ver, como são passivas... Se você disser que o Ribeira vai voltar para Iporanga, para eles está tudo bem: o filho está na escola, está sendo bem cuidado, sendo alimentado. Dizem: “e eu quero ele com a barriga cheia quando chegar em casa ao meio-dia”. É esse o papel da escola para as famílias. O filho ficou com uma nota baixa, a mãe não está nem aí. Assina o boletim numa boa. (Informação verbal, maio, 2016).

A exceção, segundo a Coordenadora, é o Ivaporunduva:

Lá, eles querem saber, querem resultados e ficam em cima. O Sapatu e o André Lopes recebem alunos de outros bairros, mas também não questionam. É uma ou duas pessoas que questionam. O Ivaporunduva é a comunidade que vem em cima. Então, de acordo com a comunidade, você percebe interesse maior da família para com o aluno na escola. Também em termos, porque a gente vê que existe uma passividade. Por exemplo, a kombi que carrega as crianças para a escola quebrou. Então, “por que aquele que mora no sítio não vem e o meu filho tem de ficar na escola?” Não pensa assim: se já não vem os outros alunos, o meu vai ser atendido sozinho, individualmente pela professora, vai sanar as dúvidas. Não pensam assim. No Ivaporunduva, se você pegar no pé, eles dão um jeito de ajudar. Mas, no São Pedro, não. (Informação verbal, maio, 2016).

A aplicação da Provinha Brasil³⁰ foi anunciada naquela HTPC (informação verbal, maio, 2016), mas, somente com a preocupação de organização, sobre quem ficaria com qual sala no momento da aplicação: um dia língua portuguesa; no outro, matemática.

30 “O sistema é uma ferramenta oferecida pelo Inep às escolas e redes de ensino que desejam visualizar os resultados da Provinha Brasil em forma de relatórios eletrônicos. O referido sistema pretende apoiar as escolas e redes de ensino na análise dos dados produzidos a partir da aplicação da Provinha Brasil. O uso do sistema não é obrigatório. Trata-se de uma opção da escola e da rede de ensino” (BRASIL, 2016a).

6.2 A Escola Estadual Maria Antonia Chules Princesa

Das escolas que fazem parte desta pesquisa, a primeira que visitei foi a Escola Estadual Maria Antonia Chules Princesa. O Decreto 45.624, de 2001, dispõe sobre a sua criação. No entanto, ela começou a funcionar em 2005. Está situada no quilombo André Lopes, às margens da Rodovia SP-165, altura do km 37, que acompanha a margem direita do rio Ribeira. Atende a população de sete quilombos do município de Eldorado: André Lopes, Galvão, Ivaporunduva, Nhunguara, Ostras, São Pedro e Sapatu.

Resultou de processos de mobilização e pressões exercidas pelas comunidades locais sobre os órgãos governamentais para a construção de uma escola que atendesse à demanda da região. Em 1999, líderes da comunidade quilombola de Nhunguara redigiram documento pedindo a ampliação da escola de 1ª a 4ª série existente para que fossem atendidas as crianças do quilombo nas séries seguintes. “Nesse pedido, a comunidade já reivindicava a alteração do conteúdo escolar para respeitar a cultura quilombola” (PAZ, 2014, p. 60).

Foto aérea da Chules, localizada na comunidade André Lopes. Google Earth, 2014.

A Chules funciona em dois períodos: manhã e tarde. De manhã, o ensino médio. À tarde, o ensino fundamental II. Estudantes estão distribuídas(os) por salas de aula e por ano, conforme tabela a seguir:

Tabela 3 - Escola Estadual Maria Antonia Chules Princesa - Estudantes por ano e turno – 2016

Turno	Nível	Turma	Estudantes
manhã	ensino médio	1º ano A	22
		1º ano B	22
		2º ano	33
		3º ano	39
tarde	ensino fundamental II	6º ano	18
		7º ano	36 ³¹
		8º ano	24
		9º ano	29
Total			223

Tabela elaborada pelo autor com base em informações colhidas na Chules, maio de 2016.

Em maio de 2016, eram 223 estudantes e 9 docentes em caráter efetivo, incluindo a coordenadora, 4 docentes categoria F [docente vinculada(o) (com aula) na data da publicação da Lei Complementar nº 1010, de 1 de junho de 2007], 2 docentes categoria O (candidato à admissão após a publicação da Lei Complementar nº 1093, de 16 de julho de 2009). Três docentes eram quilombolas, dos quais 2 residiam em quilombos e uma, no centro urbano do município. Havia também 6 funcionárias e 1 funcionário, dos quais 4 residiam em quilombos da região e duas em Iporanga, além da diretora.

A constatação de que, na Chules e nas escolas municipais quilombolas, integrantes das comunidades são funcionárias e poucas são docentes evidencia muito da hierarquia social. Um dos fatores que constitui essa organização é a discrepância econômica a que estiveram subjugadas as pessoas que residem em meio rural em relação às dos centros urbanos. A falta de investimentos de órgãos públicos na região, por meio de políticas que corrigissem aquela desigualdade, também se configura como outro fator. A isso se soma a pouca oferta de formação para as pessoas daqueles territórios, tanto na escolarização básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto em nível universitário. Outro fator que ficou revelado é o descumprimento das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, que determinam a obrigação de haver preferencialmente docentes quilombolas nas escolas quilombolas.

³¹ Segundo informação de uma das funcionárias da secretaria da Chules, o 7º ano continha o dobro de estudantes do 6º porque, no ano de 2015, aquela recebeu estudantes transferidas(os) de outras.

Entretanto, em conversas com as lideranças dos quilombos, em nenhum momento disseram haver algum planejamento das associações para formar docentes para as escolas locais (seriam 11 pessoas para a Chules, a coordenação e a direção; e aproximadamente 20 docentes para as escolas municipais e a coordenação). Ainda assim, muitas pessoas cursam o nível superior por esforços próprios. O quadro de pessoal que trabalha na Chules está composto da seguinte maneira:

Quadro 2 – Distribuição de disciplinas por docentes, turmas e suas situações contratuais – 2016

Disciplinas por docentes	Turmas	Situação contratual
Biologia	Todas	efetiva
Educação Física	Todas	efetiva
Geografia	6º, 7º, 8º, 9º EF e 1ºs e 2º EM	efetivo
História e Sociologia	Todas	efetiva
Língua portuguesa	6º, 7º, 8º e 9º EF	efetiva
Língua Portuguesa	1ºs e 2º EM	efetiva
Línguas portuguesa e inglesa	LP: 3º EM e Inglês: todas	efetivo
Matemática e Física	7º, 8º e 9º EF e 1ºs, 2º e 3º EM	efetivo
Filosofia	Todas	categoria F
Geografia	2º e 3º EM	categoria F
Mediadora	Todas	categoria F
Sala de leitura	Todas	categoria F
Artes e Espanhol	Artes: todas; Esp.: 2º EM	categoria O
Ciências, Química e Matemática	6º, 7º, 8º, 9º EF e 1º, 2º e 3º EM Mat. 6º EF	categoria O
Coordenação pedagógica	Todas	efetiva
Direção		
2 agentes de organização		
2 auxiliares de serviços gerais		
2 merendeiras		

Dois ônibus escolares cedidos pela prefeitura realizam o transporte de estudantes entre os quilombos. São 18 estudantes do quilombo Galvão, 39 do Ivaporunduva, 33 do Nhunguara, 10 do Ostras, 16 do São Pedro e 45 do Sapatu. Estudantes do quilombo André Lopes vão a pé para a escola.

A escola conta ainda com sala de leitura, sala de computadores, sala da coordenação, cantina, sala da direção, de docentes, e uma sala em que fica o pessoal da administração, uma quadra poliesportiva coberta e banheiros. É abastecida por água encanada e energia elétrica. No mesmo terreno, há outro prédio, que é onde funciona a Emeif Bairro André Lopes.

Na maior parte do tempo, estudantes ficam em sala de aula durante o período em que permanecem na escola. Existe intervalo (ou recreio) na metade do período. Todas(os) as(os) estudantes têm direito à refeição que é servida pela cantina da escola. São duas funcionárias que preparam os alimentos fornecidos pela administração municipal.

Nas reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) em que participei na Chules, docentes, coordenadora e diretora trataram dos próximos passos que a escola daria (compromissos mensais, avaliações, preenchimento de documentação administrativa exigida pela Diretoria de Ensino-Região de Registro etc.). No entanto, em 2016, algumas dessas reuniões foram realizadas nas sedes das associações dos quilombos que são atendidos pela escola. Pelo que escutei na escola, foram momentos de ouvir histórias sobre a constituição daqueles territórios. Não houve situação em que decidiram em conjunto sobre o funcionamento da escola ou como um planejamento em parceria poderia ser consumado. A proposta de realizar as ATPCs nas sedes das associações era antiga, pelo menos, desde a administração anterior da escola.

Fui muitas vezes à Chules. Quando realizei as viagens de campo para esta pesquisa, fiquei hospedado em uma casa no quilombo André Lopes, a uns 200 metros da escola. Visitei-a todos os dias em que estive hospedado nesse quilombo. Estabeleci muitas conversas com as pessoas que trabalham na escola. Utilizei também anotações de viagens rápidas que fiz à Chules, em 2015. A seguir, narro alguns dos excertos dessas conversas que considero importantes para a verificação de como as pessoas que trabalham na Chules se relacionam com estudantes, associações quilombolas e demais pessoas. Segue quadro das pessoas que participaram de conversas comigo:

Quadro 3 – Pessoal da Chules com quem o pesquisador conversou – 2015-2016

Diretora estadual 1	Foi diretora da Chules entre 2005 e 2008. Vice-diretora entre 2008 e 2013.
Diretora estadual 2	Foi diretora da Chules entre 2008 e 2015.
Diretora estadual 3	Atual diretora da Chules. Desde 2016.
Coordenadora estadual 1	Está na função de coordenadora pedagógica na Chules. Mas, é efetiva em outra escola.

Docente estadual 1	Docente da área Língua Portuguesa e Inglesa e liderança quilombola. (Na parte em que trato das lideranças, aparece com o nome substituído por Liderança 2.)
Docente estadual 2	Docente da área de Língua Portuguesa.
Docente estadual 3	Docente da área de Língua Portuguesa.
Docente estadual 4	Docente da área de Matemática e Física.
Docente estadual 5	Docente da área de Ciências, Química e Matemática.
Docente estadual 6	Docente da área de Geografia.

A direção da Chules

Convivi e conversei com três das diretoras da Chules. A primeira foi diretora desde a fundação até 2008. Trata-se de uma professora que ministrou aulas em vários quilombos da região. Contou que as associações a procuraram para assumir a função e que, durante o período em que esteve na administração da Chules, era comum a participação das comunidades nas decisões da escola.

Quando começou a trabalhar como professora, morou em quilombos em que havia escolas porque não conseguia voltar para casa no mesmo dia, morava na escola para começar a aula às 7h. Eram inicialmente escolas comunitárias multisseriadas. Ela começou no Galvão; foi para o Ivaporunduva; depois, Nhunguara: “muitos alunos, no Nhunguara eram 64 alunos. Era uma turma de manhã e outra à tarde, de 1ª a 4ª série” (informação pessoal, abril, 2015).

Em 2004, fim do ano, houve uma reunião no Nhunguara para tratar da Chules. Segundo aquela diretora, exigências a partir da Secretaria Estadual da Educação impunham que a escola já teria de funcionar em 2005. Ela era professora e foi apontada por lideranças quilombolas para ser a diretora da nova escola que seria inaugurada. Ficou um pouco apreensiva, mas, aceitou.

A impressão é que essa diretora é a que melhor se relacionou com as comunidades. Disse que sempre dava um jeito de envolvê-las nas tomadas de decisão e lembrou de quando a Chules não tinha muros: “Se eu precisava ir à cidade, chamava alguém para tomar conta das crianças. Dizia: ‘isso aqui é de vocês. Tem de tomar conta!’” (informação pessoal, abril, 2015). Tem orgulho de, no seu tempo como diretora, nunca haver sumido nada nem a escola ter sofrido nenhum tipo de depredação. Seu procedimento não foi orientado por alguma instância superior de administração.

Em 2008, a Chules aumentou um módulo de sala de aula e só poderia ser dirigida por quem tivesse aprovação em concurso para o cargo. Como estava atribulada com os assuntos da direção da Chules, ela não conseguiu arranjar tempo para estudar para o concurso e não foi aprovada na seleção. Quem assumiu a direção foi uma pessoa de outro município, de Iporanga. Ainda assim, permaneceu como vice-diretora até 2013, quando se aposentou. Depois disso, passou a trabalhar no Núcleo de Formação Profissional do Quilombo André Lopes (Etec), como voluntária. Foi contratada para o cargo de auxiliar administrativa em 2014 (mas, é ela quem assume de fato as responsabilidades pelo Núcleo).

A diretora que a substituiu esteve à frente da escola entre 2008 e 2015. Ela não conseguiu atender às necessidades que as comunidades apresentavam à escola e não obteve êxitos duradouros na relação com as associações. Demonstrou bastante ansiedade em resolver problemas da escola, mas, não conseguiu estabelecer alianças com as associações para participação nas decisões que pudessem encaminhar soluções. As preocupações mais externadas por essa diretora dizem respeito a cumprir com as exigências impostas por órgãos de administração superior da rede estadual de ensino de São Paulo, sobretudo a Diretoria de Ensino-Região de Registro. O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)³² foi uma grande preocupação vivida por sua administração.

A terceira diretora da Chules com quem convivi, a partir de 2016, havia lecionado nas escolas do centro urbano de Eldorado. Foi professora da coordenadora da Chules e trouxe toda sua experiência de 30 anos nas redes de ensino para a Chules. Segundo ela, tal experiência a credenciou para a nova função. Uma de suas primeiras providências foi instituir o uniforme obrigatório para estudantes. Também foi acusada de fechar ainda mais a escola (na próxima parte, especifico esse tipo de observação feita por pessoas das comunidades). Mães, pais, avós e outras pessoas das comunidades só entram lá se forem convidadas. Eu só as vi em reuniões de mães, pais e docentes e, vez ou outra, quando havia alguma ocorrência disciplinar em que fosse requerida a presença de responsável por estudante. Os portões ficam fechados com chave. No

³² O Saresp tem “a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional”. Com este sistema, “os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp)”. Por meio desse índice “é calculado o bônus por desempenho pago aos servidores da Educação”. [SÃO PAULO (ESTADO), 2016c]

entanto, essa diretora pareceu afeita a práticas educativas não convencionais, como viagens com estudantes, aulas alternativas no pátio da escola ou ações que interajam com outras pessoas das comunidades, caso, por exemplo, das ATPCs realizadas nas associações quilombolas. Mas, em momento algum, isso pareceu planejado com antecedência ou que fizesse parte de uma ação maior na perspectiva de que a escola fosse diferente, que estivesse passando por transformações orientadas e decididas em conjunto, segundo critérios e diretrizes claros. Antes, surgem como espasmo naquela profusão de atividades impostas a que estudantes são obrigadas(os) a se submeter.

A minha percepção é que as três diretoras apresentam muito mais características que as assemelham do que as distinguem, ainda que haja sensíveis diferenças na forma de se relacionar com as comunidades. O primeiro ponto em comum é que elas não se sentem como parte daquela realidade, de estar junto com as comunidades quilombolas e suas lutas e conquistas de direitos. Quando se mostraram preocupadas com estas, foi com um sentimento misto, entre compaixão e desprezo. Ouvi falas do tipo: “Eles brigavam muito, falavam palavrão. Eu ensinei que não podiam fazer isso” (informação pessoal, abril, 2015). Ou: “Antigamente, você não passava por esta rodovia sem ter seu carro parado para distribuir esmola” (informação pessoal, maio, 2016). Ou: “Eles precisam aprender a ter disciplina” (informação pessoal, maio, 2016). Ou: “Vou chamar o conselho tutelar!” (informação pessoal, maio, 2016). E até mesmo: “Eu chamo a polícia para eles, mas, peço ao policial para somente aparecer na sala, não precisa prender ninguém” (informação pessoal, abril, 2015).

Foi muito comum ouvi-las se referirem às pessoas das comunidades como “eles”, como algo distante, diferente e, em muitos casos, desigual e estranho, que necessitam ser salvas. Suas preocupações estiveram e estão submetidas ao cumprimento de metas estabelecidas pelo Estado.

De maneira geral, as diretoras da Chules estiveram bastante ocupadas entre os afazeres concernentes à administração escolar (com seu forte caráter burocrático) e não demonstraram se interessar por exigências e direitos que uma escola em meio àqueles territórios necessita atender.

Docentes, a coordenação e a Diretoria de Ensino-Região de Registro

A professora coordenadora da Chules não apresentou interesse na peculiaridade que a escola carrega, desde que cumpra com as exigências administrativas do órgão superior, a Diretoria de

Ensino-Região de Registro. Quanto aos docentes, três são quilombolas, mas, apenas um é do quadro de lideranças quilombolas. As(os) outras(os) docentes são residentes dos núcleos urbanos de Iporanga ou Eldorado, moram distante das comunidades e estão alheias(os) às mobilizações quilombolas que ocorrem na região. Apenas duas das docentes com quem conversei revelaram saber das peculiaridades da região e a necessidade de se pensar em uma mudança do que é ensinado na Chules, mas, disseram não saber como fazer isso.

Docentes aparecem premidos por duas prioridades: receber salário em dia e cumprir com as obrigações burocráticas que lhes são impostas. Com isso, conseguem raríssimas manobras de criatividade para propor aulas com material diferenciado ou práticas educativas em que consigam desenvolver um mesmo tema em conjunto. Fora essas exceções, permanecem presos à grande engrenagem e conjunto de grades em que se configura o cotidiano burocrático escolar.

Em relação à Diretoria de Ensino-Região de Registro, docentes e coordenação declararam que não cumpre com a formação específica para aquele tipo de escola. Algumas professoras afirmam até ter consciência da necessidade de implantar uma educação diferenciada, adequada às necessidades locais. Segundo a coordenadora, a Diretoria de Ensino-Região de Registro exige que isso seja observado nas práticas educativas, mas, não contribui com nenhum tipo de subsídio para que possam partir ou se inspirar para a realização daquele direito. Tão pouco são incentivadas(os) a empreender pesquisas para aprender sobre a especificidade da profusão de práticas educativas e aprendizagens significativas que as(os) cercam. Ou mesmo decidirem, a partir da escola, como esta pode ser, em conjunto com todas as pessoas envolvidas e interessadas da região.

Projetos “extras” a serem desenvolvidos na Chules

Outros projetos que denomino como “extras”, por não fazerem parte do currículo escolar da Chules para o ano letivo, têm suas realizações condicionadas ao grau que conseguem alcançar na exigência de que colaborem com a escola no sentido de realizar sua missão, na visão concebida pelas pessoas que ali trabalham. Essa missão surgiu em muitas das falas de pessoas da Chules como a busca de uma escola que ensine bem as matérias comuns a todas as escolas do estado de São Paulo.

Por exemplo, para a Diretora estadual 2, qualquer projeto novo que a escola viesse a encampar teria de apresentar como premissa a melhoria do índice que estudantes alcançam no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp): “Os alunos têm problema de aprendizagem. Mais de 80% têm notas abaixo da média no Saresp” (informação pessoal, abril, 2015).

Ela comentou ainda que qualquer projeto que suponha alteração no modo como a escola decide o que ensinar e aponte para uma mudança nos parâmetros e critérios da qualidade da educação escolar não será aceito. “Porque tem conhecimento que está cristalizado. Não tem como ir contra. Se não, é o quê? Quebrar paradigma? Quebrar paradigma, isso eu não admito” (informação pessoal, abril, 2015).

A Docente estadual 3 somente concorda participar da execução de projetos que tenham “passos concretos”: “o que temos de fazer”, “qual a metodologia”. Entende que os projetos “extras”, para serem aceitos, têm de contar com a condição de: “como podemos usar o projeto para ensinar português, por exemplo?” (informação pessoal, abril, 2015). Se não for assim, “os alunos não aprendem” (informação pessoal, abril, 2015). Em síntese: “Nós queremos algo concreto, que dê para realizar em sala de aula e que nossos alunos aprendam...” (informação pessoal, abril, 2015).

Em uma reunião de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) da qual participei na Chules, em novembro de 2016, falavam do ponto de pauta “Viagem de estudantes do 8º ano para São Paulo”. Essa viagem faz parte de uma parceria com uma escola particular da capital do estado. Basicamente, uma turma da escola de São Paulo vai até a Chules e, em outro momento, estudantes do 8º ano da Chules vão a São Paulo. Realizam, em cada local, estudos do meio com um caderno configurado com atividades orientadas. Este foi o ponto de pauta que tomou mais tempo da reunião. Havia quatro nomes na lista de docentes que acompanhariam os estudantes na viagem, passando uma noite em São Paulo. Assim que viu seu nome, o Docente estadual 1 disse que não poderia ir por causa de outros compromissos. Aquela conversa assumiu um ar grave porque contavam como certa a ida dele. Nenhum outro poderia ir. O Docente estadual 1 disse, então, que precisava realizar um planejamento mais demorado no próximo ano, para acertar as demandas do ano letivo (informação verbal, novembro, 2016). Tive a impressão que isso faz parte de outra estratégia do Docente estadual 1 para fazer com que a escola assuma esses compromissos como sendo dela e não dele, por ser o “professor quilombola”. Aquela não foi a

primeira vez que o vi rejeitando compromissos que a escola impõe a ele como certos. Como as(os) docentes estavam relutantes em assumir a ida para São Paulo, a diretora disse que o projeto tinha de ser descontinuado. A Docente estadual 3 se posicionou dizendo que não era por faltar um professor que o projeto iria terminar. “Terminaria por falta de planejamento mais detalhado sobre a atividade” (informação verbal, novembro, 2016). Aparentemente o projeto era mais uma demanda da outra escola do que da Chules. Enfim, a diretora disse que mandaria um email dizendo que no ano seguinte não teria mais o projeto por falta de compromisso de docentes da Chules. O Docente estadual 1 disse que, por ele, o email podia ser enviado naquele momento (informação verbal, novembro, 2016). Houve um pouco de silêncio e continuaram com a sugestão de verificar a possibilidade de outra pessoa ir, como proposta conciliatória. Um nome surgiu: uma liderança do André Lopes. Resolveriam depois. No dia da viagem, colocaram no lugar do Docente estadual 1 um ex-estudante da Chules, maior de 18 anos. Esse ponto tomou a maior parte do tempo da reunião.

Em conversa com a Docente estadual 2, ela começou falando sobre projetos “extras” desenvolvidos na escola: “quando dá errado, falam logo o nome da professora. Mas, quando dá certo: ‘Ah, a escola está de parabéns!’” (informação pessoal, maio, 2016). Então, disse que aceita participar de projetos somente se todo o grupo se responsabilizar.

O Docente estadual 6 se mostrou interessado e aderente a propostas de outros projetos na escola, para além das obrigações curriculares. No entanto, fez uma afirmação, no mínimo, curiosa sobre a Chules: de que já ouviu falar que docentes daquela escola têm de ser todas(os) negras(os). “Isso fere a Constituição também”, disse (informação pessoal, maio, 2016). Foi a Docente estadual 2 quem explicou que não é bem assim e que, o que estava posto nas Diretrizes, era que docentes daquela escola fossem “preferencialmente” das comunidades.

Sobre a possibilidades de projetos serem desenvolvidos na Chules, o Docente estadual 5 afirmou existir uma estrutura que impede muita coisa na escola (informação pessoal, maio, 2016).

Assédio estatal

As obrigações burocráticas concernentes ao funcionamento escolar, mais do que forças que agem na escola, mostraram-se intransponíveis, inquestionáveis e imutáveis. É a manifestação de um

tipo de assédio, no sentido de cerca imposta pelo Estado, com a blindagem coerciva de funcionamento, comum às instituições escolares.

Isso se revelou em muitos momentos. De forma sutil, estive na fala da Diretora estadual 2, quando contou de uma nova função na escola: Professor de Apoio à Aprendizagem (PAA). Esse professor tem 4 aulas no período para ficar disponível para qualquer eventualidade. A Diretora estadual 2 pareceu ter gostado muito: “você não tem noção de como está ajudando!” (informação pessoal, abril, 2015). Mas, a diretora não estava se referindo ao “apoio à aprendizagem” que aquela(e) profissional estava dando a estudantes. Antes, configurou-se em mais uma pessoa presa ao trabalho burocrático da administração escolar, como pude verificar nas diversas vezes que fui àquela escola.

O assédio apareceu de maneira ostensiva, por exemplo, em uma reunião de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) da qual participei, em maio de 2016. Um dos pontos da pauta foi a aplicação dos testes do Saresp. Não foi comentada a validade daquela prova e nem o valor que a ela está atribuído. Dividiram docentes que a aplicariam e, para as(os) outras(os) estudantes, elaborariam uma avaliação semelhante, com “exigências da Fuvest”.³³ Proposta do Docente estadual 4, “porque nossos alunos não estão passando em avaliações externas nenhuma” (informação verbal, novembro, 2016).

Segundo a Diretora estadual 2, “nada faz sentido se os estudantes forem mal no Saresp, e os daqui vão muito mal” (informação pessoal, abril, 2015).

Reuniões de ATPC nas associações quilombolas

As reuniões chamadas Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) acontecem semanalmente na Chules. Essas reuniões serviram para discutir a organização de atividades escolares, divisão de tarefas e aplicação de avaliações. No entanto, a Coordenadora estadual informou que, a partir de 2016, estão fazendo uma daquelas ATPCs nas associações quilombolas, a cada dois meses: “A ideia era nossa, mas, não tinha respaldo com a antiga diretora. A atual diretora deu esse gás nisso” (informação pessoal, maio, 2016). Já aconteceram no Sapatu; André Lopes e São Pedro. A diretora comentou que, nas ATPCs que acontecem nas associações quilombolas, “a comunidade

³³ Fuvest-Fundação Universitária para o Vestibular, responsável pela elaboração das provas de ingresso à graduação na Universidade de São Paulo.

fala e a gente ouve” (informação pessoal, maio, 2016). Disse também que têm durado, em média, três horas cada reunião. Pessoas são convidadas a contar a história da comunidade em que está sendo feita a reunião. Embora esse tipo de atividade aproxime docentes, coordenadora e diretora da história de constituição das comunidades, um grande avanço, não pareceu que tenha surtido alguma proposta de alteração curricular e forma de organização da escola, por exemplo, de envolver as associações na participação sobre o que é decidido na escola.

Materiais didáticos na Chules

O material didático básico utilizado por docentes na Chules é composto por apostilas elaboradas para a rede estadual de ensino de São Paulo. No sítio da Secretaria Estadual da Educação, estão denominadas como “material direcionado para o preparo de aulas e atividades” [SÃO PAULO (ESTADO), 2017a] e são parte do programa São Paulo Faz Escola. Docentes recebem o Caderno do Professor para auxiliar no preparo das aulas e direcionar quanto ao desenvolvimento de atividades com estudantes nas disciplinas de matemática, língua portuguesa, história, filosofia, química, física, biologia, sociologia, inglês, geografia e educação física. A Secretaria justifica: “o material pedagógico foi desenvolvido por especialistas da Educação com a proposta de unificar o ensino oferecido nas mais de cinco mil escolas da rede estadual. O conteúdo corresponde às bases estipuladas no Currículo Oficial do Estado de São Paulo” [SÃO PAULO (ESTADO), 2017a].

EJA

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos não existiu na Chules ao longo desta pesquisa. Esse fato chamou a atenção porque, em muitas conversas com pessoas adultas nos quilombos, elas mencionavam não haver concluído a escolarização. Muitas também disseram que tinham vontade de continuar a estudar ou aprender a ler e escrever.

Quando comecei a visitar a Chules, percebi que não funcionava à noite e uma das primeiras perguntas que fiz à diretora na época, a Diretora estadual 2, dizia respeito à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Ela contou que havia a modalidade na escola, mas que a Diretoria de Ensino “mandou cortar” por motivo de contenção de verbas. Disse que teria de haver manifestação popular para que voltasse e que o corte significou também uma “perda” de funcionárias para a escola: uma das secretárias e a vice-diretora (informação pessoal, abril, 2015).

Demandas por direitos vistas pela escola

A ausência de assuntos prioritários das associações quilombolas não pareceu preocupar a maioria das pessoas que trabalham na escola. A exceção foi o Docente estadual 1 e uma funcionária de serviços gerais (de quem reportarei a opinião na próxima seção). No entanto, a partir de instigação da proposta de projeto do Grupo Pesquisa de Intervenção sobre Educação e Direitos Humanos (do qual faço parte), a Diretora estadual 2 realizou um levantamento das demandas que poderiam ser consideradas direitos para que fossem encaixadas em um possível projeto de intervenção, para realizá-los a partir da escola. Essas demandas não foram inventariadas em conjunto com as associações quilombolas, embora algumas coincidam por serem problemas enfrentados por toda a população da região.

A lista da Diretora estadual 2 continha a falta de meio de comunicação eletrônico, como o caso da fibra ótica que não chegava à Chules; falou das estradas que estão todas esburacadas, caso que envolve a rodovia SP-165, que liga os municípios de Eldorado e Iporanga; sobre a falta de transportes públicos na região etc. (informação verbal, abril, 2015). A Diretora estadual 1 também externara a preocupação com a falta de meio de comunicação. Falou que era muito difícil ficar sem internet e sem telefone (não há sinal de internet para viabilizar a ligação sem fio). Às vezes, é possível utilizar a internet em outro lugar, para o *Skype*. A comunicação por meio de dispositivos eletrônicos é uma preocupação constante (informação pessoal, abril, 2015).

A Diretora estadual 1 contou também que outra preocupação sua era quanto aos transportes públicos para estudantes das comunidades. O Núcleo de Formação Profissional do André Lopes aproveita o ônibus que traz estudantes para a Chules. “Quando a Chules está de férias, eles não têm como vir” (informação pessoal, maio, 2016): “Muitos estudantes estão faltando às aulas por causa da falta de transporte” (informação pessoal, maio, 2016). Na opinião dela, é o fator que condiciona a evasão de estudantes do Núcleo: “Tem a vaga aqui, tem professor, mas, se os estudantes não conseguem chegar até aqui, como faz? Eles não estudam. Começou com 80 matriculados, está com 20 e a gente não sabe como vai terminar” (informação pessoal, maio, 2016).

A escola e as associações quilombolas

A relação entre a Chules e as associações quilombolas existiu, no período de realização desta pesquisa, como tensão. As lideranças quilombolas com quem conversei se mostraram interessadas em participar de muitas formas das decisões que acontecem na escola (na próxima seção, estão transcritas as falas de lideranças). Por outro lado, a escola condicionou a participação, resumindo-a a opiniões de pais e mães em reuniões corriqueiras sobre notas e comportamento de estudantes. Quando muito, convidando pessoas a falarem da história das comunidades, dentro de horários estipulados pela escola.

A Diretora estadual 1 contou que: “Dava um jeito de sempre envolver as associações nas tomadas de decisão. Para qualquer problema, eu pedia ajuda a eles” (informação pessoal, maio, 2016). Perguntei se, para essa atuação, ela havia tido algum tipo de formação, lido em algum livro. Ela disse: “Não... Sei disso porque sempre trabalhei com eles, né? É assim” (informação pessoal, maio, 2016).

A Diretora estadual 2 contou que um funcionário do Itesp passou ali por perto da escola, certa vez, e disse que estava verificando pontos onde seria possível acessar sinal de internet. Disse que, se a escola pagasse 40 reais para ele, procuraria um sinal ali perto. Ela disse que pagou e agora sabe que ali na frente, em um curral, chega o sinal. Esse me pareceu um padrão na forma como aquela diretora lidou com as demandas da escola: ela resolveu tudo (ou tentou) rapidamente, sem consultar outras pessoas sobre os problemas e como solucioná-los. A Diretora estadual 2 acrescentou que só consegue algo quando conversa com um vereador chamado Sérgio. Ou com o ex-vereador José Rodrigues (informação verbal, abril, 2015).

Um projeto de leitura na escola, no contraturno, suscitou outro problema: a alimentação. Se estudantes ficam mais de duas horas na escola, precisam comer lá. Isso acarreta um gasto com merenda que a escola não pode suprir. Perguntei se não há alguma forma de as associações quilombolas participarem disso, doarem alimentos para a escola, pelo menos para estudantes que ficam na escola naquele contraturno. A Diretora estadual 2 disse que já houve uma experiência bastante profícua daquela maneira. O Itesp participava da mediação com as associações quilombolas. “Nunca comi tão bem quanto nesta época! Tinha até mexerica!” (informação verbal, abril, 2015), comentou. Mas, houve algum problema administrativo, alguém não foi pago, e o programa foi interrompido.

Comentei que as associações quilombolas parecem fortes, mobilizadas e atuantes, com forte participação da comunidade. Perguntei de que forma se relacionavam com a escola. A Diretora estadual 2 pediu para falar:

Já vivi uma situação dessas. Entendo o que você está perguntando. Uma vez, me chamaram para participar da reunião da associação daqui, do André Lopes. Fui lá. Eles falavam da água. Que na Chules, a água não é própria para o consumo. Que a Funasa [Fundação Nacional de Saúde – Ministério da Saúde] não consegue abastecer a demanda da região. (Informação verbal, abril, 2015).

A Diretora estadual 2 disse, então, que poderia captar água para a Chules, que ela sabia captar água porque tinha feito isso em seu sítio: “Eu faço a captação e a associação cuida da manutenção das caixas” (informação verbal, abril, 2015). A associação foi contra a captação da água pela diretora, porque isso enfraqueceria a luta reivindicatória com a Funasa, para melhorar o abastecimento de toda a região. O resultado foi que ela não fez a captação. Como as casas daquelas comunidades, a água para as escolas é proveniente de nascentes. Mas, há um grande filtro para água instalado na Chules, o que torna a água apropriada para o consumo.

Em uma das conversas que eu estava tendo com a Diretora estadual 3, a mãe de uma estudante nos interrompeu e pediu para falar com a diretora. Fiquei conversando com a coordenadora e ouvindo também a outra conversa. A diretora parecia nervosa. A mãe disse que tinha escutado outra história pela filha. Depois, perguntei à diretora o que aquela mãe queria:

Os alunos entravam meio-dia. Passei para meio-dia e meia, para dar tempo de as faxineiras limparem as salas do pessoal da manhã. Um dia, olho lá e os alunos todos dentro da sala de aula, antes de limpar. Mande todo mundo sair: ‘Pode ir saindo daí, não é para deixar nem mochila!’ E a maioria saiu. Ficaram 3 bolsas. Perguntei novamente de quem eram. Ninguém respondeu, mas, dois meninos na porta da sala começaram a rir. Fui lá, peguei as mochilas e disse: ‘ah, não é de ninguém? Então, vai para o lixo!’ E fui colocando no chão para as faxineiras varrerem. Dois meninos entraram correndo e pegaram. Uma ficou: era de uma menina. Ficou muito brava comigo. E eu com ela! Por isso, pedi para chamar a mãe dela aqui. E falei: “da próxima vez, chamo o conselho tutelar!” (Informação pessoal, maio, 2016).

Parece que essa é a grande ameaça da diretora do momento para estudantes da Chules.

Enquanto tomávamos café, a Diretora estadual 3 comunicou à coordenadora que um ex-aluno da Chules irá fazer uma palestra para as(os) estudantes: “Eu encomendei! Disse: ‘você vai fazer!’” (informação pessoal, maio, 2016).

Na ATPC de que participei, em novembro de 2016, na Chules, não foi feito nenhum comentário avaliativo sobre a comemoração do 20 de novembro, que ocorreu na sexta-feira anterior àquela reunião, 18 de novembro. Tampouco comentaram o cancelamento da licença ambiental que o

Ibama havia concedido à Companhia Brasileira de Alumínio (CBA), pertencente ao Grupo Votorantim, para a construção da barragem de Tijuco Alto, que inundaria aqueles territórios quilombolas. O movimento contra a barragem tem aproximadamente 30 anos. O impedimento de sua construção foi comemorado em Registro, dias 18 e 19 de outubro, onde havia diversas associações quilombolas, ONGs e outras entidades da região, mas, não a Chules ou as escolas municipais.

Dificuldade de trabalhar nas escolas: falta de formação específica?

O Docente estadual 1 contou sobre situações em que as histórias do entorno poderiam adentrar a escola, mas, isso não acontece. Estava sendo organizada uma festa no quilombo São Pedro e havia três semanas que estudantes estavam agitadas(os) por causa disso. Entretanto, a festa não chegou à escola, só havia um cartaz pendurado na parede. Ele perguntou olhando para a diretora: “Por quê?” A diretora devolveu a pergunta: “Por quê?”. A diretora saiu da sala nesse momento (informação verbal, abril, 2015). Para mim, esse episódio pareceu revelar a tensão que há entre a exigência das comunidades em relação à direção da Chules. Sobretudo, pela reivindicação de quilombolas para que as escolas participem de forma ativa dos interesses das comunidades.

Para o mesmo professor, quilombolas não se deram conta ainda, mas, começaram a desconfiar que é possível decidir sobre o que as crianças aprendem na escola. Na sua opinião, antes, a educação não era tão importante, bastava lotar ônibus com a mobilização, ocupar prédios públicos e não sair de lá até ser atendido (informação verbal, abril, 2015).

Hoje, os quilombolas estão se dando conta de que é necessário negociar. Estão olhando mais para a escola por causa disso. Eles estão entendendo que não basta só juntar multidão, tem de ter conhecimento para negociar de igual para igual. Isso está em processo. Se eles tivessem plena consciência disso, o filho do líder comunitário seria o aluno nota 10 da escola. (Informação verbal, abril, 2015).

O professor contou na mão o número de pessoas nos quilombos que têm curso superior. Sobre as possibilidades de ensino falou:

Uma solução talvez fosse levar a escola lá no quilombo, fazer uma casa de pau-a-pique com os quilombolas e, enquanto isso, o professor de matemática ia falando o que tinha a ver com o conteúdo dele; o de ciências, a mesma coisa; o de português é mais fácil [disciplina que ele ministra na escola]; assim, ia acontecendo esta interação. (Informação verbal, abril, 2015).

Notem-se as hipóteses levantadas pelo Docente estadual 1: ele associa a educação escolar como fundamental para a articulação política atual dos quilombos: “tem de ter conhecimento para negociar de igual para igual” (informação verbal, abril, 2015). Ele vê o conhecimento ensinado na escola como relevante para as comunidades, principalmente para a conquista de direitos: “Se eles tivessem plena consciência disso, o filho do líder comunitário seria o aluno nota 10 da escola” (informação verbal, abril, 2015). Apesar de reconhecer a importância do conhecimento chamado formal, “conteudista” da escola, ele não descarta o conhecimento tradicional produzido por aquelas populações. Considera fundamental relacionar o conhecimento escolar com a atividade do dia-a-dia nos quilombos. Apesar disso, é com certa angústia que reconhece a dificuldade de aplicar isso tudo.

O Núcleo de Formação Profissional do Quilombo André Lopes e a Chules

O Núcleo de Formação Profissional do Quilombo André Lopes foi inaugurado em setembro de 2013. Foi construído com uma parceria entre o Centro Paula Souza, o Itesp e a Prefeitura de Eldorado. É administrado pela Escola Técnica Estadual (Etec) de Registro. A unidade tem seis salas de aula, um laboratório de informática, dois espaços destinados aos laboratórios de Agroindústria e Análise de Solos, biblioteca, salas administrativas e pedagógicas, salas multiuso, refeitório e dois alojamentos para professores. Conta também com quadra poliesportiva e vestiários.

Ali, são oferecidos cursos nas áreas de Agroecologia e Administração. Em duas modalidades: Cursos Técnicos e Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Estudantes da Chules cursam esta última modalidade a partir do 1º ano.

Em algumas das ocasiões em que estive em Eldorado, fui até aquele Núcleo. Fica a uns 200 metros da Chules. Ainda que não tenha sido examinado como parte constitutiva desta pesquisa, mostrou-se promissor para a coleta de informações porque é lá que trabalha a primeira diretora da Chules. Assim, conversei com a Diretora estadual 1, que atua como assistente administrativa da Etec de Registro (onde fica a sede). Ela contou sobre o processo de implantação da Etec: o Centro Paula Souza havia colocado a condição de só levar a escola técnica para o município de Eldorado se fosse implantada em área de ocupação quilombola. Escolheram o André Lopes, mas, tiveram dificuldades na construção do núcleo por causa da questão da posse da terra, “era quase

tudo área de parque” (informação pessoal, abril, 2015); tiveram de desapropriar parte do centro de artesanato do quilombo para a construção. Ambas as escolas têm um funcionamento integrado: estudantes que participam do Núcleo de Formação cursam o ensino médio na Chules, concomitantemente (de manhã, na Chules; à tarde, no Núcleo), recebendo o diploma pela Etec. No entanto, para fazer o curso na Etec, há uma prova de acesso.

O fato de estudarem o dia todo, em dois locais, demanda uma logística: saem de uma escola e vão para outra. As escolas têm de manter atividades que denominam “livres”, que consistem em estudantes ficarem nas escolas jogando bola ou na sala de informática, e “não se meterem em problemas” como “briga, namoro, droga...”, segundo a diretora (informação pessoal, abril, 2015). O almoço é também um problema para estudantes: têm de levar marmitas ou um parente que estuda à tarde traz. Ambas as diretoras (da Chules e da Etec) fazem esforços para conseguir merenda, as funcionárias trazem bolos para estudantes e todos fazem “campanha” para estudantes trazerem marmita (informação pessoal, abril, 2015).

7. CONVERSAS COM QUILOMBOLAS, O PROBLEMA E A HIPÓTESE

7.1 Pessoas consideradas lideranças nos quilombos

Conversei com as pessoas consideradas lideranças dos sete quilombos abrangidos pela Chules, nas viagens à região para a coleta de informações nesta pesquisa. Utilizo informações de uma viagem em 2015 e outras duas, em maio e novembro de 2016. Pude detectar necessidades e demandas por direitos que as associações elegem como prioritárias e qual a relação que há com as escolas.

Dividi esta seção em dois blocos. O primeiro compreende o conjunto de informações a respeito das peculiaridades do movimento quilombola na demanda e conquistas de direitos naqueles sete quilombos. O segundo bloco situa as escolas na perspectiva do que as pessoas dos quilombos esperam da escolarização.

Conforme brevemente comentado na parte das escolas, uma primeira consideração a fazer é que as funcionárias de três das escolas eram também lideranças que coordenavam atividades das associações quilombolas. É o caso, por exemplo, das escolas do Nhunguara (a funcionária de serviços gerais era coordenadora da associação do André Lopes), do Ivaporunduva (a funcionária de serviços gerais e merendeira era coordenadora da associação do Ostras), do Galvão (a funcionária de serviços gerais e merendeira era vice-coordenadora da associação do Galvão). As funcionárias das outras escolas eram sócias, mas, não ocupavam funções nas coordenações das associações.

Como meio para a identificar lideranças, recorri às associações dos quilombos. Conversei com as pessoas que estavam naquele momento responsabilizadas pelas coordenações e outras, de coordenações anteriores.

Para manter a sigilo das pessoas envolvidas nesta pesquisa e concentrar a atenção nas relações que estabelecem, preferi compor um quadro para substituir os nomes das pessoas. Conforme a seguir:

Quadro 4 - Lideranças e moradoras(es) de quilombos de Eldorado, SP, com quem o pesquisador conversou – 2015-2016

Liderança 1	Fundador da associação do quilombo Ivaporunduva. Foi coordenador em algumas ocasiões. Coordena o turismo naquela comunidade.
-------------	--

Liderança 2	Vice-coordenador da associação do quilombo São Pedro. É também o Docente estadual 1, no Quadro 4 - Pessoal da Chules – 2015-2016 .
Liderança 3	Integrante do Conselho fiscal da coordenação da associação do quilombo Galvão. Ex-coordenadora.
Liderança 4	Vice-coordenadora da associação do quilombo Galvão. Funcionária da Emeif Galvão.
Liderança 5	Coordenadora da associação do quilombo Nhunguara.
Liderança 6	Coordenadora da associação do quilombo André Lopes. Funcionária da Emeif Nhunguara.
Liderança 7	Secretária da associação do quilombo Galvão.
Liderança 8	Coordenadora da associação do quilombo Ostras. Funcionária da Emeif Ivaporunduva.
Liderança 9	Funcionária da Emeif Quilombo São Pedro. Sócia na associação do quilombo São Pedro.
Liderança 10	Subsecretário da associação do quilombo André Lopes. Funcionário do Núcleo de Formação (Etec)
Liderança 11	Subsecretária da associação do quilombo André Lopes. Funcionária do posto de saúde daquele quilombo.
Liderança 12	Sócia da associação do quilombo André Lopes. Funcionária da Emeif Nhunguara.
Liderança 13	Vice-coordenadora da associação do quilombo Sapatu
Liderança 14	Ex-coordenador da associação do quilombo Sapatu
Liderança 15	Ex-vice-coordenador da associação do quilombo Sapatu
Liderança 16	Ex-coordenador da associação do quilombo Sapatu
Liderança 17	Funcionária da Emeif Sapatu. Sócia na associação do quilombo Sapatu.
Liderança 18	Fundador da associação do quilombo Sapatu.
Moradora 1	Trabalha como monitora no transporte de crianças entre os quilombos e as escolas. Moradora do Ivaporunduva e sócia da associação.
Morador 2	Morador do Ivaporunduva. Fundador da antiga associação de bairro daquele quilombo. Sócio da atual associação.

Morador 3	Morador do Ivaporunduva. Trabalha com produção de bananas. Sócio da associação.
Morador 4	Morador do Ivaporunduva. Funcionário do Núcleo de Formação (Etec). Sócio da associação.
Morador 5	Morador de São Paulo. Emigrante do Nhunguara.
Moradora 6	Moradora do André Lopes. Sócia da associação.
Moradora 7	Moradora do André Lopes. Sócia da associação.

7.2 A luta por direitos

Regularização fundiária e titulação completa

A luta pela regularização fundiária e a titulação total dos territórios foram tratadas em todas as conversas que tive com lideranças quilombolas. Sempre que perguntava sobre qual é a principal demanda por direitos daqueles quilombos, a resposta era essa. A titulação foi expressa como necessária para garantir a posse sobre o território e evitar a ação de posseiros, grileiros, ameaça de construções de barragens etc. que agem nas comunidades, assim como para viabilizar a continuidade de valores tradicionais e culturais.

A Liderança 2 afirmou que a titulação completa do território é a principal reivindicação do quilombo São Pedro: “Sem ela, não há como fazer nada” (informação pessoal, novembro, 2016). Somente parte do São Pedro é titulada, por volta de dois terços, informou. Sem a posse da terra, não há como requerer ao Banco do Brasil a participação no Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf): “o que se entende por comunidade quilombola passa fundamentalmente pela regularização fundiária” (informação pessoal, novembro, 2016). O Incra intermedia a disputa do território com “terceiros”³⁴.

A Liderança 3 também elege como principal luta empreendida pela comunidade a titulação completa do território, para isso, a indenização dos “terceiros” naquele quilombo é considerada parte essencial:

³⁴ Designação dada a pessoas que residem nos territórios reivindicados pelas associações quilombolas, mas, não são e não têm vínculos com quilombolas. Muitas são posseiros, grileiros, dentre outros.

Aqui no Galvão, tem um dos mais perigosos “terceiros”. Chegou a matar um primo meu... Mas isso aí deixou o povo mais forte, mesmo enfrentando dificuldade, medo. Eu tinha uns 10 anos. Dona Jovita caminhava com a gente por aí, para mostrar a resistência. Por isso, está a turmada mais nova chegando na luta. O Incra e o Itesp que têm de regularizar a terra aqui. Aqui é titulado, mas, falta tirar esses “terceiros” daqui. (Informação pessoal, novembro, 2016).

A Liderança 1 contou como foi o processo de titulação do Ivaporunduva. Falou também da situação dos territórios de outros quilombos:

Nós fomos reconhecidos em 97 pela Fundação Palmares como remanescentes de quilombo. Quem tituló o território aqui foi o Incra, a partir de medida judiciária. Nós entramos na justiça, foi por determinação da Justiça Federal. Ela obrigou o Incra a titular e registrar em cartório. Não foi porque o governo é bonzinho... O Itesp diz que tem seis comunidades tituladas em São Paulo. É mentira. Tem só esta aqui e a do Galvão. Com problema, porque, no Galvão, eles titularam área que não tem problema, área de problemas ficou de fora. As melhores terras do Galvão estão nas mãos de fazendeiros. Esse pedaço do Ivaporunduva e do Galvão são registrados. O São Pedro, Pedro Cubas, Maria Rosa e Pilões, aí são seis mesmo. Mas, essas quatro têm uma cláusula suspensiva, que tirou os fazendeiros do título. Ou seja, a fazenda está de fora, foi no cartório para poder registrar. Tem de legalizar a questão da terra para depois registrar. Aí, depois, com o Decreto 4.887, de 2003, essas coisas que foram criadas de lá para cá, esses títulos já não valem mais nada, tem de fazer outros títulos. Já saiu o decreto do Galvão e do São Pedro para poder o governo disponibilizar de mecanismos para desafetar o quilombo. O governo adquire a terra e depois passa para a associação. Eles não passam direto. O decreto passou toda a incumbência para o Incra. Quando a terra é pública, é o Itesp que titula, porque são terras do Estado. É o caso do Nhunguara. Lá, 100% é de terras públicas, e não titularam até agora. E tem fazendeiro lá, no Nhunguara. Só que o fazendeiro não tem documento, é posseiro na terra pública. Então, é problema do governo do estado. Não é do Incra. Quando tem fazendeiro e tem documento, e o documento dele é bom, aí passa para o Incra. (Informação pessoal, maio 2016).

A Liderança 8 contou sobre a certificação que a comunidade Ostras recebeu da Fundação Palmares, em 2016, tratando-a como “comunidade que se autodefine como quilombola”. Disse que agentes da Fundação não foram até lá para emitir tal certidão.

Para a certificação da Fundação Palmares que recebemos, certificando que somos comunidade remanescente de quilombo, eles não vieram aqui. Eles pediram alguns documentos, nós enviamos e eles mandaram a certidão. Acho que eles deviam vir aqui ver como é que é. Por enquanto, eles não vieram. O Itesp está realizando o laudo antropológico para nosso reconhecimento. O Itesp vem. Acho que fica tudo na conta do Itesp. (Informação pessoal, novembro, 2016).

Segundo essa liderança, o próximo passo é receber a certificação de reconhecimento realizada pelo Itesp. Para isso, há duas antropólogas trabalhando na região.

De acordo com a Liderança 17, houve eleição e uma nova coordenação assumiu a associação, mas, também quer dividir a associação, “fazer uma outra” (informação pessoal, novembro, 2016). A titulação requerida para o Sapatu excluirá uma parte chamada Indaiatuba: “Sapatu é só da Urina da Veia para cá” (informação pessoal, novembro, 2016). A ideia, então, era requerer o

certificado de comunidade quilombola também para a outra área, Indaiatuba. Estavam no calor da hora dessa decisão: lutar para incluir Indaiatuba no território do Sapatu e continuar uma única associação ou separar e constituir mais uma, para requerer a titulação separadamente. A Liderança 13 confirmou a história de que a associação do Sapatu está dividida (informação pessoal, novembro, 2016).

A Liderança 18 contou sobre o problema que enfrentaram com os grileiros na região: “Eles chegavam, falavam que iam ficar por ali, iam chegando. De repente, falava que a gente tinha que sair da terra porque eles iam vender... Foi muita briga para tirá-los daqui” (informação pessoal, maio, 2016). Havia uma associação de agricultores registrada, mas, com a necessidade de criar a associação quilombola para conseguir a titulação do território, achou-se melhor dar baixa na associação antiga e formalizar uma nova. Isso porque também a documentação da associação antiga se perdeu com a cheia do rio Ribeira em 1997 (informação pessoal, maio, 2016).

A ameaça de construção de barragens

A luta contra as ameaças de construções de barragens no rio Ribeira foi anunciada também como prioritária por aquelas comunidades. Em 2016, foi publicado o cancelamento da licença ambiental que o Ibama havia concedido à Companhia Brasileira de Alumínio (CBA), pertencente ao Grupo Votorantim, para a construção da barragem de Tijuco Alto, que inundaria muitos dos territórios quilombolas. Como já foi dito, o impedimento de sua construção foi comemorado em Registro, em outubro, por diversas associações quilombolas, ONGs e outras entidades da região. A Liderança 3 afirmou que essa é uma das lutas mais importantes da comunidade: “A gente está muito feliz porque foi cancelada. No dia da Consciência Negra, a gente comemorou em Registro. Foram 28 anos de luta. Se saísse aquela barragem em Tijuco Alto, essa aqui do Batatal [bairro próximo àquelas comunidades] sairia também” (informação pessoal, novembro, 2016).

A falta de apoio do governo municipal

A falta de apoio da prefeitura municipal de Eldorado para efetivar direitos e acessar programas de outras instâncias de governo foi mencionada em diversas ocasiões. A Liderança 9 contou que as pessoas do centro urbano de Eldorado chamam de vagabundas as que vivem nos quilombos. Isso

se dá pelo fato de muitas das famílias receberem algum tipo de auxílio de programas sociais do governo federal, como o Programa Fome Zero (precursor do Bolsa-Família), por exemplo. Esse preconceito afeta também a relação que a prefeitura estabelece com as comunidades. A liderança foi enfática ao concluir que a prefeitura não tem colaborado com as demandas quilombolas e o pouco que tem feito decorre de pressão das comunidades. A falta de manutenção da estrada que dá acesso ao território é um dos problemas que a Liderança 9 apontou como responsabilidade da prefeitura (informação pessoal, maio, 2016). Isso impede, muitas vezes, o transporte de estudantes. A prefeitura justifica a ausência de atendimento porque a comunidade é considerada rica:

A prefeitura tem muito receio da gente. Dizem: “você recebem ajuda do governo direto, vocês têm o que querem daqui”. Tem época que chega a sair daqui caminhão com 2 mil cabeças de palmito. Então, eles vêm isso e acham que a comunidade é rica, não precisa da prefeitura para nada, dizem: “Vocês recebem cesta básica, têm caminhão lá toda semana saindo com produtos. Vocês não precisam da prefeitura”. Inclusive, no ano passado, nós perdemos um projeto porque a prefeitura não se cadastrou. Hoje, a gente tem um caminhão de 160 mil reais, mas, foi com o Projeto de Microbacias³⁵ que a gente conseguiu comprar um caminhão e um trator. (Informação pessoal, maio, 2016).

Essa liderança faz parte de um grupo formado por cinco mulheres para administrar uma horta. Entende como fundamental conseguir certificados para que possam vender produtos considerados orgânicos. Vendiam a produção como “convencional”, não orgânica. Isso significava uma perda de 30% do valor. Para vender produtos orgânicos, teriam que “entrar no projeto com a documentação certa”. Em São Paulo, havia pessoas querendo cestas de produtos orgânicos, 100 cestas com, no mínimo, 5 itens cada. Mas, “a gente não consegue vender porque não está com a documentação completa. Então, a gente faz para comer e, o que sobra, a gente vende, como convencional mesmo” (informação pessoal, maio, 2016). Um tipo de apoio da prefeitura, disse ela, poderia ser a facilitação para conseguir os documentos devidos para a atividade.

A manutenção das estradas sob responsabilidade da administração municipal foi aludida por muitas lideranças. A Liderança 2 informou que, para arrumar a estrada que dá acesso ao São Pedro, foi liberada uma verba de um programa do governo do estado de São Paulo, chamado Caminhos Quilombolas. As estradas receberam tratamento da Companhia de Desenvolvimento

³⁵ “Fruto de convênio entre o Governo do Estado e o Banco Mundial, o Programa de Microbacias, executado pela Cati, possibilita o investimento de recursos em incentivos para que os agricultores paulistas adotem práticas conservacionistas e tenham uma produção ecologicamente adequada, bem como favorece por meio de capacitação, organização rural e difusão de alternativas à geração de renda e emprego no meio rural” [SÃO PAULO (Estado), 2016a].

Agrícola de São Paulo (Codasp). No entanto, a manutenção regular daquelas estradas fica sob responsabilidade do poder municipal, que não vinha cumprindo. A estrada se deteriora com as chuvas e desbarrancamentos ocasionais e, com isso, são necessárias reivindicações para a prefeitura atuar. Além do impedimento de ir e vir de toda a comunidade, estudantes também não conseguem chegar à escola: “Com muita briga, a prefeitura tem consertado” (informação pessoal, maio, 2016).

A Liderança 16 informou sobre a proposta de aquisição de alimentos da agricultura familiar praticada pelas comunidades para a preparação de merenda nas escolas quilombolas (informação pessoal, maio, 2016). Existe a proposta de as associações quilombolas venderem o excedente da produção de alimentos para a prefeitura, para ser utilizada no preparo de merenda nas escolas. A prefeitura compra 30% dos alimentos para as escolas da produção proveniente do sistema agricultura familiar, do qual os quilombos fazem parte. Mas, a prefeitura pode, por lei, adquirir 100% dos produtos daquele sistema, o que teria um duplo efeito: as crianças comeriam alimentos que estão acostumadas a comer em suas casas e também colaboraria com a receita orçamentária das famílias.

A demanda por habitação

A construção de residências por meio de programas do governo estadual foi tratada em muitas conversas. Uma liderança do Galvão considerou uma conquista o fato de o quilombo ter conseguido a construção de 41 casas pela Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo (CDHU). A engenheira trouxe as plantas e os(as) moradores(as) tiveram oportunidade de opinar sobre a configuração das casas (informação pessoal, novembro, 2016). Outras comunidades também tiveram acesso àquele programa: São Pedro e Ivaporunduva. No Nhunguara, obtive informação de que algumas pessoas tiveram acesso ao programa Minha Casa, Minha Vida, do governo federal, mas, o programa havia sido interrompido sem o término das casas.

Identidade quilombola

Sobre a constituição da identidade quilombola, reuni opiniões de algumas pessoas. A Liderança 3 contou que não aceitava ser negra e que já teve vergonha disso: “Hoje, tenho orgulho de ser negra. Mas, eu aprendi com quem estava na luta há mais tempo, que fez com que a gente não tivesse vergonha de nossa origem. Foram muitos anos de luta, mas, a gente não pode esquecer nosso passado. Aprender a ler foi a coisa mais importante para isso também” (informação pessoal, novembro, 2016).

A Liderança 8 afirmou que se sente quilombola, mesmo não tendo nascido ali: “Estou aqui, convivendo e vendo a situação, me sinto quilombola. A gente luta, faz tudo junto aqui” (informação pessoal, maio, 2016). A Liderança 15, por sua vez, afirmou-se como “remanescente de quilombo, mesmo não tendo a pele negra” (informação pessoal, maio, 2016). Ele havia conversado com o antropólogo que reconheceu os quilombos dali e afirmou: “se for para debater a cultura do quilombo, ficam dias nisso: mesma comida, mesmo jeito de morar, mesma forma de plantar... Mas, se resumir à cor de pele, aí fica pobre o debate...” (informação pessoal, maio, 2016). Essa liderança se considera quilombola.

Quando tem de apresentar a região a estudantes, a Liderança 18 se expressa assim: “Existem os quilombolas e os remanescentes de quilombos. Os quilombolas foram os escravos que vieram para cá. Remanescentes somos nós que ficamos” (informação pessoal, maio, 2016).

Demandas trabalhistas

A aposentadoria para trabalhadoras(es) em meio rural foi uma das reivindicações apontada pelas lideranças. Quando conversei com a Liderança 1, contou a história de que acabava de voltar de Registro, onde havia estado pela manhã para levar a documentação para o pedido de sua aposentadoria. Contou o quanto é difícil aquele tipo de documentação para a aposentadoria como trabalhador rural. É necessária documentação que comprove sua atividade: notas fiscais de compras de enxadas, ração, sementes, todo tipo de produto relacionado à terra. Disse que tinha todos e que até sobraram alguns (informação pessoal, abril, 2015).

Em pelo menos dois quilombos há o que chamam de fábrica de beneficiamento de produtos derivados de banana. Segundo a Liderança 5, produzem banana *chip*, doce, bala, e “todo tipo de

doce” na fábrica do Nhunguara (informação pessoal, maio, 2016). Mas, estavam enfrentando problemas:

Não conseguimos dar o ponto no doce de banana. O tacho é maior que eu. A pessoa que vem ensinar, ensina na panela. E aí, para o tacho, dá diferença, são 60 litros. Então, nós não conseguimos dar o ponto. A gente tem bastante água aqui, mas é difícil fazer subir na caixa d’água. O Itesp fez uma caixa lá em cima, mas não dá manutenção e a gente fica sem água na fábrica. (Informação pessoal, maio, 2016).

Essa fábrica foi construída com um projeto em que conseguiram financiamento da Petrobrás. Um professor da Unicamp, Celso Costa Lopes, fez o primeiro projeto para construir um prédio, mas, concluíram somente uma cozinha. Depois, em 2008, a Petrobrás financiou outro projeto para reformar a fábrica. Estavam com outro projeto ainda, Microbacias II, com a intenção de utilizar o dinheiro para fazer uma cozinha na escola e reformar a fábrica (informação pessoal, maio, 2016).

A Liderança 18 falou de uma fábrica parecida que tinha sido construída atrás do campo de futebol no Sapatu, mas, estava desativada. Disse que “o pessoal do Itesp” construiu: “Os professores vinham dar aula, mas, aprendiam com a gente!” Não deu certo: “o pessoal queria que a gente fizesse doce de banana, mas, não acertava o ponto. Daí, envidrava e mofava... Pessoal faz muito projeto aqui sem consultar a gente” (informação pessoal, maio, 2016).

Disse a Liderança 10 que a área compreendida pelo Mosaico de Unidades de Conservação do Jacupiranga (Áreas de Proteção Ambiental) estava em conflito com os territórios reivindicados pelas comunidades quilombolas. Na reunião da associação do André Lopes, essa liderança falou sobre o 13 de maio e as outras datas referentes ao regime escravocrata. “As correntes que nos prendem hoje são invisíveis...” (informação pessoal, maio, 2016). Para ele, uma dessas “correntes” é o decreto que institui áreas de turismo na região:

O André Lopes ficou de fora! A gente ia fazer uma trilha com um pessoal aqui, uma trilha que chega até o Nhunguara por trás, para mostrar como o pessoal que formou o André Lopes chegou aqui. Quase fomos presos! A administração do Parque da Caverna chamou a guarda florestal para a gente... Sorte foi que uma menina que ia com a gente passou mal e precisou de atendimento. Daí, não fomos. Se não, ia ser um problemão isso aí... (Informação pessoal, maio, 2016)

O decreto a que a liderança fez referência é o Decreto nº 61.880, de 21 de março de 2016, que institui o projeto Circuito Quilombola Paulista no âmbito da Secretaria de Turismo, da Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania e do Itesp. No entanto, seu artigo 1º também institui que uma das comunidades quilombolas contempladas pelo projeto Circuito Quilombola Paulista é a do André Lopes: “II: Eldorado: Quilombo São Pedro, Quilombo André Lopes, Quilombo Pedro

Cubas e Quilombo Pedro Cubas de Cima” [SÃO PAULO (Estado), 2017d]. O caso pode ser de abuso de autoridade por parte da fiscalização ou mesmo da direção do Parque da Caverna.

Sobre outros tipos de aprendizagem, sobretudo aquelas que acontecem fora da escola, algumas lideranças disseram que fazer parte da coordenação da associação da comunidade demandou aprender sobre muitas coisas para lidar com as situações vivenciadas naquele tipo de organização. De acordo com a Liderança 3, quando foi coordenadora em outra ocasião, aprendeu muito com dona Jovita, a fundadora da associação. Fez questão de frisar que considerava dona Jovita como mestra, tendo muita gratidão a tudo que ela ensinou a todas da associação (informação pessoal, novembro, 2016). Por isso, tinha o sonho de fazer parte da coordenação:

Eu quis assumir para aprender mais, ter mais conhecimento. E aí eu aprendi um pouquinho, não sei tudo, mas perdi o medo de falar. Antes, eu tinha vergonha de falar. Hoje, consigo sentar numa mesa, se tiver oportunidade, pegar o microfone e falar. (Informação pessoal, novembro, 2016).

A Liderança 8 também disse estar aprendendo muito com esses processos de coordenar a associação: “Temos que aprender muito, a nossa associação é a caçula dos quilombos daqui” (informação pessoal, maio, 2016).

Outro fenômeno que ocorre comumente com as pessoas daquelas comunidades, e relatado por muitas delas, é a mudança para outra cidade em busca de postos de trabalho e vagas em faculdades. O Morador 3 do Ivaporunduva, 30 anos de idade, morou no Capão Redondo, em São Paulo, durante 10 anos, trabalhou em diversas obras naquela cidade e mencionou com mais ênfase a construção do Rodoanel. Voltou em 2014 para o Ivaporunduva e trabalhava com plantação de bananal, com o pai e o avô. Disse gostar de morar ali, mas, se precisar, volta a São Paulo: “o dinheiro corre mais fácil lá” (informação pessoal, maio, 2016). Não tem planos de tornar a estudar, ainda que acredite que isso aumentaria seu poder de decisão sobre qual posto de trabalho escolher na cidade.

O Morador 2 do Ivaporunduva, dono do boteco em frente à igreja, ao lado da escola, mostrou conhecer as técnicas de pesca no Ribeira: cofo, rede, tarrafa, jequi, entre outras. Conhecimento extraordinário e essencial, durante muito tempo, naquela região. Ele era também uma dessas pessoas que moraram na cidade e, depois, voltaram (informação pessoal, maio, 2016).

A Moradora 1 do Ivaporunduva trabalhava auxiliando o motorista do transporte escolar entre as comunidades quilombolas e as escolas. Seus pais e avós nasceram no Ivaporunduva e ela nasceu

em São Paulo. Foi para o quilombo com 15 anos e havia três anos que trabalhava ali. Segundo ela, na época em que sua mãe era jovem, muitas mulheres iam trabalhar em Santos, “porque lá tinha um colégio de freiras. Aí, as meninas iam daqui para lá. Ficavam nesse colégio e as freiras arrumavam serviços para elas. Foi assim que várias pessoas foram para lá” (informação pessoal, maio, 2016). Ela afirmou que, recentemente, existe um processo de retorno daquelas mulheres para o quilombo. São Paulo tem sido outro destino, mas, com interesses distintos:

Muitos adolescentes têm ido para São Paulo, levados pelo Frei David, para estudar na faculdade. A forma que ele trabalha com os alunos lá, hoje, é diferente da forma que ele trabalhava antes. Antigamente, muitos alunos que foram voltaram por falta de condição, porque tinham que trabalhar. Os que foram agora têm uma ajuda de custo, acredito que seja do governo. Antes, eram os pais que ajudavam. Tinha aluguel, comprar comida, era complicado. Serviço também era complicado na época. Então, muitos voltaram de lá. Os que concluíram o estudo, se for dois ou três foi muito. A maior parte voltou por falta de condição. Hoje, não. Hoje, é diferente. (Informação pessoal, maio, 2016).

A Moradora 1 observou que não levam mulheres para São Paulo para cursar faculdade, somente homens jovens: “Muitas mulheres queriam ir, mas, não tem alojamento feminino. E eles não deixam ficar homem e mulher juntos, no mesmo alojamento. Então, por enquanto, só foram rapazes para lá” (informação pessoal, maio, 2016).

A Liderança 9 morou em Santos também, trabalhou “em casa de família”, voltou para o São Pedro e acha melhor a vida que passou a levar (informação pessoal, maio, 2016).

O Morador 4, com um filho terminando o ensino médio técnico em Iguape, pretendia que o filho seguisse estudando: “Talvez naquela Faculdade Zumbi dos Palmares, porque a gente tem contato com o pessoal de lá”³⁶ (informação pessoal, maio, 2016).

No Nhunguara, conversei com o Morador 5, que estudou na Chules até 2015. Depois de formado, foi morar com a irmã, em Cotia (SP). Trabalhava com o irmão em São Paulo como carregador de caminhão em um supermercado e disse estar em Eldorado a passeio, tinha ido visitar a família. Havia trabalhado também para uma fazenda ali perto da comunidade. Trabalhava com gado. “Mas, em São Paulo tem mais serviço.” Gostaria de fazer o curso de veterinária, para cuidar de

³⁶ A Faculdade Zumbi dos Palmares é uma instituição comunitária, sem fins lucrativos, e é mantida pelo Instituto Afro Brasileiro de Ensino Superior. Foi inaugurada em 20 de novembro de 2003 e tem por missão “a inclusão e a formação qualificada de profissionais comprometidos com os valores da Ética, dignidade da pessoa humana e diversidade étnico racial”. “Trata-se da primeira faculdade idealizada por negros, tendo como foco a cultura, a história e os valores da negritude (90 % dos alunos são negros autodeclarados). A faculdade tem, na matriz curricular de seus cursos, o compromisso com a implantação da lei 10.639/2003 que institui como obrigatório o ensino de História da África e Afrobrasileira em todos os níveis. Isso garante que os alunos dos diversos cursos tenham a consciência do seu protagonismo na história.” (FACULDADE ZUMBI DOS PALMARES, 2017)

animais do quilombo: “Aqui tem muito cachorro largado na rua” (informação pessoal, maio, 2016). Contudo, na conversa que tive com a Liderança 5, ela expressou que “não vê futuro” para jovens naquelas comunidades:

Aqui não tem futuro... As crianças aqui vão trabalhar fora porque não têm nada. Você acha que eles vão querer trabalhar com a roça? Agora que entrou o PAA³⁷ (amanhã o caminhão sobe para pegar a produção nas famílias, algumas), mas nada que você faz vai para frente. Uns vão para São Paulo, para Curitiba, Sorocaba, não tem um incentivo para os jovens ficarem aqui. Minha filha está fazendo o último ano na Chules. Ano que vem, não sei se a seguro... (Informação pessoal, maio, 2016)

A Liderança 13 fez menção a uma proposta de mudança no estatuto da associação do quilombo Sapatu. A proposta diz respeito ao tratamento que caberá às pessoas que deixam as comunidades para morar em outras cidades. Ela relatou este fato como um conflito: “Querem mudar o estatuto, mas, as propostas que eles fazem parece querer prejudicar os próprios filhos. Por exemplo, eles querem proibir as pessoas que saem da comunidade para morar em outra cidade de participar da associação...” (informação pessoal, novembro, 2016).

A Liderança 12 contou que, antes de trabalhar ali, era “vendedora de catálogo”: “andei muito de bicicleta esse caminho todo...”. Mas dava muito pouco dinheiro. Depois:

Fui para São Vicente, trabalhei em casa de família lá. Mas também era muito trabalho e pouco dinheiro, voltei para cá. Aí, já com 40 e tantos anos, voltei a estudar e terminei o colégio lá em Eldorado. Prestei concurso e passei para cá. Minha irmã estudou comigo e também passou no concurso. Por isso, a gente trabalha aqui. (Informação pessoal, maio, 2016).

A Liderança 6 sentou-se por perto e começou a participar da conversa. Elas começaram a lembrar de como era morar ali, na infância. “O asfalto é novo [da rodovia SP-165], tem uns 26 anos” (informação pessoal, maio, 2016). Antes, havia um caminho que dava acesso ao centro urbano de Eldorado, “mas, não era bom como essa estrada de terra aí...” (informação pessoal, maio, 2016). O pai delas estabelecia comércio com as pessoas do centro urbano: “Criava porcos. Ia lá em Eldorado, vendia e combinava: o caminhão vinha até ali, onde é o restaurante da Maria [no André Lopes]. A gente levava os porcos na peia até lá” (informação pessoal, maio, 2016).

A Liderança 10 contou a história da reforma da quadra poliesportiva que há no quilombo André Lopes. Aquele equipamento público é onde realizam torneios de futebol com as outras

³⁷ Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) é implementado pelo Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) e tem o objetivo de promover o desenvolvimento sustentável da agricultura familiar. Para isso, é necessário o documento Declaração de Aptidão ao Pronaf (BRASIL, 2016c).

comunidades. Relacionado a isso, contou parte do processo de construção do Núcleo de Formação da Etec no território:

Havia uma quadra ali, antes. Em 2000, o governador Mário Covas disse que tinha esse dinheiro para as associações daqui. A gente propôs de colocar uma quadra aqui. Depois, o Alckmin disse que ia construir uma Etec do lado da Chules. Fomos lá. A gente não tinha sido consultado, como é que ia construir do lado da Chules? Não tem lugar lá... Aí, a gente negociou, propôs que fosse aqui. Aqui, onde é a quadra hoje, era de um “terceiro”. A gente fez uma quermesse, juntou mil reais e deu a esse “terceiro” como indenização. A própria comunidade o indenizou! Propusemos de construir a Etec aqui, contanto que reformassem a quadra e fizessem os vestiários. Daí que construiu essa estrutura aqui, onde era o centro de artesanato da comunidade. A gente chama de “piquá”, de piquial, aquela bolsinha que os agricultores usam do lado, para colocar sementes para semear. (Informação pessoal, maio, 2016).

Direito à mobilidade

A falta de acesso à mobilidade naquela região é imprescindível para o entendimento do modo de vida da população local, sobretudo em transportes públicos. Para se ter uma ideia, a Chules está situada a aproximadamente 40 km do centro urbano de Eldorado. Há apenas dois horários do ônibus que percorre aquele trajeto, de manhã e à tarde, e transita apenas pela rodovia SP-165. Ainda que aquelas comunidades sejam acessíveis por essa rodovia, muitas casas ficam distantes.

Se tomarmos a Chules como referência, esta fica situada no núcleo do André Lopes. Dali, são 6 km até o Ostras; 9 km até o Sapatu; 4 até o Nhunguara; 12 até o Ivaporunduva; 14 até o Galvão e 20 para o São Pedro. Dois ônibus escolares da prefeitura realizam o transporte de estudantes no trajeto entre a Chules e os quilombos. A prefeitura utiliza também meios de transporte para levar as crianças até as escolas municipais (vans ou kombis).

Seja para transportar estudantes; para pessoas que vão trabalhar nos centros urbanos; entre as comunidades etc., a maioria das pessoas com quem conversei disse que a obtenção de transporte coletivo é uma prioridade. Uma das pessoas que reside no Ivaporunduva, a Moradora 1, disse ter vontade de cursar faculdade, mas, a combinação entre horários e transportes dificultava aquela decisão:

Eu passei no vestibular em pedagogia, em Registro. Só que, pelo horário do meu trabalho aqui, é complicado. Mas, eu queria fazer psicologia. O curso lá é à noite. Tem um ônibus que leva os estudantes para Registro, mas, ele passa aqui na pista às 17h30. Volta de lá por volta da meia-noite. O ônibus vem de Iporanga e vai até Registro, mas, só passa na pista. De lá até aqui, a gente tem de vir por conta... (Informação pessoal, maio, 2016)

A administradora do Núcleo de Formação do André Lopes (Etec) contou que o Núcleo aproveita o ônibus que traz os estudantes para a Chules. “Quando a Chules está de férias, eles não têm como vir” (informação pessoal, abril, 2015). Muitos estudantes não compareciam às aulas devido à falta de transporte, também um dos motivos de evasão. Embora haja um posto de saúde em cada um dos quilombos, a Liderança 11 revelou que o médico atende as consultas marcadas. “É sempre assim: junta um tanto de consultas, vem o médico e passa a manhã atendendo. No outro dia, ele vai a outra comunidade, e a mesma coisa” (informação pessoal, abril, 2015). Casos emergenciais que requerem atendimento por médico especializado têm de ir até Eldorado ou em outros casos, como encaminhamentos para obstetrícia, para Pariquera-Açu, a 90 km de distância desde a Chules.

Meios de comunicação

A Liderança 19 contou que, até bem pouco tempo, não havia nenhum meio de comunicação a distância no quilombo André Lopes. Apenas um telefone público na Caverna do Diabo, a 5 km dali. Foi uma exigência das associações para instalarem telefones públicos nas comunidades, em 2010. O telefone que consta no cadastro da Chules como sendo da escola é um dos dois telefones públicos que existem naquela comunidade. O telefone móvel (celular) só é possível utilizar em raríssimos lugares, por falta de alcance dos sinais de antenas de empresas de telefonia (informação pessoal, maio, 2016).

As comunidades não contam com serviços de correio.

A partir de 2016, houve a instalação de serviços de internet (wifi) nas associações dos quilombos. Pessoas do Galvão informaram que ainda não estava disponível naquela comunidade, mas, em vias de providenciar. A instalação de internet foi implementada pelo programa do governo federal Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão (Gesac). O programa viabiliza conexão à internet em banda larga – por via terrestre e satélite – a telecentros, escolas, unidades de saúde, aldeias indígenas, postos de fronteira e quilombos. É um programa vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações.

7.3 As escolas situadas por quilombolas

Nas conversas que estabeleci com lideranças e moradoras(es) dos quilombos, ao narrarem as demandas e conquistas de direitos, eu perguntava sobre as escolas da região com a intenção de entender como as pessoas as situavam em relação àquelas lutas e qual vinha sendo a prática comum de funcionamento dos estabelecimentos nas comunidades quilombolas.

Conversei com a Liderança 2 muitas vezes. Em uma dessas vezes, ele contou que uma escola quilombola, certamente, estará amparada pela Resolução CNE/CEB nº 8, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. Informou que foi criado o Conselho de Educação Quilombola por iniciativa organizada pelo Núcleo de Inclusão Educacional, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (confirmando a versão da coordenadora desse núcleo). Entretanto, acredita que, por ser muito recente, aquele conselho ainda não havia trazido mudanças para aquelas escolas (informação pessoal, dezembro, 2015).

Esta conversa teve início quando perguntei à diretora na época (Diretora estadual 2) o que significava ser uma escola quilombola. Ela não respondeu, preferiu chamar o professor Liderança 2 e disse algo sobre distinção orçamentária, falou sobre a vontade de participação da comunidade nas decisões daquela administração: “Tudo aqui eles votam. É um socialismo!” (informação pessoal, abril, 2015). Assim se referiu à participação da comunidade.

Em outro momento que conversei com a Liderança 2, ele contou que estudou em Itapeúna, na Escola Estadual Professora Maria das Dores Viana Pereira. Escola que ele considerou racista, porque “tem uma panelinha de docentes que não está interessada em conversar com as comunidades” (informação pessoal, maio, 2016). Para ele, a Chules era diferente:

Por isso que os moleques da Chules gostam daqui. Porque a gente conseguiu criar um nível de discussão na Chules, que o cara [docente] que vem e se não consegue ter um debate político legal, ele sai fora. Ou fica sossegado, na dele, ou fica infeliz. Aí, quando tem aula para lá, em outras escolas, eles pegam, vão embora. Tem uns que criam empatia, aí é bom. Há uns cinco ou seis anos, tinha muita briga na Chules. Foi onde a diretora da época mais atuou. Os moleques pararam de brigar. Depois, priorizou-se mais a questão da aprendizagem, do ensino-aprendizagem. Agora, precisa fazer a passagem para o etnocultural. (Informação pessoal, maio, 2016).

Ele vê “sempre uma dificuldade gigantesca que a gente tem na escola” no sentido de transformar a Chules em uma escola, de fato, quilombola, que atenda as demandas das comunidades (informação pessoal, maio, 2016). Acredita que uma ação para isso é a ocupação de espaços de decisão em todos os âmbitos, inclusive, escolares:

Quanto mais espaços, linguagens você ocupar, melhor para o movimento quilombola. Então, se você tem um aluno que sabe pescar, mas ele não sabe escrever no papel, não adianta muita coisa. Hoje em dia, a nossa luta tem valor histórico, mas, tem que dominar os outros campos. A mesma forma que eu sei pegar uma foice, eu sei pegar um computador e instalar um programa e manusear. Sei inglês e o quilombolês. Conhecimento não ocupa espaço. Então, esse viés técnico-científico, a escola tem que trazer com base nos conhecimentos tradicionais. (Informação pessoal, maio, 2016).

Em sua opinião, não há planejamento conjunto do currículo escolar com a comunidade e a função principal, no processo decisório de mudança da escola, estaria na coordenação pedagógica:

Enquanto não tiver quilombolas nesse espaço, não vai funcionar. Você vai ter um professor muito bom, mas, se você não tiver quilombolas nos espaços decisórios, sobretudo na coordenação, nada funciona. Não funciona porque o professor na sala de aula não vai ter força. Tem que ter alguém que direcione, porque senão fica assim: “estou aqui, tentando fazer, mas, ninguém me ajuda”. A diretora que está aí agora gosta de executar, trabalhar: “Vamos fazer”. Mas só que não é incumbência dela. Ela pode opinar, pode dar pitaco, mas, queira ou não queira, toda a questão pedagógica, que é o essencial, ela não comanda. Ela vai responder, por exemplo, pelo dinheiro da escola, APM, conselho, um monte de coisa, mas, a questão professor-aluno é o coordenador pedagógico. Não tem como correr disso. O essencial é essa área. (Informação pessoal, maio, 2016).

Conforme declarou essa Liderança 2, a escolarização não é um assunto presente na assembleia da associação quilombola. No entanto, observou que conhecimentos considerados escolares contribuiriam para melhor administração da associação: “Às vezes, a má gestão da associação decorre de falta de conhecimentos, não de má fé. A gente tem de cuidar de vários assuntos na reunião, mas, a educação nunca foi priorizada. Nesse formato, não. Subentende-se assim nas comunidades: ‘Meu filho está indo para escola, beleza’” (informação pessoal, maio, 2016). Em sua opinião, haverá uma escola quilombola com qualidade boa “quando estudantes do 6º ano souberem de onde vieram e para onde vão; saber, no 2º ano do ensino médio, o que vão fazer na faculdade e em qual” (informação pessoal, novembro, 2016). Seu resumo da história da educação escolar naquelas comunidades é o seguinte:

Antes, a pessoa tinha de ir até Eldorado para estudar. Conseguimos que fosse até Itapeúna, mas, ainda não estava bom. Lutamos para a construção da Chules. A Chules fez 10 anos. Ela é novinha para a nossa história. Mas, está aqui. Agora que a gente tem perto, chega o momento que precisa cuidar do que tem dentro, o que está acontecendo dentro, da qualidade. Mas, leva tempo... Agora que as pessoas daqui estão começando a querer saber sobre o que está acontecendo aqui dentro, participar. Ainda vai um tempo até que a gente consiga derrubar esse muro da escola... (Informação pessoal, novembro, 2016).

Formação de docentes

A necessidade de formação específica para docentes que trabalham naquelas escolas também foi observada em conversas com lideranças em muitas ocasiões. Quanto às escolas municipais, a Liderança 2 disse que já se voluntariou duas vezes para dar formação às docentes. A aula que ministrou no Departamento de Educação às professoras das escolas municipais quilombolas tratou da formação da região, dos quilombos e do tipo de educação que é necessária realizar nas escolas. A Liderança 2 relatou também um desentendimento com o diretor daquele departamento, de quem cobrou mais ações das escolas no sentido de realizar uma educação que atendesse às especificidades das comunidades quilombolas. “Isso gerou um bochicho...” (informação pessoal, novembro, 2016).

Mencionou mais de uma vez que o Departamento de Educação não investe em formação de professoras: “A pessoa sai da faculdade e é jogada aqui... Se ela não corre atrás por conta, fica tudo do jeito que está mesmo...” (informação pessoal, novembro, 2016). Segundo a liderança, não há apoio por parte da Diretoria de Ensino-Região de Registro, que supervisiona as escolas públicas do estado na região, para a implantação das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. Ressaltou que não havia amparo legal estadual para que o órgão fosse obrigado a cumprir as diretrizes (informação pessoal, novembro, 2016). Havia apoio da ONG Francisco de Assis: Educação, Cidadania, Inclusão e Direitos Humanos (FAecidh), mantenedora do Educafro (Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes), no sentido de priorizar estudantes quilombolas para os convênios que estabeleceu com a Universidade São Francisco (a cada dois estudantes pagantes, uma bolsa de estudos é concedida a estudante quilombola naquela instituição – campus Atibaia).

A Liderança 2 acredita que a equipe de docentes atual da Chules é “bem-intencionada, tem vontade de aprender, mas, não há o incentivo, a DE-RR não manda nenhum material, não dá dicas de como trabalhar a especificidade dessa região para os professores” (informação pessoal, novembro, 2016).

A Liderança 3 gostaria que houvesse mais professores quilombolas, “gente nossa”, e sugeriu que são poucos porque “os jovens querem ir para a cidade. Abandonam o estudo para trabalhar e consumir” (informação pessoal, novembro, 2016).

A Liderança 22 também percebe que deveria haver formação específica para professores que “vêm da cidade para trabalhar nos quilombos”, muitos não entendem a diferença entre as pessoas de diferentes quilombos (informação pessoal, maio, 2016) e induzem estudantes a abandonar a comunidade para trabalhar nos centros urbanos:

O estudo deveria ser focado nos interesses daqui, mas, professores dão aulas como se você fosse estudar aqui, mas sua convivência, sua rotina, depois que você terminar os estudos, seriam na cidade. Quase como uma preparação. No lugar disso, deveria ampliar, mostrar as possibilidades, estudar lá fora, mas, para atuar aqui, até como professor mesmo. Por isso tem muita gente indo para fora, com essa de que “aqui não tem futuro, não tem trabalho”. Mesmo assim, tem muitos se formando aqui como professor, psicóloga. (Informação pessoal, maio, 2016).

A Moradora 8, irmã da Liderança 22, concordou com essa observação e acrescentou: “faço curso lá na Etec. Os professores falam que, para administração, tem bastante trabalho na cidade, para fora. Eles falam que a gente estuda administração para trabalhar lá fora, não falam das opções daqui” (informação pessoal, maio, 2016).

EJA

Quando perguntei sobre a inexistência de Educação de Jovens e Adultos na Chules, a Liderança 2 direcionou a pergunta à coordenadora pedagógica. Esta disse que a DE-RR “até tinha liberado o funcionamento” daquela modalidade, mas, a diretora da escola achou melhor não haver porque aquelas turmas costumam ter evasão alta (informação pessoal, novembro, 2016) e “a DE-RR fica puta com a gente” (informação pessoal, novembro, 2016). Não souberam informar em qual documento está regulamentado o número mínimo de estudantes para que a sala funcione.

A Liderança 3 conseguiu estudar porque teve apoio do marido, já tinham filhos e ela concluiu a escolaridade pela EJA. Cursou até a 4ª série na escola do quilombo, mas, não houve continuidade porque “os professores não paravam aqui, era uma picadinha de mosquito, de um inseto, e eles já não vinham mais” (informação pessoal, novembro, 2016).

Segundo a Liderança 1, a primeira escola construída no Ivaporunduva é de 1970. Em meados dos anos 60, estudavam ali, mas, era a tia de outra liderança (que também estava por perto, na hora da conversa) quem lecionava: “Não tinha boletim, não tinha nada. A maioria do nosso povo é analfabeta, não tem diploma de escola. Alguns estudaram em Itapeúna. Eu estudei lá, mas, só até a quinta série. Tinha de pegar canoa para atravessar o rio à noite...” (informação verbal, maio,

2016). A Liderança 1 fez uma prova em Eldorado e ficou na quinta série, em outra escola, fez prova para sétima: “tinha outra prova para oitava, que era muito fraquinha, aí eu pulei para oitava” (informação verbal, maio, 2016). Chegou a concluir o ensino médio.

Ninguém apontou essa como reivindicação das associações, embora tenham sido recorrentes relatos de pessoas que não completaram a escolarização inclusa na educação básica e que gostariam de terminá-la e até mesmo cursarem faculdades. A demanda existe.

Material didático

A Liderança 3 se posicionou contra as apostilas utilizadas como material didático, acreditando que a comunidade também fosse contra porque as apostilas não tratam da história local e as crianças escrevem menos: “Vem tudo pronto e as crianças ficam muito preguiçosas para escrever. Tem muita criança que termina os estudos e não sabe de nossa origem. Quando as crianças não querem saber da origem da comunidade, fica difícil...” (informação pessoal, novembro, 2016).

Propostas de fechamento de escolas e remanejamento de estudantes

Nos quilombos, as crianças são transportadas para a escola de outro quilombo para estudar em determinadas séries. As escolas do Ivaporudiva e do Nhunguara têm somente estudantes de suas comunidades matriculadas(os). Entretanto, estudantes de algumas turmas dessas comunidades estão matriculadas na escola do André Lopes. Esta escola recebe ainda estudantes do Ostras e Sapatu. A escola do Sapatu, por sua vez, recebe estudantes do Ostras e do André Lopes. São Pedro e Galvão também recebem estudantes entre eles.

Ao concluírem o 5º ano do ensino fundamental nessas escolas, estudantes se matriculam na Chules, para cursar o 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio.

Sobre a escola no quilombo São Pedro, a Liderança 9 disse que há 37 estudantes, contando com os que vêm do Galvão, em três salas: uma de “pré” (educação infantil); uma de 3º; e uma com o 1º e 2º anos juntos. No Galvão, há o “pré”, o 4º e 5º anos. O Departamento de Educação queria fechar a escola do São Pedro e transferir as matrículas dali para o André Lopes (a cerca de 20 km). Conseguiram impedir que isso acontecesse (informação pessoal, maio, 2016).

A Liderança 4 declarou que as pessoas do quilombo Galvão não participaram da decisão que resultou na separação de turmas entre as escolas dos quilombos. Ela ouviu a seguinte justificativa como critério para aquela decisão:

Foram eles lá do Departamento de Educação que vieram com essa proposta. Eles falaram que não tem espaço para todas as crianças aqui, na escola do Galvão, são duas salas, tem um pré aqui. Também não tem como ser tudo junto aqui, do pré ao quinto ano. Lá, no São Pedro, são três salas. Lá é o pré 1 e o pré 2 juntos numa sala, um 3º ano sozinho numa sala e o 1º e o 2º juntos em outra. (Informação pessoal, maio, 2016).

De acordo com a Liderança 7, o Departamento de Educação informou daquela decisão porque não há professoras para todas as turmas da escola. As famílias do Galvão queriam que as crianças ficassem todas na escola do Galvão, até o 5º ano. Mas, não foram levadas em consideração: “Quem decidiu isso foi a direção do Departamento de Educação. Dizem que a separação de turmas entre os quilombos é por falta de professoras, mas, gastam o dinheiro no transporte dessas crianças entre os quilombos... Por que não contratam mais professoras?” (informação pessoal, maio, 2016).

A Liderança 20, que sempre participa de reuniões da associação, disse que as reuniões só tratam de educação quando a escola tem alguma exigência, quando quer mudar alguma coisa. A comunidade foi contra acabar com a escola do Galvão e passar todas(os) estudantes para a escola do São Pedro, que fica a uns 7 km (informação pessoal, maio, 2016).

“Conhecimentos universais” versus “conhecimentos da comunidade”

A Liderança 4 já foi chamada pelas pessoas da Emeif Quilombo São Pedro, em que seu filho estudava, para que as professoras falassem de notas e comportamento. Nunca foi instada a opinar sobre o que é necessário aprender na escola. A liderança entende a escola como um lugar para estudantes aprenderem: “Eu mando meu filho para escola para aprender. De casa, a gente só dá educação. Na escola, é para aprender a ler e escrever. É importante saber ler e escrever” (informação pessoal, maio, 2016).

Para a Liderança 20, as crianças deveriam ir à escola para se desenvolver, “ter uma base do conhecimento lá de fora, saber o que está acontecendo”, entretanto considerou que “o estudo está sendo fraco, hoje, eles passam um aluno até mesmo sem saber ler” (informação pessoal, maio, 2016). A liderança assegurou que a escola não participa das lutas empreendidas pela associação:

A escola chama a gente para falar de questão de disciplina, bagunça, mas, essas coisas de matérias ensinadas, não. Hoje, nós temos alunos aqui que não sabem nem a história da própria comunidade. Acho que isso tinha que ir para dentro da escola. Para que o aluno valorize a sua história. (Informação pessoal, maio, 2016).

A mesma pessoa declarou ter aprendido a história da região participando do movimento quilombola, mas, fez uma ponderação:

Se você ficar só estudando a história da comunidade, quando você vai fazer um concurso, cai coisas lá que você nunca viu. A gente pensa que o ensino podia ser reforçado, para competir com as pessoas lá de fora também. Então, é fazer os dois: ensinar a história daqui e os assuntos de fora. (Informação pessoal, maio, 2016).

Para a Liderança 1, do quilombo Ivaporunduva, as escolas não estão sendo diferentes de qualquer outra do estado de São Paulo, não implantam a educação diferenciada “do jeito que a população queria” (informação pessoal, maio, 2016).

Pelo que disse o Morador 4, que acompanhou a construção da Chules, isso melhorou o acesso à escolarização para as pessoas dali: “Antes, tinha de sair de casa de madrugada para estudar em Itapeúna e, ainda por cima, tinha de atravessar o rio Ribeira. Muitas vezes, a nado”. Ele considerou a escola boa, “mas dá para ser muito melhor explorada” (informação pessoal, abril, 2015).

Na concepção da Moradora 1, a educação é responsabilidade da família, sendo complementada pela escola:

O que eu vejo é que muitos pais acham que muito da responsabilidade em termos de educação vem de dentro de casa. Depois vem a escola. Na verdade, a escola é uma ajuda. Mas tem outros pais que acham que a obrigação por educação é toda da escola. A escola tem responsabilidade em termos, sobre algumas coisas. Só que eu acho que a responsabilidade, de um modo geral, é da família. A escola só complementa. (Informação pessoal, maio, 2016).

A Liderança 10 cursou o ensino médio em Itapeúna e mencionou o racismo que sofria lá (confirmando o que sentia a Liderança 2 em relação àquela escola): “Tinha um professor lá que instituiu os seus capatazes na sala de aula. Ele chamava assim os estudantes responsáveis por não deixar que houvesse bagunça em sala. Colocavam a gente de castigo, no canto, virado para parede. Em mim, não pegavam, se não, lá fora...” (informação pessoal, maio, 2016). Como liderança quilombola, explicou que a escola pode ser de outra forma. A escola aciona a comunidade somente no dia 20 de novembro e, a propósito, declarou a Liderança 11:

Acho que devia aprender mais da cultura local. Isso está se perdendo. Eles só falam das coisas da África quando é 20 de novembro; no resto do ano, nada. Os estudantes não sabem nem o porque dos nomes: André Lopes, Chules... Eu mesmo participei de muitas reuniões de educação diferenciada. Mas, depois... Faz uns quatro anos que não vejo nada

sobre isso. Ou, pelo menos, eles não estão mais chamando a gente para participar. (Informação pessoal, abril, 2015).

A Liderança 8 entende que as crianças têm de ir para a escola para aprender:

Aprende muita coisa, aquilo que a gente não sabe explicar, expressar, pesquisar um pouco o que é a vida. Porque, se a criança sai de sua casa, tem uma busca de conhecer, estar crescendo na vida, ser algo mais. Eu já morei na cidade com meus filhos. Acho que lá fora tem muita violência. Então, estar na escola é ele estar aprendendo um tipo de vida. Eles saem daqui cientes do que o mundo lá fora está esperando. Antigamente, a gente não sabia o que era violência. Hoje, a gente vê na televisão muita gente, muita coisa acontecendo. Então, hoje, a criança vai naquele rumo se quiser. Falo para o meu menino: “as coisas ruins não são brincadeira. Tem que ver o que quer da vida para lá na frente não sofrer”. (Informação pessoal, maio, 2016).

A Liderança 22 comentou que sua mãe repete: “não vai para escola achando que vai ter educação... Educação é aqui em casa. A escola é para aprender, para ter futuro” (informação pessoal, maio, 2016). Concordou com sua mãe e acrescentou que não se aprende tudo na escola: “É no dia-a-dia da vida que a gente aprende” (informação pessoal, maio, 2016). Seus pais sempre as obrigaram a ir para escola “para ser alguém na vida” (informação pessoal, maio, 2016).

A Liderança 14 já foi para Oriximiná, no Pará, pelo movimento quilombola e viu a escola “funcionando melhor” porque há pessoas da comunidade em todas funções: “Aqui, a diretora é de outra classe social” (informação pessoal, novembro, 2016). Ele só é chamado na Chules quando se trata de uma data comemorativa, para contar histórias e não para decidir assuntos da escola.

Participações nas escolas

A Liderança 15 contou que já participou do Conselho Escolar da Chules, mas, quando manifestou opinião contrária à da administração, não foi mais convidado:

Fui chamado algumas vezes para ir lá, para participar do Conselho, mas as pessoas não gostaram do que falei... Queria participar verdadeiramente do Conselho, não apenas assinar papel. Uma vez, teve um problema: as crianças estavam comendo merenda na rua. Também, um rapaz que tinha sido expulso assistiu à aula lá. Aí, a gente foi chamado. Falei: “olha, a escola ensina a disciplina, executa a disciplina. Se ela não está conseguindo fazer isso, ela está falhando...”. Daí, a diretora não estava. Estava somente a vice. E o supervisor, que conheço de Itapeúna. A vice quis se defender, mas, falei: “olha, você a gente conhece, mas, quem tem de assumir isso é a diretora”. A vice-diretora disse que só aconteceu uma vez. O supervisor, então, se pronunciou: “mas aconteceu”. Seo João tinha foto. Enfim, não fui mais chamado. (Informação pessoal, maio, 2016).

A Liderança 13 pensa que a escola está mais fechada com a nova direção. “Antes, a outra diretora chamava a gente para muitas decisões lá” (informação pessoal, novembro, 2016).

Ela só chama a gente para mandar dar bronca no filho. Um dia, a professora de filosofia passou a lição impressa numa folha para o 3º ano do ensino médio e saiu da sala, sem explicar ou tirar dúvidas. Não era a primeira vez que fazia isso. Estudantes, revoltados, saíram todos da sala também, tipo um protesto. Ela ficou muito brava. Foi contar para a diretora, que deu suspensão de três dias para os estudantes. E não fez nada com a professora. Na reunião de mães, pais e professores, meu marido falou disso. Ela, então, rebateu que isso era problema da falta de educação que os filhos sofrem em casa. Ficamos quietos para não ter mais bate-boca... (Informação pessoal, maio, 2016).

Parece que a atual diretora acumula exemplos em não ser uma boa resolvedora de conflitos. Perguntei se elas, da associação, eram chamadas para decidir sobre o currículo da escola: “Não. A gente só é chamada para participar do 20 de novembro ou quando a escola precisa comprar alguma coisa” (informação pessoal, maio, 2016).

A Moradora 6 indicou a diferença na administração da Chules: “antes, com a outra diretora, a gente podia usar o computador, tirar xerox... Com essa aí, não. Não pode nem entrar lá. Um dia, essa moradora foi à escola de *short*. Ela disse que não podia ficar lá com aquela roupa, porque era muito curto...” (informação pessoal, novembro, 2016). A moradora ficou indignada com a proibição: “Eu posso andar pelada, que ninguém tem o direito de mexer comigo por isso. Ela tem de educar os estudantes, não proibir as estudantes!” (informação pessoal, novembro, 2016).

As filhas da Moradora 7 estudam na Chules, mas, ela não pode entrar para saber como estão se dando as aulas ou mesmo sobre o que está sendo tratado em sala de aula. Com a diretora anterior, era comum encontrar mães de estudantes na escola (informação pessoal, novembro, 2016).

O porquê do nome Chules

Na conversa que tive com a Liderança 21, ela contou sobre a escolha do nome da escola, Maria Antonia Chules Princesa: “Todo mundo reunido e alguém lembrou: ‘por que a gente não põe Chules? Todos somos parentes dela!’ Aí, todo mundo concordou” (informação pessoal, abril, 2015). Quando perguntei quem foi a Chules. Ela respondeu:

A mulher mais violenta que tinha aqui era ela. Ela era muito boa: conversando, assim, mas aquele tempo a mulherada tudo tomava um mé, né? Aí, ela tomava um mé e ficava brava... Eu não cheguei a conhecer a valentia dela. Eu lembro dela, mas, eu era pequeninha. Mas a história que o povo conta... Meu Deus do céu... Meu sogro, eles moravam do rio para lá, ele quem contava a história: “Uh, mas essa mulher era brava...” O vô do meu marido contava: “Olha, Mericiana não vem para cá hoje, não é para atravessar ela!” O apelido dela era Mericiana. Daqui a pouco, começava o baile (porque eles trabalhavam muito no sistema de mutirão, aí eles reuniam o povo, iam lá colher arroz, roçar ou algum outro serviço que fosse). Dali a pouco, ela já gritava. O povo tinha medo. “Mericiana já gritou lá. Não é para atravessar ela.” Aí, ela já começava a xingar,

falava um monte de palavrão. E ela: “Vocês não vão dar passagem para mim?!” Segundo o que escutei falar, ela pegava a roupa dela, botava num saco, encapotava bem, e botava aqui na cabeça e atravessava a nado. É, qualquer hora da noite! Quando ela chegava, já começava: “Por que vocês não quiseram me atravessar, bando de filho da puta?!” Daí para lá! O povo ficava tudo com medo dela. Pegava nas pessoas, batia, batia... Os homens?! E tinha homem para ela?! Não tinha... Quando ela chegava ali, ou corria ou apanhava. Aí, batia bem batido. Mas ela era do tipo que fazia um chá, era parteira, tinha coisa boa. Tinha coisa boa nessa vida dela assim. Chamavam ela a qualquer hora para ir atender uma mulher que tinha ganhado neném, ela ia. Ela tinha outra prima dela chamada Nestrina. No Ivaporunduva, tinha outra lá, uma tal de Maria Meira. Podia ser velório [no Ivaporunduva, há um cemitério onde são enterrados quilombolas daquela região]. Dali a pouco, ela dizia assim: “Prima, vamos tirar aloito?” (Elas diziam assim, mas era luta.) Ah, e aí se catavam... Quando a gente atravessa de frente ali, era bem no barranco. Ai, elas começavam aloitar ali e vinham parar cá na água. É! Isso foi o neto dela que é irmão de minha tia que contou. Ele dizia: “Olha, com minha vó não tinha jeito mesmo...” Aloitava, aloitava... Elas usavam uma roupa bem comprida, na época, né? (Eu ainda conheci os mais velhos com esse roupão.) Aí, amarrava ali ó [e mostra o meio das pernas]. Ai, meu deus do céu... Dizem que era terrível essa mulher! Ela só tem um neto legítimo agora, que é o Zé Rodrigues, do Ivaporunduva. Ele sabe a história toda dela. Então, mas eles dizem que elas aloitavam, quando chegavam cá perto da água, elas paravam. Daqui a pouco, subiam de novo, lutava de novo. Porque elas bebiam, né? E, aí, elas ficavam... Isso é minha tia que conta isso: Um dia, teve um mutirão na casa dela, e naquela época tinha muito café, o povo mexia com muito café, aí secava aquele montão de café, botava nos canto. Daqui a pouco, ela disse para a prima: “Vamos fazer um aloito aqui?” A outra era mais calma. Mas ela já catou nela... Mas, em cima do café, como ia se afirmar? Aí, esparramou tudo... Mas era tão engraçado o povo contar isso aí... Mas dava medo, diz que! E ela prendia homem aqui, ó [e mostra o meio das pernas]. Botava aqui, ó, e batia, batia... O padrasto de minha mãe, um dia ela catou ele, começou a bater..., ele deu uma mordida na coxa dela, disse que tirou um pedaço. Porque ela também já estava mais velha... Era triste, essa mulher... Ela ia caçar sozinha! O que tivesse na frente dela ela matava e trazia. Essa turma da nossa família eles são assim muito corajoso. O meu pai, o meu tio, os filhos... Tudo corajoso. Ia para o mato, matava porco-do-mato (que naquela época não era proibido), onça, o que tivesse matava e trazia. (Informação pessoal, abril, 2015).

Muitas pessoas com quem conversei contaram versões parecidas e que confirmavam sequências de eventos sobre Mericiana. As narrativas a respeito dela são repletas de feitos heróicos, vigorosos e sempre desembocavam em sua valentia ou na extrema generosidade praticada por meio de seus ofícios: de curandeira, parteira e benzedeira. Também tive a impressão de que todas(os) têm parentesco com ela.

Núcleo de Formação Profissional da Etec no André Lopes

A Liderança 9 mencionou também a negociação para a construção do Núcleo de Formação Profissional da Etec no André Lopes:

Foi uma briga muito grande para construírem. Porque o Centro Paula Souza não queria uma unidade numa cidade com menos de 50 mil habitantes. Mas, por aqui ser quilombo, a gente conseguiu. Mas está uma estrutura lá, com prédio praticamente abandonado. Está

tendo um curso de administração. Crianças que entram no primeiro ano da Chules vão para lá. Os outros cursos estavam abertos para todos que queriam fazer, mas, aí, o curso de agroecologia não foi para frente porque não era professor formado na área. Os que deram aula lá eram técnicos que trabalharam na Embrapa, mas não foi para frente. Nós tivemos muita aula teórica e não tivemos a prática. Tinha que ter um lugar para ter a prática, para mexer com a terra e nós não tivemos nada disso. O mais novo na sala tinha 23-25 anos. Então, pessoas mais experientes. O curso começou com duas salas de 40 alunos e se formaram 20 e poucos. Daqui do São Pedro, passaram no vestibular de lá eu e minha irmã, e mais uns três. Só que na primeira semana de curso já desistiram. Eu e minha irmã nos formamos, foi um ano e meio de curso. Aí, teve vestibular para este ano, teve bastante demanda, mas não tinha professor. Outra coisa é que gente aqui depende muito de ônibus, depende da prefeitura de Iporanga e a prefeitura de Eldorado se juntarem e cada uma dar uma ajuda, mas disseram que não tinham condições e muitos alunos não tinham como ir. (Informação pessoal, maio, 2016).

Outro fator que a Liderança 9 elegeu para afirmar como motivo para o Núcleo da Etec não funcionar conforme as demandas das comunidades é que “os professores passaram coisas que tiravam da internet” (informação pessoal, maio, 2016). Desconfiou disso porque utiliza internet “quando quer entender alguma coisa”. “Então, para que eu preciso ir lá? Eu posso fazer em casa. Essa foi uma experiência com a escola que não deu muito certo” (informação pessoal, maio, 2016).

8. AUDIÊNCIAS PÚBLICAS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA

A Defensoria Pública Estadual de Registro-Regional Vale do Ribeira, em parceria com a Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras (Eaacone), realizou o Ciclo de Audiências Públicas com o objetivo de levar aos responsáveis pela educação e à sociedade o debate sobre “Educação Escolar Diferenciada” (EAAZONE, 2016). As audiências aconteceram entre abril e outubro de 2015. A primeira foi realizada no município de Cananeia, em 25 de abril de 2015; a segunda, no município de Eldorado, em 13 de junho de 2015; a terceira, no município de Iporanga, em 1 de junho de 2015; a última, no município Barra do Turvo, em 31 de outubro de 2015.

Estiveram presentes diversas(os) representantes de muitos movimentos da região: lideranças quilombolas, indígenas, caiçaras e caboclas. Houve participação de ocupantes de funções e cargos de administrações públicas: defensores públicos, o prefeito de Eldorado, vereadores, secretarias de educação, pessoal da Diretoria de Educação-Região de Registro. Compareceram ainda docentes, diretoras e estudantes de escolas daqueles municípios, assim como pesquisadoras(es) de universidades interessadas(os) no tema.

Nas audiências, as pessoas das comunidades, sobretudo lideranças, expuseram suas demandas para órgãos que administram as escolas. Assim, evidenciaram como situam as escolas na perspectiva de suas lutas por direitos. Ainda que todos os debates que constituíram as audiências tenham sido riquíssimos com informações sobre o atual estado das escolas e de como estas poderiam melhorar a partir das demandas apresentadas pelas lideranças, concentrei esforços na audiência que ocorreu no município de Eldorado, principalmente nas falas das lideranças quilombolas.

Nessa audiência, estiveram as lideranças dos quilombos que pesquisei, estudantes, docentes e diretora da Chules, pessoal das administrações públicas municipal e estadual, assim como outras pessoas interessadas naquelas discussões. Participaram aproximadamente 200 pessoas (EAAZONE, 2016). Cabe informar ainda que as audiências foram gravadas em disco digital de vídeo e foram disponibilizadas para mim pela pesquisadora Lisângela Kati do Nascimento, do Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas em Áreas Úmidas Brasileiras da USP.

Dentre as muitas falas e demandas apresentadas, a liderança do quilombo São Pedro explicitou a necessidade de se pensar em um modelo de educação escolar quilombola que contemple as

demandas das comunidades. Para ele, da maneira como estão organizadas, as escolas prestam um desserviço às comunidades porque “deseducam” e estão “longe da valorização do negro” (informação verbal)³⁸.

Do seu ponto de vista, uma educação escolar que contemple as demandas das comunidades será aquela que:

(...) nossos filhos contem a própria história por meio da visão de seu avô, bisavô, do tataravô, a visão deles de mundo, da nossa visão de mundo como o próprio sujeito da história. Sujeito que tem conhecimento, que tem história e toda uma tradição que tem de ser valorizada. E essa tradição foi essencial para a construção da cidade e do Brasil. Essa valorização é um agente de transformação para nossas crianças. Uma criança bem educada, que conta sua própria história, vai acarretar índices elevados na escola e, consequentemente, um município melhor e uma sociedade mais justa. (FRANÇA, L. Informação verbal).

Outra liderança que apresentou propostas naquela audiência foi a fundadora da associação do quilombo Galvão. Ela falou especificamente da distribuição de estudantes entre as escolas municipais. Na escola do Galvão, estão matriculadas(os) estudantes das fases: infantil, 4º e 5º anos. Na do São Pedro, infantil, 1º, 2º e 3º. Este tipo de organização demandou transporte das crianças entre os quilombos. Segundo a liderança, isso não está sendo aceito por aquela comunidade.

O motivo de eu estar aqui é que a coordenadora da associação do Galvão pediu para eu falar a respeito da escola do Galvão e do São Pedro. Sobre a troca de alunos, indo estudar do Galvão na escola de São Pedro e do São Pedro está vindo estudar no Galvão. Principalmente aquelas crianças pequenininhas que estão indo lá para o São Pedro. Os coitadinhos estão até com medo de ir para aula lá. É preciso levantar cedo, ficar na beira da estrada, ainda mais no tempo de frio... Nós conversamos lá para ver se o Departamento de Educação tome uma providência e deixe as crianças dos quilombos estudarem nas próprias escolas. Porque não é satisfatório uma criança ter uma escola a 50 braças de sua casa, sendo preciso levantar 5 horas da manhã para esperar condução na estrada para levar a outra escola. Para nós, isso não está certo. Educação é tudo em primeiro lugar, mas não precisa judiar das crianças. (FRANÇA, J. Informação verbal)³⁹.

A liderança do Ivaporunduva explicitou, naquela audiência, a história de leis e demais conjuntos normativos que asseguram o direito à educação em contrapartida ao modelo de escolarização que vem sendo praticado nas escolas. Expôs a história de como a educação escolar vem sendo negada à população negra. Como exemplo, fez referências a materiais didáticos utilizados nas escolas, observando que a imagem das pessoas utilizada em ambiente escolar é na condição de

³⁸ Informação fornecida por FRANÇA, L., na 2ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Eldorado, em 2015.

³⁹ Informação fornecida por FRANÇA, J., na 2ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Eldorado, em 2015.

escravizadas, “nunca são colocados como seres humanos que foram caçados, capturados em seus continentes, em seus países, e trazidos para trabalhar como mão-de-obra escrava” (SILVA, E. Informação verbal)⁴⁰. Afirmou que essa conduta gera um tipo de aprendizagem em desalinho com a constituição identitária das comunidades: “nossos alunos, as nossas crianças, muitas vezes não conseguem se enxergar dentro da figura do negro, porque sempre é colocada na condição de criminalizado e marginalizado, escravo” (SILVA, E. Informação verbal).

A liderança compreende que o conhecimento selecionado pela escola como válido a ser ensinado está em conflito com os conhecimentos prévios e culturais mantidos e preservados pelos ancestrais das comunidades. Percebe que o sistema de ensino ignora esse conhecimento:

Não dá para falar da história da região do Vale do Ribeira sem falar da história dos negros que foram escravizados e trazidos para cá. Não dá para fazer essa contextualização, essa linha do tempo, sem conhecer esse processo. O sistema de ensino, não sei como ele faz, pula essa etapa. Não fala dos quilombolas. Isso, para nós, cria uma lacuna. Porque, se a família não estiver bem estruturada e o movimento organizado na comunidade, essa criança acaba incorporando o outro padrão, encucando outra cultura, e vai achar que a sua forma de vida da sua comunidade é um modelo errado. Porque o sistema foi tão forte que conseguiu destruir aquilo que a família e a comunidade ensinou. (SILVA, E. Informação verbal).

Aquela liderança informou que toda a normatização que reconhece e institui o direito a uma educação diferenciada para as comunidades quilombolas já está pronta e reconhecida. E cobrou mais enfaticamente que a normatização “saia do papel”: “Nós queremos prática, nós queremos que isso de fato seja efetivado no ambiente escolar. Não ficar só no caderno e o sistema de ensino se fechar ali” (SILVA, E. Informação verbal).

A mesma liderança contou ter participado da Conferência Nacional de Educação (Conae)⁴¹ em 2010, em Brasília, e que, naquela Conferência, foi exigido por lideranças quilombolas a criação de uma modalidade específica para as escolas nas comunidades: “Brigamos para que fosse criada uma modalidade específica para a educação escolar quilombola” (SILVA, E. Informação verbal).

A liderança disse também que, em 2011, no âmbito do Seminário de Educação Escolar Diferenciada, em Brasília: “discutimos e tiramos o encaminhamento para criar as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, a Resolução 8, de 2012, que muitos de nossos administradores e professores, às vezes, até desconhecem” (SILVA, E. Informação verbal).

⁴⁰ Informação fornecida por SILVA, E., na 2ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Eldorado, em 2015.

⁴¹ Ele reforça a versão dada pela coordenadora da Secadi.

Lembrou que a Resolução 8 institui que as escolas quilombolas têm que ter preferencialmente administradoras(es) quilombolas, “desde o quadro de direção até o quadro dos serviços gerais”⁴². Caso este procedimento não seja possível, a liderança propôs que os órgãos públicos responsáveis pela administração das escolas ofereçam formação específica para docentes sobre aquela região, para que tais profissionais “não fiquem perdidos e alienados entre quatro paredes, fazendo aquilo que o sistema impõe” (SILVA, E. Informação verbal).

Sobre a participação da comunidade no planejamento das escolas, a liderança denunciou que isso tem sido negado às comunidades e exigiu que a participação seja respeitada: “Nós queremos ter o direito de planejar, de participar de todos os planejamentos de nossas escolas. É direito nosso” (SILVA, E. Informação verbal).

Outra liderança que falou naquela audiência é do quilombo Nhunguara. Ele concordou com as falas das lideranças que o antecederam e acrescentou: “Quando a gente conhece a história, a gente a faz ser viva e agrega seus valores nos ambientes em que se vive” (informação verbal)⁴³.

Na fala posterior a essa, a liderança do quilombo André Lopes avaliou que “o modelo de educação que está em nossas escolas não está ensinando as crianças a serem lideranças. É um modelo que não ensina a pensar” (informação verbal)⁴⁴. Observou que as escolas têm justificado suas atuações como necessárias para “passar no concurso, passar na faculdade” (SILVA, A. Informação verbal) e concluiu que: “O objetivo principal da educação não tem que ser esse. Tem que ter uma formação como cidadão, com história da onde ele veio, com identidade daquilo que ele é” (SILVA, A. Informação verbal).

⁴² Conforme explicitado anteriormente: O parágrafo 2º do artigo 39 das Diretrizes orienta que: “A gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas”. O artigo 48 prescreve: “A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, p. 15).

⁴³ Informação fornecida por FRANÇA, J. P., na 2ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Eldorado, em 2015.

⁴⁴ Informação fornecida por SILVA, A., na 2ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em Eldorado, em 2015.

CONCLUSÃO

Pretendi, com esta pesquisa, levantar informações que permitissem compreender qual a relação que se estabelece entre as comunidades quilombolas e as escolas em seus territórios. Sobretudo, conferi centralidade às informações que pudessem subsidiar a verificação de como quilombolas situam as escolas frente às suas movimentações para realizar direitos e qual tem sido o empenho das escolas para atender essas reivindicações.

Pressupus que a peculiaridade dessa relação poderia apresentar pelo menos três características distintas. Em uma primeira, poderia ser do tipo em que quilombolas estejam em todos os processos de decisão que ocorrem nas escolas, pautando-as em conformidade quanto a seus ideais para a escolarização. A segunda seria aquela em que as comunidades são consultadas em momentos pontuais de decisão a respeito de assuntos escolares, subsidiando as escolas com informações sobre demandas para que tomem decisões. A terceira seria aquela em que o funcionamento das escolas operasse alheio à opinião das pessoas que delas se servem, submetidas aos imperativos do sistema escolar.

De acordo com resultados obtidos, se a participação de quilombolas fosse verificada em todos processos de decisão que ocorrem nas escolas, elas poderiam favorecer um tipo de atuação que estivesse adequada à maneira como elas(es) as situam, mais próximo da realização de direitos fundamentais.

Com a evidência de que as escolas controlam essa relação, no sentido de direcionar a participação das comunidades apenas a consultas em momentos pontuais, as escolas controlariam também os processos de decisões, orientando suas práticas a partir de seus critérios subordinados aos imperativos de instâncias superiores de administração, ainda que com pequenas manobras para contemplar exigências de quilombolas, por exemplo quanto a conhecimentos caros àquelas comunidades agregados às práticas escolares como extracurriculares, condicionando-os, assim, a uma hierarquização.

Ao verificar que o funcionamento das escolas operasse alheio à opinião das pessoas que delas se servem, tal evidência levaria a constatar que as escolas não somente negam direitos a essas pessoas, incorrerem ainda na violação de outros, contrariando, assim, as expectativas de quilombolas.

Outro fenômeno que pressupõe ocorrer é que as comunidades quilombolas focalizadas na pesquisa têm experiência acumulada em formas de organizações em função de suas movimentações por direitos. Esse fato levou a crer que elas concentram requisitos e disposição para atuar de maneira qualificada nos assuntos escolares, fazendo com que as escolas se transformem, no sentido de funcionar segundo a perspectiva de quilombolas.

Encontrei muitos indícios, tanto na literatura especializada quanto em documentos produzidos por órgãos governamentais, de que a recente modalidade educação escolar quilombola busca se aproximar do que as pessoas dessas comunidades esperam dela. Constatei nesses documentos o que parecia ser uma declarada disposição de apoio e menos a necessidade de ordenação comumente imposta a outras modalidades de educação. Um exemplo dessa disposição seria a forma de elaboração que condicionou o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que contou com a participação direta de quilombolas em todas suas etapas.

Todavia, um sutil risco que talvez ocorra a partir do suporte institucional seja justamente a vulgarização da ideia de apoio. Esse operaria no momento em que, apenas por ter legislação e demais procedimentos favoráveis a esta modalidade, as instâncias se eximissem de verificar a opinião e incentivar a participação direta de quilombolas. E com isso decidissem, ainda que “querendo ajudar”, qual o tipo de escolas será mais adequado àquelas pessoas.

Diante da literatura vistoriada ao longo desta pesquisa, especialmente a que trata de escolas em quilombos, as obras, ainda que seja um pequeno conjunto em comparação ao volume de obras existentes sobre o tema, permitem algumas generalizações. Aponto pelo menos duas que observei: uma primeira é que as pesquisas vêm buscando abordar o tipo de escolarização a que quilombolas têm direito. Do mesmo modo, parecem estar de acordo que escolas que mantêm o funcionamento alheio aos anseios das pessoas que delas se servem são menos benéficas e perniciosas às comunidades.

As obras abordam também as mudanças que as escolas têm de sofrer para que se adequem àquela modalidade de educação. Entretanto, concentram a atenção em possibilidades de mudança de currículos, para que envolvam os conhecimentos quilombolas como válidos. Ou ainda se concentram nos conhecimentos que estão fora da escola, como potenciais candidatos a compor os “conteúdos escolares”. Ainda que essa parte da mudança se coadune aos desafios impostos às

escolas para que se transformem, vistos assim, como itens isolados, podem levar a crer que o simples fato de agregar práticas educativas quilombolas, seus modos de aprender e fazer a “conteúdos programáticos” das escolas signifique a realização de seus direitos quanto à educação.

A definição do direito à educação, bem como a exposição sobre as bases em que se assenta esse direito, esteve ausente nas abordagens propostas por aquele conjunto de obras. Estas se aplicaram a evidenciar que as escolas estão subordinadas a diretrizes e critérios que não respeitam a diferença étnica e as proposições de mudanças que devem ocorrer nas escolas para que essa diferença venha a ser observada e incluída em suas práticas educativas.

A exceção encontrada nas obras que vistoriei é a abordagem conferida por Silva (2012a) à atuação das escolas em Conceição das Crioulas. Nas escolas examinadas por ela, há um amplo processo de participação de quilombolas em todos os processos educativos. Mas não apenas. As escolas são desafiadas a tomarem parte da movimentação por direitos. As lideranças quilombolas se organizaram para essa atuação. Evidência disso é quando a autora afirma que houve uma coordenação orquestrada para formar pessoas da comunidade para atuarem nas escolas, desde o quadro de funcionárias(os) até as instâncias superiores de administração. A partir desses fatores, a possibilidade de que o direito à educação se realize, realizando outros direitos, encontra terreno favorável naquela comunidade.

Como quilombolas situam as escolas

Nas viagens a campo que realizei tanto quanto nos excertos da audiência pública sobre educação diferenciada ocorrida em Eldorado, pude coletar informações que dizem respeito a como quilombolas situam as escolas frente a seus movimentos por direitos. Com esse procedimento, pude empreender a verificação de minha hipótese.

Não encontrei opiniões entre quilombolas que divergissem de minha hipótese. As opiniões e informações coletadas nesta pesquisa evidenciaram que quilombolas querem que as escolas daqueles territórios se transformem do atual estado em que funcionam condicionadas às diretrizes de instâncias superiores de administração e alheias às comunidades que as envolvem, para escolas quilombolas, em que a participação efetiva nos processos de decisão seja assegurada, respeitada e condicionante de um tipo de escolarização que faça parte de suas movimentações por direitos.

As escolas não são assuntos rotineiros nas reuniões das associações. Mas, são eventualmente discutidas quando as escolas apresentam alguma demanda às comunidades ou quando querem operar alguma mudança que afetará a rotina de estudantes. Entretanto, isso não pode ser considerado como evidência de desinteresse daquelas pessoas a respeito da escolarização. Antes, são indícios de que as reuniões tratam de muitos outros assuntos, concernentes a posturas que as comunidades têm de tomar frente a outros direitos, e que sobre as escolas o enfrentamento se dá em outros momentos, diretamente com as administrações e em reuniões específicas para tratar da educação, em que estejam representantes de outras comunidades.

A respeito de situar as escolas como necessárias para realizar direitos fundamentais, pude verificar em muitas falas de quilombolas uma tênue diferença de enquadramento. O que chamo de sutileza é a referência explícita às Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. Distingui, assim, pelo menos dois grupos: um é aquele em que lideranças disseram como situam as escolas e condicionam seu funcionamento ao que está definido nessas diretrizes. O outro é aquele em que lideranças e moradoras(es) expressaram que as escolas devem mudar, mas, sem necessariamente se referirem às diretrizes. Entretanto, todas as opiniões convergem para as necessidades de mudanças das escolas.

Lideranças que dominam os assuntos sobre a educação situam as escolas como parte da luta para a realização de direitos fundamentais. Esta constatação se evidenciou em muitas ocasiões. Referiram-se à vontade de que as escolas devem trabalhar em sintonia com as necessidades das comunidades e que devem atuar de maneira positiva na constituição da identidade quilombola. E mostraram mesmo o desejo de que as escolas devam considerar suas histórias como parte da história brasileira, que apreendam suas maneiras de ser, de aprender e fazer, e que constituam conhecimentos a partir disso. Expressaram ainda a possibilidade de que, mesmo as escolas estando da maneira que estão, se a relação com as comunidades fosse mais próxima, os conhecimentos considerados escolares poderiam vir a contribuir para o aprimoramento das administrações das associações, que seriam integrados a um conjunto de aprendizagens contidas naquele tipo de necessidade.

Esse mesmo grupo de lideranças acredita também que as escolas daquela região se tornarão quilombolas quando seguirem o que está determinado nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. Neste entendimento, afirmam ainda que as escolas começarão a

caminhar no sentido do que esperam delas quando tiverem quilombolas em todos os quadros de funcionárias(os), “gente nossa”, como expressou uma das lideranças. Observam, porém, que, ainda não contando com pessoas das comunidades que pudessem assumir tais funções, pelo menos deveria ser ofertada formação específica para pessoas que vêm de outros lugares, para que não “fiquem perdidas e alienadas entre quatro paredes, fazendo aquilo que o sistema impõe”, como ponderou outra liderança. Declararam também que as escolas devem ampliar suas relações com as comunidades, com a região, para conseguir mobilizar oportunidades de atuação visando a responder às necessidades básicas daquelas pessoas. E, ainda, que as escolas devem privilegiar a região (ou deixar de ignorá-la) antes de falar de outros lugares. A formação escolar propícia, de acordo com essa opinião, será aquela compatível com esses interesses.

Algumas lideranças e moradoras(es) situam as escolas como “um lugar de aprender”. Distinguem, de maneira peculiar, que a educação “vem de casa” ou quando se trata de educação, essa não está na escola. A escola é complementar à educação. Esta tem sua base na relação familiar, no sentido de que as crianças aprendem com pessoas mais experientes. Essa relação se dá no dia-a-dia, como expressou uma das lideranças. Mas, essa concepção não retira o valor que aquelas pessoas atribuem à escolarização. As escolas são vistas como um lugar em que também projetam o que querem para seu futuro, como uma forma de entenderem quais dispositivos estão em jogo para conhecer a sua história e manter-se mobilizadas(os) quanto às demandas por direitos e à busca de caminhos para realizá-los.

A importância às escolas é conferida também pela possibilidade de estudantes aprenderem a ler e escrever. E, além disso, pela expectativa de que estudantes se desenvolvam nas escolas, e de que adquiram conhecimentos de outros lugares, embora essas lideranças constatem que as escolas dali não têm cumprido nem mesmo com essas funções. Essas opiniões seriam de um segundo grupo, que comporta lideranças que dominam parcialmente os debates a respeito da educação e seu conjunto normativo.

Neste grupo estariam ainda opiniões que têm discernimento de que deve haver uma mediação entre conhecimentos escolares e os das comunidades. Mas, não expressaram como se dará essa mediação. Querem que as escolas, primeiramente, as reconheçam como sujeitos da história. E que, para isso, comecem abordando as suas histórias, seu saberes e atuações. Apontam que uma aprendizagem que está nas comunidades, mas não nas escolas, é aquela de aprender participando

da movimentação por direitos. Para isso, têm de aprender sobre os assuntos das comunidades, mas, apreender também conhecimentos de outros lugares.

As lideranças do primeiro grupo exigiram, enfaticamente, que a normatização que diz respeito ao direito à educação diferenciada “saia do papel”, que seja colocada em prática naquelas escolas e que estas não se mantenham condicionadas pelos materiais didáticos impostos pelo Estado e subordinadas apenas ao que determina o sistema de ensino.

Expressaram ainda que as escolas como estão organizadas não dispõem de práticas educativas que levem estudantes a pensar, que contribuam para suas formações como lideranças. Afirmam que a justificativa que tem fundamentado as atuações das escolas é a de que formam estudantes para “passar no concurso, passar na faculdade”. Na visão dessas lideranças, esse não pode ser o objetivo das escolas (ou não apenas). O que elas têm de priorizar é a formação como cidadão, “com história da onde ele veio, com identidade daquilo que ele é”, como sintetizou uma das lideranças.

Os imperativos que constam em avaliações externas determinadas por órgãos superiores de administração para aferir a qualidade das escolas não foram colocados em questionamento. Apenas uma liderança abordou esse tema para afirmar que, quando as escolas mudarem seus procedimentos para atendê-los adequadamente, segundo suas demandas, aqueles índices serão, em consequência, elevados.

A qualidade das escolas apareceu como projeção. Elas apresentarão qualidade satisfatória quando estudantes tiverem consciência de seu passado e puderem discernir sobre qual projeto de futuro desejam. Dentro dessa concepção também apareceram projeções de que a qualidade será boa se estudantes dos anos finais do ensino básico conseguirem escolher quais cursos farão no ensino superior.

A movimentação por direitos

A movimentação por direitos naquelas comunidades é anterior ao plano normativo do estado de São Paulo a respeito do reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos e mesmo à promulgação da Constituição Federal de 1988. No entanto, a participação daquelas pessoas em movimentos sociais foi reforçada com os processos de autoidentificação como sujeitos políticos

com direitos coletivos para garantir o direito de permanência em seus territórios a partir desse plano normativo.

Esse foi o principal direito a ser realizado expresso por todas as lideranças com quem conversei. A titulação completa de suas terras é necessária para garantir a posse sobre o território e evitar a ação de posseiros, grileiros, ameaças de barragens, a sobreposição de áreas de partes de seus territórios etc., que agem na região, assim como para viabilizar a continuidade de valores tradicionais e culturais.

Paralelo a este, há a mobilização constante por outros direitos, como aqueles referentes à moradia, alimentação, mobilidade, comunicação e, claro, educação. Há indícios de que a educação escolar, no caso, a Chules, foi reivindicada no final da década de 1990, com a demanda por uma escola que atendesse estudantes do ensino médio. Tanto em conversas com lideranças quanto em documentos, percebi que havia a exigência de que a escola a ser construída necessitava atentar a uma diferenciação em relação às outras, que atendesse aquela população a partir do que consideram adequado às suas necessidades. Com isso, a Chules foi construída. Entretanto, esta tem sido quilombola apenas por estar em território de quilombos, ainda necessita se transformar para que seja conforme o desejo das pessoas daquelas comunidades.

Sinais de como as escolas são

As informações coletadas nas viagens a campo subsidiaram também a averiguação de quais são as características daquelas escolas. Constatei, assim, que elas funcionam como quaisquer outras escolas do estado de São Paulo, subordinadas às diretrizes e critérios de instâncias superiores de administração. Ainda não compreenderam que necessitam atender às peculiaridades de serem escolas em territórios de quilombos. Não encontrei, necessariamente, negações a respeito de expandir a relação com as comunidades. Pelo contrário, tentam, ainda que de maneira tímida, aumentar essa relação, como as ATPCs realizadas nas associações quilombolas ou execução de eventos e projetos extras que comemoram datas estipuladas por lei, como o 20 de novembro. A vontade política de enfrentar o assédio estatal também não foi percebida nas escolas. Esse enfrentamento se caracterizaria pela atitude de romper com as exigências burocráticas de preenchimentos de documentos, evitar o uso de apostilas preestabelecidas para toda a rede de ensino como base principal para constituir conhecimentos e esquivar de aplicação de avaliações

externas com base na homogeneização de conhecimentos tidos como universais. Entretanto, não percebi nas escolas qualquer proposta que buscasse distinguir seriamente até que ponto as escolas podem evitar esse assédio para que não seja empecilho para transformá-las.

Assim, concluí que as escolas funcionando da maneira como estão contrariam as expectativas de quilombolas quanto à escolarização que querem em seus territórios.

4 As

Não obstante, quilombolas da região pesquisada contam com a disponibilidade de escolas em seus territórios, como afirma Torres (s. d.), esse é o nível mais básico do direito à educação. Refere-se à oferta de programas educacionais e às condições mínimas para que possam operar. A respeito da acessibilidade, pensada a partir de suas dimensões econômica, física e curricular pedagógica, aquelas escolas são públicas e, ainda que contem com transporte e alimentação para estudantes, esses são pontos que necessitam observação, debate e participação efetiva de quilombolas para melhorar. O transporte escolar existe, entretanto, as condições das estradas que dão acesso aos locais de moradia de estudantes necessitam constantemente de manutenção, ação que a prefeitura não realiza com a regularidade necessária. Ou realiza morosamente, depois de muita reivindicação por parte das(os) moradoras(es) daquelas comunidades. Muitas vezes, estudantes não conseguem chegar às escolas por esse motivo. Sobre a alimentação, quilombolas exigem que ela seja adequada aos hábitos alimentares que a população está acostumada, isso poderia ser alcançado com a compra de excedentes da produção da agricultura familiar da região. Entretanto, a prefeitura não atende a essa demanda. Os alimentos que chegam às escolas para a preparação das refeições de estudantes são distintos daqueles que compõem suas alimentações em casa. Isso poderia ser considerado bom, pela variedade que poderia conter, mas são alimentos industrializados e com pouca variação ao longo da semana.

Os horários em que as escolas funcionam são comuns aos de outras escolas do estado de São Paulo, assim como o período de férias e recessos. As escolas não funcionam à noite, o que inviabiliza qualquer predisposição de ter acesso à escolarização para pessoas adultas que trabalham durante o dia. Não há qualquer ressalva quanto aos outros compromissos sociais que pudessem alterar o funcionamento das escolas, como aqueles que dizem respeito ao momento do

ano propício para se plantar determinada cultura ou mesmo as colheitas. Os ritmos das escolas é que organizam os outros compromissos.

Os métodos empregados em práticas educacionais no cotidiano das escolas não consideram outras linguagens que pudessem ser apropriadas e acessíveis aos modos de aprender daquelas pessoas. A leitura e escrita de textos foram as maneiras mais utilizadas nas observações que fiz nas escolas. Lousa, giz, papel, caneta e lápis. Algumas exceções foram observadas nas aulas de física e ciências na Chules, por meio de experimentos, ou nas aulas de educação física e os projetos “extras”, em escolas municipais.

Não se evidenciou qualquer forma de uso de meios alternativos para aprendizagem ou a oferta de educação não presencial ou mesmo de aprendizagem informal (rádio, televisão, computador etc.) para aquelas pessoas.

A adaptabilidade da educação, no sentido de oferecer oportunidades flexíveis e diversificadas, que estejam alinhadas às diferenças individuais e sociais, igualmente não foi percebida nas escolas. O mais comum, a respeito desse aspecto, foi verificar opiniões que induziram que as crianças que estão matriculadas naquelas escolas não aprendem por incapacidade delas, essa constatação é corolário da que afirma que são as pessoas que devem se adaptar ou estarem aptas ao projeto escolar, do contrário, é natural que sejam excluídas. Não houve momento em que as pessoas que trabalham nas escolas questionassem os procedimentos utilizados e mesmo “o conteúdo” que se prioriza para ensinar. Com exceção, claro, do professor quilombola.

Em muitas ocasiões, estudantes se mostraram satisfeitas(os) com as escolas. Mas esse aspecto foi observado pelo fato de serem próximas de suas casas. Pensam que as escolas são boas porque se constituem num lugar de encontro com amigas(os), estabelecem relações entre quilombos e praticam atividades que não são comuns, pela dificuldade de locomoção por transportes públicos entre as comunidades. Entretanto, sobre o que as escolas elegem como necessário a “ensinar” por meio de “conteúdos curriculares”, continua sendo decidido sem levar em conta suas opiniões.

O direito à educação

Ao retomar as implicações a respeito do direito à educação comentado anteriormente, conforme aborda McCowan (2010, 2015), constatei que a concepção de educação não foi além da

escolarização ou do acesso às escolas que podem vir a ser diferenciadas. E, mesmo assim, a ideia de educação que está presente nas escolas quilombolas corresponde ao seu valor instrumental, significando que ela apenas serviria como suplemento a outros direitos. Desse modo, a educação se caracteriza como mera estratégia para realizá-los, por sua contribuição para as habilidades profissionais, como direito ao trabalho, ou a participação política, vista como direito. Ainda que assim pudesse ser valioso, como o acesso à escolaridade para reparação em relação às desigualdades históricas relacionadas ao gênero, raça e classe social, o valor intrínseco da educação deve estar presente ao pretendê-la como direito, no sentido da melhoria da qualidade de vida por meio do próprio desenvolvimento educacional.

O direito aos processos educativos, caracterizado pelo direito de participar de processos significativos de aprendizagem, é explicitamente exigido pelas comunidades quilombolas. Mas, nas escolas, estas ainda não encontraram mecanismos para que tal direito seja observado, discutido ou mesmo realizado. Tampouco a busca desses mecanismos ou a consideração desse tipo de direito foram mencionadas pelo pessoal das escolas.

O que se caracterizou, nas conversas que realizei durante a pesquisa, como direito à educação foi o direito a uma educação diferenciada que quilombolas querem que ocorra nas escolas, restritas à “idade escolar”. Não houve menção à sua realização ao longo de toda a vida das pessoas das comunidades.

O direito à aprendizagem significativa, entendido, num primeiro momento, como a mudança de foco da educação, em contrapartida ao tradicional empenho no ensino, também não foi aventado como possibilidade. Muito embora, observei nas lideranças o esforço no devir de que as escolas “ensinem” outros conteúdos.

Concordo ainda com Ghanem (2004a, p. 219) quando afirma que se trata de mudar de qualidade de educação, criando outro modelo baseado na produção de conhecimento. Nesse novo modelo, a importância estaria em que cada grupo local estabeleça o conhecimento que necessita produzir, podendo tornar evidentes os conhecimentos já existentes que suportem essa produção.

As escolas quilombolas têm uma grande oportunidade de aprender com a movimentação por direitos das comunidades. Uma possibilidade de caminho para a mudança dessa relação talvez sejam as proposições contidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Para isso, terá de ser observada aquela ampla movimentação, levada adiante com uma sólida aliança de pessoas

envolvidas, sugerida por Ghanem (2004b, p. 23): “o primeiro passo para isso é querer escutar os colegas, animar os possíveis aliados e sinceramente querer escutar a todos, levando em conta seus pontos de vista e sugestões”.

As Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola são uma conquista do movimento e uma valiosa ferramenta. Requerem, entretanto, que se encontrem as estratégias e formas de utilizá-las para conquistar escolas que contenham as suas maneiras de aprender, de conviver e que estejam em harmonia com seus valores e necessidades.

Somente assim acredito que chegaremos aos cuidados que dona Jovita, liderança do Galvão, sintetiza quando diz que a educação é tudo em primeiro lugar, mas, não precisa maltratar as crianças.

REFERÊNCIAS

ABBONIZIO, A. C. O.; GHANEM, E. A escola indígena e as aspirações de futuro das comunidades. **Tellus** (UCDB), v. 1, p. 147-161, 2014.

AÇÃO EDUCATIVA. **Campo aberto**. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/blog/projeto/campo-aberto/>. Acesso em: 30 jan 2017.

ALMADA, E. D. **Entre as serras**: etnoecologia de duas comunidades quilombolas no sudeste brasileiro. 2012. 193f. + anexos. Tese (Doutorado). Aspectos biológicos da sustentabilidade e conservação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012.

ALMEIDA, F. G. **Terra de quilombo**: arqueologia da resistência e etnoarqueologia no território Mandira. Município de Cananeia-SP. 2012. 176f. + anexos. Dissertação (Mestrado). Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALTO, R. L. M. **Saberes e fazeres quilombolas**: diálogos com a educação do campo. 2012. 136f. Dissertação (Mestrado). Cultura e Processos Educativos, Universidade de Uberaba, Minas Gerais, 2012.

AMÉRICO, M. C. **Ivaporunduva e Macuanda**: estudo etnográfico sobre educação, trabalho e modos de sociabilidade. 2015. 323f. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2015.

AMORIM, C. R. **Relatório técnico científico sobre a comunidade de quilombo de São Pedro, localizada no município de Eldorado e Iporanga no Vale do Ribeira – SP**. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva”, 1998. 61 p.

AMORIM, C. R. **Relatório técnico científico sobre a comunidade de quilombo de Ivaporunduva, localizada no município de Eldorado no Vale do Ribeira – SP**. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes Da Silva”, 1998b. 64 p.

ARAÚJO, R. C. **Iê, viva meu mestre: a Capoeira Angola da “escola pastiniana” como práxis educativa.** 2004. 189 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ARRUDA, R. S. V. **Relatório técnico científico sobre a comunidade de quilombo de Pedro Cubas de Cima, localizada no município de Eldorado no Vale do Ribeira – SP.** São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva”, 2003. 43p.

ARRUTI, J. M. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola.** Bauru, São Paulo, Edusc, 2006. 370 p.

_____. Quilombos. In: SANSONE, L.; PINHO, O. A. (Orgs.). **Raça: perspectivas antropológicas.** Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: Edufba, 2008, p. 315-350.

_____. Uma política em busca de caminho próprio: entre a educação em quilombos e a educação quilombola. In: PARANÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba, SEED, 2010. 101 p.** (Cadernos temáticos da diversidade).

_____. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 107-142 jan-abr, 2017.

ARRUTI, J. M.; CARVALHO, E; MAROUN, K. Educação quilombola em debate: a escola em Campinho da Independência (RJ) e a proposta de uma pedagogia quilombola. In: CUNHA, A. S. A. (Org.). **Construindo quilombos, desconstruindo mitos: a educação formal e a realidade quilombola no Brasil.** São Luís: Setagraf, 2011. p. 29-44.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA – ABA. **Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais** (Rio de Janeiro, 17-18 de outubro de 1994). Boletim Informativo NUER – Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas / Fundação Cultural Palmares – v. 1, Florianópolis: UFSC, 1997, p. 81-82. Disponível em:

<http://nuer.ufsc.br/files/2014/04/m-mgpefhgnff_boletim_nuer__1.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

AZEVEDO, A. D. M. **Tensões e identidades quilombolas**: entrevistando professores de escolas do quilombo de Jambuaçu – Moju (PA). 2011. 162f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação – currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARTH, F. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000. 244 p.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. 420 p.

BRASIL. CASA CIVIL. SECRETARIA ESPECIAL DE AGRICULTURA FAMILIAR E DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Declaração de Aptidão ao Pronaf**. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/sitemda/saf/dap>>. Acesso em: 23 jun. 2016c.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Banco de teses Capes**. Informações. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/noticia/view/id/1>> Acesso em: 7 set. de 2015.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Cidades. Disponível: <<http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/historico.php?lang=&codmun=351480&search=sao-paulo%7Celdorado%7Cinfograficos:-historico>>. Acesso em: 6 jan. 2015e.

BRASIL. MINISTÉRIO DA CULTURA. FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Comunidades certificadas**. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551> Acesso em: 13 ago. 2015b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA CULTURA. FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Quilombos ainda existem no Brasil**. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=3041&lang=en>>. Acessado Acesso em: 13 ago. 2015a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. 2010b. **Documento final**. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016. 165p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010a. <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso em: 13 set. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 4**. 2010. 18p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. **Sistema da Provinha Brasil**. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/provinhabrasil/#/>>. Acesso em: 13 dez. 2016a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Data Escola Brasil**. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>>. Acesso em: 5 jan. 2016b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano de Ações Articuladas**. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>. Acesso em: 22 ago. 2015d.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – SECADI. COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. **Ações e programas**. Disponível em: <<http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-e-programas>>. Acesso em: 13 jul. 2015f.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – SECADI. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, 2012. 52 p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 466**. 2012a. Disponível em:

<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html> Acesso em: 10 jan. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA – INCRA. **Quilombolas**. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/quilombola>> Acesso em: 13 ago. 2015c.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Decreto 6.040**. 2007. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 7 set. 2016.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Lei 10.639**. 2003a. <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 14 set. 2016.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. **Decreto nº 4.887**. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 10 jan. 2012e.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. **Artigo 68 – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm#dtart68>. Acesso em: 10 jan. 2012d.

BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL – SEPPIR. **Comunidades quilombolas**. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/programa-brasil-quilombola>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL – SEPPIR. SUBSECRETARIA DE POLÍTICAS PARA COMUNIDADES TRADICIONAIS. PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA. **Comunidades quilombolas brasileiras**: regularização fundiária e políticas públicas. 2008.

CALHEIROS, F. P.; STADTLER, H. H. C. Identidade étnica e poder: os quilombos nas políticas públicas brasileiras. **Rev. Katálisis**, v. 13, n. 1, p. 133-139, 2010.

CAMERINI, J. C. B. Os quilombos perante o STF: a emergência de uma jurisprudência dos direitos étnicos (ADIN 3.239-9). **Revista Direito GV**, São Paulo, 8(1), p. 157-182, jan-jun, 2012.

CARDOSO, L. F. C. O suor marca a terra: trabalho, direito e território quilombola na ilha do Marajó, Pará. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 77-96, abr-jun, 2015.

CARVALHO, M. C. P. **Bairros negros do Vale do Ribeira: do “escravo” ao “quilombo”**. 2006. 193 f. Tese (Doutorado). Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

_____. **Relatório técnico científico sobre a comunidade de quilombo do André Lopes, localizada no município de Eldorado no Vale do Ribeira – SP**. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva”, 2000a. 50 p.

_____. **Relatório técnico-científico sobre a comunidade de quilombo de Galvão, localizada no município de Eldorado e Iporanga no Vale do Ribeira – SP**. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva”, 2000b. 65 p.

CARVALHO, M. C. P., SCHMITT, A. **Relatório técnico científico sobre a comunidade de quilombo de Nhunguara, localizada no município de Eldorado e Iporanga no Vale do Ribeira – SP**. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva”, 2000. 65 p.

CASTILHO, S. D. **Culturas, família e educação na comunidade negra rural de Mata-Cavalo – MT**. 2008. 295 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação-Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CIRCUITO QUILOMBOLA. Disponível em: <<http://www.circuitoquilombola.org.br/>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

CORDEIRO, M. S. **Política educacional, elaboração e continuidade:** o programa Educom.rádio nas escolas municipais da Capital de São Paulo. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CORDEIRO, N. A. **Titulação como garantia de direitos:** limites e entraves enfrentados para a regularização fundiária das comunidades quilombolas, Prodígio e Sobara (Araruama-RJ). 2012. 120f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CRAVEIRO, C. B. A. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília: CNE/CEB, 2010. 78p.

CUPERTINO, M. C. **Juventude rural quilombola:** identificação, reconhecimento e políticas públicas. 2012. 201f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Viçosa. Minas Gerais, 2012.

CYFER, I. A proteção das minorias na Liga das Nações. In: JUBILUT, L. L.; BAHIA, A. G. M. F.; MAGALHÃES, J. L. Q. (Coords.). **Direito à diferença:** aspectos institucionais e instrumentais de proteção às minorias e aos grupos vulneráveis. v. 3. São Paulo: Saraiva, 2013. 205 p.

DECLARAÇÃO e Programa de Ações adotadas na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. 2001. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2014.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

DECLARAÇÃO Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas. 1992. Disponível em: <http://direitoshumanos.gddc.pt/3_2/IIIPAG3_2_10.htm>. Acesso em: 20 fev. 2016.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO; EQUIPE DE ARTICULAÇÃO E ASSESSORIA ÀS COMUNIDADES NEGRAS (Eaacone). **Ciclo de audiências públicas sobre educação escolar diferenciada no Vale do Ribeira**. 2015. Vídeo e áudio gravado em DVD.

DIAS, F. V, GORCZEWSKI, C. A imprescindível contribuição dos tratados e cortes internacionais para os direitos humanos e fundamentais. **Seqüência**, n. 65, p. 241-272, dez. 2012.

DIEGUES, A. C. **O Vale do Ribeira e litoral de São Paulo: meio-ambiente, história e população**. Anais do Cenpec, 2007. 41 p.

DIMOULIS, D., MARTINS, L. **Teoria geral dos direitos fundamentais**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007. 334 p.

EQUIPE DE ARTICULAÇÃO E ASSESSORIA ÀS COMUNIDADES NEGRAS – VALE DO RIBEIRA – EAAZONE. **Associação Quilombo de Ivaporunduva**. Disponível em: <<http://www.eaacone.org/quilombos-vale-do-ribeira/eldorado/ivaporunduva/>> Acesso em: 13 ago. 2015.

_____. **Fim do ciclo de audiências públicas sobre educação popular diferenciada**. Disponível em: <<http://www.eaacone.org/news/fim-do-ciclo-de-audiencias-publicas-sobre-educacao-popular-diferenciada/>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

_____. **Quilombos da Vale do Ribeira – Eldorado**. Disponível em: <<http://www.eaacone.org/quilombos-vale-do-ribeira/eldorado/>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

FACULDADE ZUMBI DOS PALMARES. INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA DE ENSINO SUPERIOR. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.zumbidospalmares.edu.br/index.php/institucional/quem-somos>>. Acesso em: 8 mar. 2017.

FRASER, N. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova**, São Paulo, n. 77, 11-39, 2009.

FUNDAÇÃO BRADESCO. **Programa Educa+ação**. Disponível em: <<https://fundacao.bradesco/>>. Acesso em: 31 jan 2017.

FURTADO, M. L. S. **Aquilombamento no Maranhão: um Rio Grande de (im)possibilidades**. 2012. 313f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2012.

GALLOIS, D. T. A escola como problema: algumas posições. In: CESARINO, P. N., CUNHA, M. C. **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2014. 517 p.

GHANEM, E. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Ação Educativa, 2004a.

_____. Ensino, educação e aprendizagem e necessidades. In: SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Uma nova EJA para São Paulo: desafios e possibilidades em movimento**. São Paulo, SME, 2004b. p. 19-23.

_____. **Mudança educacional: inovação e reforma: relatório científico 2: final**. São Paulo, 2006. 434 p.

_____. O direito de transformar-se transformando a cidade e a educação. In: FERNANDES, R. S.; GROppo, L. A.; PARK, M. B. **Cidade: patrimônio educativo**. Jundiaí, Paco Editorial, 2012, p. 17 a 29.

GIACOMINI, R. L. B. **Conflito identidade e territorialização: Estado e comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira de Iguape-SP**. 2010. 363f. + anexos. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GOMES, L., MARQUES, C. E. A Constituição de 1988 e a ressignificação dos quilombos contemporâneos: limites e potencialidades. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 28, n. 81, fev./2013.

GOMES, N. L. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília: MEC: SECADI, MCE/SEB, CNE/CEB, 2012.

GONÇALVES, T. A. V. **Tornar-se quilombola**: políticas de reconhecimento e educação na comunidade negra rural de Santana (Quatis, RJ). Rio de Janeiro, 2013. 229 f. Tese (Doutorado). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

GUERRERO, N. R. **Em terra vestida**: contradições de um processo de territorialização camponesa na Resex Quilombo do Frechal (MA). 2012. 359f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL - ISA. **Agenda socioambiental de comunidades quilombolas do Vale do Ribeira**. 2012. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/banco_imagens/pdfs/agenda.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2014.

ISOLDI, I. A. **Territorialidades negras no território nacional**: processos sócio-espaciais e normatização da identidade quilombola. 2010. 127f. + anexos. Dissertação (Mestrado). Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2010.

JESUS, E. A. **O lugar e o espaço na constituição do ser Kalunga**. 2011. 208 f. Tese (Doutorado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2011.

LARCHERT, J. M. **Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural Quilombola do Fojo – BA**. 2013. 217 f. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013.

LEITE, I. B. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, vol. IV (2), p. 333-354, 2000.

LEITE, M. J. S. **Movimento social e processos educativos**: a constituição do sujeito coletivo na comunidade de Conceição das Crioulas. 2012. 294f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

LIMA, L. N. M. de. A constituição de um território identitário pela garantia dos direitos fundiários: o Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga. **Soc. & Nat.**, Uberlândia, v. 25, n. 3, p. 503-512, set-dez 2013.

LIMA, S. H. A. **Educação e comunidades quilombolas de Laranjituba e África – município de Moju/PA**: relação da EJA com costumes e tradições de base africana. 2012. 99f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. Ceará, 2012.

LOPES, D. L. **“Rodas de conversa” e educação escolar quilombola**: a arte do falar saber fazer – O Programa Brasil Quilombola em Restinga Seca/RS. 2012. 253f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MACÊDO, D. J. S. **O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola**: um olhar reflexivo sobre a auto-estima. 2008. 144f. Dissertação (mestrado) Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

_____. **Educação em comunidades quilombolas do território de identidade do Velho Chico/BA**: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. 2015. 216f. Tese (doutorado) Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

MARCO NEGRO. **Frei David, liderança do Movimento Negro Brasileiro**. 2006. Disponível em: <<https://marconegro.blogspot.com.br/2006/05/frei-davi-educafro-o-novo-lder-do.html>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

MCCOWAN, T. Reframing the universal right to education. **Comparative Education**, v. 46, n. 4, 2010, p. 509-525.

_____. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educar em Revista**, n. 55, 2015, p. 25-46.

MIRANDA, S. A. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 369-383, maio-ago. 2012.

MOURA, A. E. **Quilombo Mata Cavalo, a fênix negra mato-grossense**: etnicidade e luta pela terra no Estado de Mato Grosso. 2009. 281f. Tese (Doutorado). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2009.

MUNANGA, K. Identidade étnica, poder e direitos humanos. In: **Thot África**. São Paulo: Palas Athena, 2004. p. 19-30

_____. Origem e histórico do quilombo da África. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, dez.-fev. 1996, p. 56 -63.

NASCIMENTO, L. K. **Identidade cultural e territorialidade**: os quilombos e a educação escolar no Vale do Ribeira – SP. 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NEVES, P. S. C. Etnicidade e lutas sociais no campo no Brasil contemporâneo: um estudo de caso. **Revista Ambivalências**, v.4, n. 7, p. 68-86, jan-jun/2016.

OLIVEIRA, S. N. **Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola**: o caso da Bahia e o contexto nacional. 2013. 232 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, F. M. B. **Mobilizando oportunidades**: Estado, ação coletiva e o recente movimento social quilombola. 198f. + anexos. 2009. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Ciência Política, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, L. P.; PARÉ, M. L.; VELLOSO, A. D'A. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga do Engenho II (GO). **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 215-232, maio-ago. 2007.

OLIVEIRA, S. N. S. **De mangazeiros a quilombolas**: terra, educação e identidade no Quilombo de Mangal e Barro Vermelho. 2006. 180f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção nº 169**. 2003. Disponível em: <<http://www.oit.org.br/node/513>>. Acesso em 11 jan. 2012.

PACTO Internacional sobre Direitos Cíveis e Políticos. 1966. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global.-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/pacto-internacional-dos-direitos-economicos-sociais-e-culturais-1966.html>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

PACTO Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. 1966. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2016.

PADINHA, M. S. R. **Narrativas orais na comunidade remanescente de quilombo Menino Jesus**: processos de educação e memória. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

PAULA, E. **“Vem brincar na rua!”: entre o quilombo e a educação infantil**: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos. 2014. 314 f. Tese (Doutorado). Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PAVÃO, M. C. **Educação escolar e construção identitária na comunidade quilombola de Abacatal – PA**. 2010. 149f. + anexos. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará. Pará, 2010.

PAZ, M. R. P. História da Escola Chules Princesa e a luta por uma educação diferenciada. **Comunicações**, Piracicaba, v. 21. n. 1. p. 55-66. jan.-jun. 2014

PIOVESAN, F. Direito internacional dos direitos humanos e igualdade étnico-racial. In: BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA-SEPPIR. **Ordem jurídica e igualdade étnico-racial**. Coordenado por PIOVESAN, F., SOUZA, D. Brasília, 2006. 381 p.

QUILOMBOS DO RIBEIRA. **Vale do Ribeira**. Disponível em: <<http://www.quilombosdoribeira.org.br/vale-do-ribeira>>. Acesso em: 25 set. 2015.

RIBEIRO, A. S. S. **Saberes tradicionais e educação ambiental**: encontros e desencontros no quilombo de Mesquita – Goiás. 2014. 280 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

RIOS, A. V. Quilombos e igualdade étnico-racial. In: BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA-SEPPIR. **Ordem jurídica e igualdade étnico-racial**. Coordenado por PIOVESAN, F.; SOUZA, D. Brasília, 2006. 381 p.

SANTO, F. T. S. E. **Quilombo urbano Maloca**: territorialidade e ressignificação de processos identitários. 2011. 127f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2011.

SANTOS, G. K. C. **As comunidades quilombolas do campo em Sergipe e os desafios da formação docente**. 2011. 138f. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2011.

SANTOS, M. J. **Trajetória educacional de mulheres quilombolas no quilombo das Onze Negras do Cabo de Santo Agostinho-PE**. 2012. 103f. + anexos. Dissertação (Mestrado). Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANTOS, M. W. **Saberes da terra**: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico). 2010. 321f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SÃO PAULO (ESTADO). ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Decreto 40.723**. 1996. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=10581>>. Acesso em: 23 jul. 2016f.

SÃO PAULO (ESTADO). ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Lei 9.757**. 1997. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=5469>>. Acesso em 23 jul. 2016g.

SÃO PAULO (ESTADO). ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Decreto 41.774**. 1997. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=9061>>. Acesso em 23 jul. 2016h.

SÃO PAULO (ESTADO). ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Decreto 42.839**. 1998. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=6250>>. Acesso em 23 jul. 2016i.

SÃO PAULO (ESTADO). ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Decreto 57.141**. 2011. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>>. Acesso em 27 jul. 2016j.

SÃO PAULO (ESTADO). ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Decreto 38.455**. 1994. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=13832>>. Acesso em: 15 ago. 2016l.

SÃO PAULO (ESTADO). ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Decreto 45.624**. 2001. Disponível em <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=3021>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

SÃO PAULO (ESTADO). ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Decreto 57.141/11**. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>>. Acesso em: 2 nov. 2015a.

SÃO PAULO (ESTADO). ASSEMBLEIA LEGISLATIVA. **Decreto 61.880**. 2016. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2016/decreto-61880-21.03.2016.html>>. Acesso em: 29 jan. 2017d.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA JUSTIÇA E DA DEFESA DA CIDADANIA. FUNDAÇÃO INSTITUTO DE TERRAS DO ESTADO DE SÃO PAULO “JOSÉ GOMES DA SILVA” – ITESP. Disponível em: <<http://201.55.33.20/arquivos/quilombos.pdf>>. Acesso em: 23 abril 2017c.

SÃO PAULO (ESTADO). SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE – SCIELO. **Coleção da biblioteca.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&fmt=iso.pft&lang=p>>. Acesso em: 10 set. 2015.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE REGISTRO. **Regimento Escolar da E. E. Maria Antonia Chules Princesa.** Eldorado, São Paulo, 2016d.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE REGISTRO. **Projeto político-pedagógico da E. E. Maria Antonia Chules Princesa.** Eldorado, São Paulo, 2016e.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Programa Ler e Escrever.** Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjklkjaskA=260&manudjns=0>> Acesso em: 18 dez. 2016b.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Programa São Paulo faz escola.** Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>>. Acesso em: 14 jan. 2017a.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Resolução SE 51.** 2014. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/51_14.HTM?Time=24/07/2017%2004:15:56>. Acesso em: 13 dez. 2014.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acesso em: 13 jan. 2016c.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DE AGRICULTURA E ABASTECIMENTO. **Programa de Microbacias**. Disponível em: <<http://www.agricultura.sp.gov.br/programas-e-projetos/microbacias-hidrograficas/>>. Acesso em: 15 dez. 2016a.

SÃO PAULO (ESTADO). SISTEMA INTEGRADO DE GERENCIAMENTO DE RECURSOS HÍDRICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO – SIGRH. **Apresentação**. Disponível em: <<http://www.sigrh.sp.gov.br/cbhrb/apresentacao>>. Acesso em: 15 jul. 2017b.

SENRA, R. E. F. **Por uma contrapedagogia libertadora no ambiente do quilombo Mata Cavallo**. Cuiabá, 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2009.

SILVA, E. A. **A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola: estudo das comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira**. 2011. 107f + anexos. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, G. M. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas**. 2012. 222f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2012a.

SILVA, S. J. **Do fundo daqui: luta política e identidade quilombola no Espírito Santo**. 2012. 342f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012b.

SILVA, V. R. R. **Entre quilombos e palenques: um estudo antropológico sobre políticas públicas de reconhecimento no Brasil e na Colômbia**. 2012. 291f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Ciências Sociais, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012c.

SOARES, E. G. **Educação escolar quilombola: quando a diferença é indiferente**. Curitiba, 2012. 143f. Tese (Doutorado). Educação, Universidade Federal do Paraná, 2012.

_____. **Do quilombo à escola: os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas.** Curitiba, 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado). Educação, Universidade Federal do Paraná, 2008.

SOUZA, M. L. A. **“Ser quilombola”:** identidade, território e educação na cultura infantil. Campinas, 2015. 263 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

_____. **Educação e identidade no quilombo Brotas.** Campinas, 2009. 184 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

SOUZA, A. L. **História, educação e cotidiano de um quilombo chamado Mumbuca/MG.** Campinas, 2006. 183f + anexos. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SPINK, P. K. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, n. 20, Edição Especial, p. 70-77, 2008.

STUCCHI, D. **Percursos em dupla jornada:** o papel da perícia antropológica e dos antropólogos nas políticas de reconhecimento de direitos. Campinas, 2005. 375 f. Tese (Doutorado). Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, 2005.

TERCEIRA VIA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO. **Projeto Vale do Ribeira agroecológico.** Disponível em: <<http://www.terceiravia.org.br/vale-do-ribeira/>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

TOMASEVISKI, K. **Human rights obligations in education: the 4-A scheme.** Oisterwijk: Wolf Legal Publishers, 2006.

_____. **The 4as criteria to identify good practices in education.**[s.d.] Text developed starting from: Rosa María Torres, From Literacy to Lifelong Learning: Trends, Issues and Challenges for Youth and Adult Education in Latin America and the Caribbean. Regional Report prepared for the VI International Conference on Adult Education (Belém-Pará, Brazil, 1-4 Dec. 2009). A contribution from CREFAL to CONFINTEA VI. Disponível em: <<http://otra->

educacion.blogspot.com.br/2011/10/las-4a-como-criterios-para-identificar.html>. Acesso em: 28 jan. 2017.

TURATTI, M. C. M. **Relatório técnico científico sobre a comunidade de quilombo do Sapatu, localizada no município de Eldorado no Vale do Ribeira – SP**. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva”, 2000. 57 p.

UNIVERSIDADE DE CAMPINAS. **Biblioteca digital da Unicamp**. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/bibdig/apresentacao.php?lg=>> Acesso em 7 set. 2015.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Banco de teses USP. **A biblioteca digital de teses e dissertações**. Disponível em <http://www.teses.br/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=64&lang=pt-br> Acesso em 7 set. de 2015.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas da USP. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**. São Paulo, 2009. 102 p.

VIDEIRA, P. L. **Batuques, folias e ladainha**: a cultura do Quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação. Fortaleza, 2010. 260f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2010.

YAMATO, R. V. A proteção das minorias na ordem internacional contemporânea. In: **Direito à diferença**: aspectos institucionais e instrumentais de proteção às minorias e aos grupos vulneráveis. v 3. JUBILUT, L. L.; BAHIA, A. G. M. F.; MAGALHÃES, J. L. Q. (Coords.). São Paulo: Saraiva, 2013. 205 p.

APÊNDICE A – CARTA-CONVITE A PROFISSIONAIS DA E. E. MARIA ANTÔNIA CHULES PRINCESA ELABORADA PELO GRUPO PESQUISA DE INTERVENÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Faculdade de Educação
Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da FEUSP

PESQUISA E AÇÃO PARA MELHORAR O ENSINO PÚBLICO
CONVITE A PROFISSIONAIS DA EE MARIA ANTÔNIA CHULES PRINCESA
AOS CUIDADOS DA
PROFA. LÍGIA DOS SANTOS (DIRETORA)

Este é um convite a profissionais da Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa para planejar e realizarmos conjuntamente um projeto de pesquisa e intervenção, como parte do Programa de Melhoria do Ensino Público da Fapesp, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (www.fapesp.br/ensinopublico). Este programa apoia pesquisas sobre problemas concretos em escolas públicas paulistas de ensino fundamental e médio.

Quem somos

Somos pesquisadoras e pesquisadores do Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP. Temos interesse em experiências educacionais dedicadas à realização de direitos humanos em escolas e áreas com as quais nossa equipe tem afinidade, como a educação na periferia de centros urbanos e a escolarização de indígenas e de quilombolas.

O que oferecemos

Apoio, orientações e trabalho conjunto no planejamento e na realização do projeto que for concebido na Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa, para o qual haverá recursos financeiros do Programa de Melhoria do Ensino Público para despesas necessárias à execução das ações, inclusive bolsas para profissionais desta escola.

O que pedimos

Uma parceria entre a Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa e a Faculdade de Educação da USP para desenvolver e pesquisar experiências educacionais inovadoras, que partam de problema ou necessidade apontada pela própria comunidade escolar e que possam trazer benefícios à escola. Esta parceria não tem qualquer caráter comercial e estará fundada no

interesse público, uma vez que são públicas as organizações participantes: a escola e a universidade.

A liberdade e a autonomia das escolas para realizarem ações de ensino, experimentação e pesquisa, inclusive estabelecendo parcerias para isto, são asseguradas pelas leis educacionais brasileiras (Constituição Federal, art. 206, II e Lei de Diretrizes e Bases da Educação, art. 15 e art. 13, VI).

Tipos de experiência e pesquisa

As experiências a serem fomentadas e pesquisadas podem já estar em andamento, como também podem se originar a partir da aliança entre a escola e a Feusp. O importante é que estejam centradas em ações visando a realizar algum direito universal (tais como os direitos estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que se encontra anexada a este convite). Também é importante que tais ações promovam aprendizagens entre as comunidades relacionadas com a escola, considerando as pessoas que trabalham e estudam na escola, inclusive suas famílias.

Apenas para exemplificar, entre as inúmeras ações que podem vir a ser propostas estariam iniciativas de:

- mobilização das famílias para assegurar seu direito ao trabalho
- entendimentos com autoridades responsáveis por serviços de saúde
- promoção do direito à vida e à segurança pessoal
- enfrentamento de interferência na vida privada e ataques à honra e à reputação
- fomento à participação livre na vida cultural da comunidade, na fruição das artes e no processo científico e seus benefícios.

O essencial é que sejam experiências em que a ação empreendida motive aprendizados, distanciando-se da transmissão aleatória de conhecimentos sem referência a ações planejadas de intervenção imediata.

Como será feito

Pretendemos propor à Fapesp um projeto com duração de até quatro anos, composto por subprojetos específicos para cada escola, modalidade ou região já mencionadas acima. Compareceremos à escola e nos comunicaremos por internet para realizar reuniões de trabalho dedicadas à elaboração de cada subprojeto assim como do projeto maior que os articulará.

Para iniciar, a direção da Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa deverá compartilhar este convite com o conselho de escola e com docentes e não-docentes que aí trabalham. Pedimos que identifiquem as pessoas que se interessarem por participar diretamente do processo

e informem quem são à nossa equipe. Então, serão marcadas as próximas conversas para elaborar o projeto de experimentação e pesquisa.

A equipe constituída pela aliança entre comunidade escolar e Feusp terá um prazo para planejar detalhadamente o projeto. Seu primeiro passo será coletar informações com base nas quais dialogará, promovendo uma reflexão rigorosa para que o projeto contemple as peculiaridades e os temas prioritários apontados por profissionais da escola.

São Paulo, 30 de março de 2014.

Mauro Soares Cordeiro
Pesquisador
maurocordeiro@usp.br

Prof. Dr. Elie Ghanem (Feusp)
Coordenador da proposta
elie@usp.br

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I. Para contatos institucionais

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada **Política educacional e conquista de direitos**: escolas públicas em comunidades quilombolas, orientada por Prof. Dr. Elie George Guimarães Ghanem Júnior, e que tem como pesquisador responsável Mauro Soares Cordeiro, aluno da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, os quais podem ser contatados pelo e-mail maurocordeiro@usp.br.

Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Nome, Cargo, Local, Data e Assinatura do responsável.

II. Para pessoas participantes da pesquisa

Concordo em participar, como voluntária(o), da pesquisa intitulada **Política educacional e conquista de direitos**: escolas públicas em comunidades quilombolas, que tem como pesquisador responsável Mauro Soares Cordeiro, aluno da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Prof. Dr. Elie George Guimarães Ghanem Júnior, os quais podem ser contatados pelo e-mail maurocordeiro@usp.br.

O presente trabalho tem por objetivo geral:

Compreender o processo de reivindicação e conquista de direitos fundamentais que as comunidades quilombolas de Eldorado estabelecem como prioritários para serem realizados e qual tem sido a contribuição das escolas que atendem aquele público naquele processo.

Minha participação consistirá em subsídios para a coleta de informações. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome e Assinatura - Local e data

APÊNDICE C – ASSOCIAÇÕES QUILOMBOLAS E INFORMAÇÕES A RESPEITO DOS PROCESSOS DE TITULAÇÃO

Nome	Associação dos Remanescentes de Quilombo do Bairro André Lopes
Data de fundação	27 de agosto de 1998
Publicação do Relatório Técnico-Científico no Diário Oficial do Estado	16 de janeiro de 2001
Realização do Relatório Técnico-Científico de identificação étnica e territorial	antropóloga Maria Celina pereira de Carvalho e equipe técnica da Assessoria de Quilombos do ITESP - Instituto de Terras do Estado de São Paulo
Área	3.200,1662 ha
Data do reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares	19 de junho de 2007
Processo aberto no Incra	2004
Nome	Associação dos Remanescentes de Quilombo de Barra de São Pedro do Bairro de Galvão
Data de fundação	27 de novembro 1999
Publicação do Relatório Técnico-Científico no Diário Oficial do Estado	16 de janeiro de 2001
Realização do Relatório Técnico-Científico de identificação étnica e territorial	antropóloga Maria Celina Pereira de Carvalho e equipe técnica da Assessoria de Quilombos do ITESP
Área	2.194,3400 ha
Data do reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares	12 de fevereiro de 2007
Título do domínio	23 de abril de 2008
Processo aberto no Incra	2005
Nome	Associação Quilombo de Ivaporunduva
Data de fundação	14 de julho de 1994
Publicação do Relatório Técnico-Científico no Diário Oficial do Estado	17 de novembro de 1998
Realização do Relatório Técnico-Científico de identificação étnica e territorial	antropóloga Cleyde Rodrigues Amorim e equipe técnica da Assessoria de Quilombos do ITESP que se fundamenta e transcreve parte do laudo das(o) antropólogas(o) Deborah Stucchi, Mirian de Fátima Chagas, Sheila dos Santos Brasileiro e Adolfo Neves de Oliveira Junior
Registro no Cartório de Registro de Imóveis da Comarca de Eldorado	1º de julho de 2010

Área	2.754,3619 ha
Data do reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares	
Processo aberto no Incra	2005
Nome	Associação dos Remanescentes de Quilombo do Bairro Nhunguara
Data de fundação	5 de maio 1998
Publicação do Relatório Técnico-Científico no Diário Oficial do Estado	16 de janeiro de 2001
Realização do Relatório Técnico-Científico de identificação étnica e territorial	antropóloga Alessandra Schmit e Maria Celina Pereira de Carvalho e equipe técnica da Assessoria de Quilombos do ITESP
Área	8.093,9814 há
Data do reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares	12 de fevereiro de 2007
Processo aberto no Incra	2005
Nome	Associação dos Remanescentes de Quilombo Bairro das Ostras
Data de fundação	
Publicação do Relatório Técnico-Científico no Diário Oficial do Estado	
Realização do Relatório Técnico-Científico de identificação étnica e territorial	
Área	
Data do reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares	2 de maio de 2016
Nome	Associação dos Remanescentes de Quilombo de São Pedro
Data de fundação	26 de outubro de 1980
Publicação do Relatório Técnico-Científico no Diário Oficial do Estado	17 de novembro de 1998
Realização do Relatório Técnico-Científico de identificação étnica e territorial	antropóloga Cleyde Amorim e equipe técnica da Assessoria de Quilombos do ITESP que se fundamente e transcreve parte do laudo das(o) antropólogas(o) Deborah Stucchi, Miriam de Fátima Chagas, Sheila dos Santos Brasileiro e Adolfo Neves de Oliveira Junior.
Área	4.688,2661 há
Data do reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares	11 de julho de 2005
Processo aberto no Incra	2005

Nome	Associação dos Remanescentes de Quilombo do Bairro Sapatu
Data de fundação	08 de agosto 1998
Publicação do Relatório Técnico-Científico no Diário Oficial do Estado	16 de janeiro de 2001
Realização do Relatório Técnico-Científico de identificação étnica e territorial	antropóloga Maria Celina Manzoli Turatti e equipe técnica da Assessoria de Quilombos do ITESP
Área	3.620,4437 ha
Data do reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares	
Processo aberto no Incra	2004

Elaborado pelo autor com base em informações colhidas no sítio da Eaacone – 2016.

APÊNDICE D – FOTOGRAFIAS REGISTRADAS EM VIAGENS AOS QUILOMBOS DE ELDORADO

2. Reunião e homenagem ao dia das mães na Chules, maio de 2016. Foto do autor.

3. Vista do Quilombo André Lopes, maio de 2016. Foto do autor.

4. Emeif Bairro André Lopes, maio de 2016. Foto do autor.

5. Emeif Bairro Sapatu, maio de 2016. Foto do autor.

6. Vista do Quilombo Nhunguara, maio de 2016. Foto do autor.

7. Capela Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, construída por volta de 1775, no Quilombo Ivaporunduva, maio de 2016. Foto do autor.

8. Vista do Quilombo Galvão e Emeif Bairro Galvão, maio de 2016. Foto do autor.

9. Sala de aula da Emeif Bairro Galvão, maio de 2016. Foto do autor.

10. Vista do Quilombo São Pedro, maio de 2016. Foto do autor.