UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA FÍSICA

**IDENTIDADE E TERRITORIALIDADE: OS QUILOMBOS E A
EDUCAÇÃO ESCOLAR NO VALE DO RIBEIRA**

Lisângela Kati do Nascimento

São Paulo

2006

LISÂNGELA KATI DO NASCIMENTO

**IDENTIDADE E TERRITORIALIDADE: OS QUILOMBOS E A
EDUCAÇÃO ESCOLAR NO VALE DO RIBEIRA**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Departamento de Geografia da
Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas da Universidade de
São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Geografia Física

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Ângelo
Furlan

São Paulo
2006

Foto: Lisângela Kati do Nascimento

Igreja de Ivaporunduva

*De uma janela como essa da Igreja de Ivaporunduva, podemos ver poucas coisas,
mas são coisas que representam uma infinidade de outras coisas.
Vida, água, luta, esperança, sonhos e determinações.*

*À memória de minha mãe, **Diva Rosa do Nascimento.***

Agradecimentos

Bem, chegou a hora de agradecer a todos vocês que me ajudaram e apoiaram nessa caminhada.

Cheio de desafios, de alegrias e também de tristezas, o caminho foi percorrido com muita determinação e persistência. Os ganhos intelectuais e sociais caminharam, durante o percurso do mestrado, lado a lado com a dor de perder a pessoa mais importante da minha vida, minha mãe. A tristeza e o desânimo muitas vezes me trouxeram a solidão e até mesmo a dúvida sobre o caminho escolhido e batalhado para a minha vida.

As viagens de campo me traziam muitas recordações. As cidades por onde eu tinha que passar até chegar às comunidades me trazia lembranças da minha infância e da minha adolescência. Tantos lugares do Vale que passeamos juntas...

Registro, quantas lembranças... Cidade em que nasci e aonde eu e minha mãe tantas vezes íamos. No caminho, na BR 116, avistava a entrada de Pariquera-Açu, onde minha mãe passou os últimos dias de sua vida hospitalizada. Jacupiranga, cidade que marcou a minha infância, íamos juntas para passear e visitar amigos. Eldorado Paulista, cidade em que fui batizada. Itapeúna, o sítio de sua amiga...

Muitas histórias e recordações que trazem o aperto no coração e a saudade. A saudade de quem se foi...

Mas foram essas mesmas viagens que deram um novo sentido para a minha vida. Ao chegar nas comunidades ou quando ainda pela estrada Eldorado-Itaporanga via as crianças brincando, correndo... Passava a me sentir mais forte.

Ao entrar em cada comunidade, os olhos e os sorrisos daquelas crianças... Em Itaporunduba, Lucas, Milkail, David, Fernandinha...,

professora Ilza e a música do negro Nagô. A força e a alegria das crianças, a determinação da professora e a esperança daquele povo negro iluminaram o meu caminho, me mostraram o sentido e a importância da pesquisa...

Obrigada Ilza, professora da Escola do Iraporunduba, pela confiança e, sobretudo, por mostrar que as transformações são possíveis.

Mikhail, Lucas, David, agradeço a vocês em nome de todos os alunos da Escola de Iraporunduba por revelar, em suas atitudes e falas, a esperança de um povo que acredita que, por meio da luta social, é possível transformar esse país num território mais justo.

Benedito Alves (Ditão), líder do quilombo Iraporunduba, obrigada pela confiança e pelo apoio em todos os momentos da pesquisa.

A dona Zilda Furquim, agradeço imensamente por todos os almoços. A Zica, pelas conversas de assuntos variados enquanto o almoço não saía.

A Paulo Silvio (Paulão), jovem guerreiro que mostra em suas mais simples ações, a imensidão da força do povo negro. Obrigada por todo o apoio.

A Elson, primeiramente informante, depois amigo e leitor crítico desse trabalho, agradeço pela ajuda e pela sua paciência. Quantas vezes ouviu as minhas angústias e inquietudes. Quantas viagens de campo e longas conversas sobre possíveis caminhos para a educação no Vale do Ribeira. Obrigada pelo estímulo e pela força, principalmente no momento final desse trabalho.

Agradeço à Dona Jovita, quilombo Galvão. Sua coragem e esperança de mulher forte e guerreira me incentivaram imensamente nesse caminho.

Em São Paulo, cidade que era estranha, fria, agitada...Cidade que eu aprendi a gostar e achar bonita. Cidade que hoje é também o meu lugar. Foram vocês os grandes responsáveis,

À Sueli Ângelo Furlan, minha orientadora, agradeço imensamente pelo carinho e, principalmente, por acreditar no meu trabalho. Obrigada Sueli de coração!

Às meninas do Nupaub, Gaskara, Márcia, Paula e Paulinha, obrigada pelo apoio. À Estela e Rosi, obrigada por me socorrer nos momentos de apuro. Gustavo, novo membro do Núcleo, agradeço os estímulos nos momentos de desespero.

Às amigas e companheiras do apartamento da Consolação, Isadora e Isabela. Foram com elas que dividi as angústias, frustrações e felicidades durante o período de mestrado.

Aos amigos e companheiros Alexandre Gazeta, Emilene, Camila da Hora, Ana Luiza e Karina Christensen, agradeço pelos anos que convivemos, compartilhando experiências, angústias, sonhos e projetos.

À Ivone, uma das figuras centrais do meu percurso profissional como educadora, com certeza os agradecimentos ficarão muito aquém do respeito, admiração e amizade que tenho por ela.

À Sílvia Lenzi, amiga e confidente (minha mãe postíça) vai muito mais do que um agradecimento. Com sua generosidade pessoal e sinceridade intelectual, me acolheu emocionalmente e sempre me apoiou no árduo trabalho como educadora. Obrigada também por todos os conselhos de mãe!

Ao professor Antônio Carlos Diegues, devo muito além de agradecimentos. Ensinou-me muito mais do que ele possa imaginar. Com sua força e paixão pela pesquisa, me mostrou a importância de se estudar as populações tradicionais e valorizar as diferentes culturas.

À Márcia Romero, agradeço pelo carinho nesses anos de amizade.

À Renata Carreto, grande amiga com quem nos últimos meses, dias e horas desse trabalho dividi o meu desespero. Agradeço pela infinita força para

a finalização desse trabalho. Sua leitura crítica, as conversas, as risadas e as coca-colas foram fundamentais.

À grande amiga Meryllyn. Sua amizade, seu carinho e seu apoio foram essenciais nessa reta final. Thank you pelos almoços e pelas comidinhas.

À Josiane Kusnier, amiga de longa data, separadas pela distância, mas unidas pela amizade. Obrigada pelo carinho “on line” e pelos telefonemas para me acalmar.

À dona Nilda, obrigada por me socorrer com os almoços de domingo nos últimos meses do mestrado. Ao seu Juca, agradeço pelo carinho.

À Adriana Neves, da Fundação Florestal, obrigada pelo apoio me concedendo importantes materiais para a realização dessa pesquisa.

Gratidão, carinho e amizade, não consigo definir o que posso expressar por Keitor Paladim. Certamente, as palavras e os agradecimentos são mínimos diante do apoio e estímulo nas últimas semanas. Sua leitura crítica, seus questionamentos alicerçam grande parte do trabalho. Obrigada milhões de vezes.

Agradeço ao meu pai pelo apoio, carinho e, principalmente, pela compreensão da minha ausência na família.

Aos meus irmãos Paulo, Ângela e Doguinha, agradeço, pelo carinho que sempre me deram e por respeitar os meus sonhos. Também agradeço pela compreensão de ser tão ausente fisicamente em suas vidas

Aos sobrinhos Leandro, André, Davi, Victoria, Gabriel e Darusa obrigada por vocês existirem em minha vida.

À minha mãe (Diva) que não faz mais presente em matéria entre nós. Agradeço pela vida, pelo amor, carinho e, principalmente, por me educar para ser uma mulher forte e guerreira. Obrigada por me dar força para a enfrentar o mundo em busca dos meus sonhos.

Agradeço, finalmente, a Deus, aos santos e aos orixás!

RESUMO

A presente dissertação aborda o estudo da relação entre o ensino de geografia e a identidade cultural das comunidades remanescentes de quilombos, localizadas no Vale do Ribeira, Estado de São Paulo. A partir da análise das propostas didáticas para o ensino de geografia, desenvolvido nas escolas públicas dos municípios de Eldorado e Iporanga (Ensino Fundamental II) e também na escola estadual localizada no quilombo de Ivaporunduva (Ensino Fundamental I), este trabalho buscou identificar elementos que contribuem (ou não) para a (re) construção da identidade cultural quilombola.

A região do Vale do Ribeira concentra as maiores manchas contínuas remanescentes de Mata Atlântica do Brasil e, também, apresenta os piores indicadores sócio-econômicos do Estado de São Paulo. Nesse contexto, a preservação ambiental e o desenvolvimento econômico se chocam. Dessa maneira, os projetos de construção de barragens para o rio Ribeira de Iguape ganham força interna e, com isso, grande parte das comunidades de quilombos, situada às margens do rio Ribeira, sofrem o risco de perder seus territórios.

A identidade cultural das comunidades de quilombos no Brasil está relacionada com o território onde vivem. As comunidades do Vale do Ribeira, ameaçadas de expropriação territorial, lutam pelo direito à propriedade da terra (Artigo 68 da Constituição), forçando-os a se (re) pensarem como quilombolas em vários aspectos da vida social. E é nesse bojo, que a preocupação com uma escola que valorize sua identidade cultural adquire importância.

A partir de entrevistas com lideranças quilombolas, professores e alunos, como também observação de aulas, pudemos constatar que, entre a escola que desejam e a que se apresenta no cotidiano há um longo caminho a ser trilhado. Ao pesquisar o papel do ensino de geografia identificamos importantes ações no sentido de valorizar o lugar de vivência do aluno. Encontramos ainda ações didáticas que reforçam a homogeneização, negando a pluralidade cultural existente na vida escolar.

Palavras chaves: remanescente de quilombo, Vale do Ribeira, identidade cultural, educação escolar, ensino de geografia.

ABSTRACT

This dissertation approaches the subject of the relationship between the study of Geography and the cultural identity of remaining communities of quilombos in the Vale do Ribeira region, in the Brazilian state of São Paulo. From the analysis of methods proposed to teach Geography in public, municipality funded-schools in the towns of Eldorado and Iporanga (second grade) and in the state funded public school inside the Ivaporunduva Quilombo (first grade), this work tries to identify elements that help - or not - (re) create the cultural identity of the quilombo dweller.

In the Vale do Ribeira region are the largest stretches of what remains of the Brazilian Mata Atlantica, formerly a forest complex that covered all of Brazil's coast and is known for its animal and plant diversity. The region also has the worst social and economic indicators in the state of São Paulo. In this context, environmental conservation collides with the need for economic development. Therefore, projects to build dams in the Ribeira do Iguape river naturally resonate among the local population. At the same time, however, a good deal of the quilombo communities, which are settled on Ribeira's riverbed, see their ancestral territories in jeopardy.

The quilombo communities' cultural identity is directly related to the place where they live. The Vale do Ribeira communities, under the prospect of losing their territory, fight for their right to their land (article 68 in the Brazilian constitution). That forces them to (re) think themselves as quilombolas - the name given to people who live in quilombos - in the various aspects of their social lives. It's within this frame that the concern about having a school that values their cultural identity becomes ever more important.

From interviews with leaders of the quilombos, teachers and students, and from the observation of classes, it was clear that there still is a long way to be trailed before the ideal school for that purpose is achieved. In researching the role Geography classes play, we identified important actions that try to value the student's local space. We also saw actions that reinforce cultural homogeneization, instead of valuing the cultural diversity present in the schools.

Keywords: remaining communities of quilombos, Vale do Ribeira, cultural identity, school education, Geography.

RESUMO/ 05

ABSTRACT/ 06

INTRODUÇÃO/ 09

DA MEMÓRIA AFETIVA AO TRABALHO CIENTÍFICO/09

O interesse pelo tema, pela região e por sua gente (que também sou)/ **10**

A pesquisa/ **12**

Referências teóricas/ **13**

Metodologia/ **15**

Estruturação do trabalho de campo/ **17**

PARTE I- LUTAS E IDENTIDADES: desafios e (re) construções

CAPÍTULO 1: QUEM SÃO OS REMANESCENTES DE COMUNIDADES DE QUILOMBOS?/ 23

1.1 Os remanescentes de comunidades de quilombos no Brasil: o direito à propriedade da terra/ **24**

1.2. Problemática teórica sobre o conceito quilombo/ **27**

1.2.1. O quilombo no passado/ **27**

1.2.2. As comunidades remanescentes de quilombos no presente/ **33**

1.3. Território e identidade/ **37**

CAPÍTULO 2: AS COMUNIDADES DE QUILOMBOS NO VALE: história e lutas/ 42

2.1. Estatísticas sobre as comunidades de quilombos do Vale do Ribeira / **43**

2.2. Ocupação negra na região: conhecendo a história do Vale do Ribeira/ **44**

2.3. Modo de vida tradicional: desafios e (re) construções/ **53**

2.3.1. As áreas naturais protegidas e os conflitos sociais/ **59**

2.3.2. Projetos de barragens para o rio Ribeira de Iguape/ **65**

2.3.3. O direito constitucional: De bairros negros a remanescentes de comunidades de quilombos/ **68**

PARTE II: EDUCAÇÃO ESCOLAR E A IDENTIDADE CULTURAL QUILOMBOLA

CAPÍTULO 3: Da escola que temos para a escola que queremos/74

- 3.1. Repensando a educação: lutas e desafios/ **75**
- 3.2. A identidade questionada: o ensino de geografia sob a ótica dos professores do Vale do Ribeira/ **78**
 - 3.2.1. Barragens/ **80**
 - 3.2.2. Preservação ambiental e desenvolvimento econômico / **82**
 - 3.2.3. A história de ocupação negra na região / **86**
 - 3.2.4. Aspectos culturais da vida dos quilombolas/ **86**
 - 3.2.5. Outras reflexões sobre o ensinar/aprender geografia/ **89**
- 3.3. Homogeneização cultural e a diversidade cultural: o papel da nova LDB/ **93**
- 3.4. A escola que queremos/ **102**

CAPÍTULO 4: O quilombo no mundo e o mundo no quilombo: a escola que queremos em ação/106

- 4.1. A escola do Ivaporunduva/ **107**
- 4.2. A nova professora: trilhando caminhos na busca da identidade cultural/ **109**
 - 4.2.1. A formação continuada da professora: passos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho/ **111**
- 4. 3. Projeto Quilombo: um novo planejamento de aulas em busca da cidadania/ **115**
 - 4.3.1. O Projeto Quilombo na prática escolar/ **120**
- 4. 4. Projeto Quilombo e o ensino de geografia: algumas reflexões/ **127**

CONSIDERAÇÕES FINAIS/ 135

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO/ 142

DA MEMÓRIA AFETIVA AO TRABALHO ACADÊMICO

Fotos: Lisângela Kati do Nascimento

O interesse pelo tema, pela região e por sua gente (que também sou eu)

O interesse em estudar a região do Vale do Ribeira está ligado intimamente com a minha história de vida. Como os antropólogos gostam de definir, eu sou uma nativa da região, onde vivi até os meus 16 anos, quando deixei família, amigos e minha cidade para dar continuidade aos meus estudos. As marcas de uma região esquecida por muito tempo pelas políticas públicas e fortemente sentida por todos nós moradores da região, nos “expulsa” do nosso lugar em busca de oportunidades para prosseguir os estudos e obter melhor capacitação profissional.

Durante os meus estudos no ensino fundamental e médio não tive no currículo escolar, aulas que discutissem ou retratassem a realidade social, econômica, ambiental e cultural da região, tampouco conheci a história de formação do Vale do Ribeira. Não tive oportunidade, enquanto morei na região, de ler pesquisas relacionadas às problemáticas locais e também não tive acesso a qualquer outro material da mesma natureza. As pesquisas lá desenvolvidas não são divulgadas internamente e, somado a isso, o fato de não haver na região nenhuma biblioteca que concentre materiais sobre o Vale do Ribeira não permite aos estudantes e demais interessados o conhecimento crítico de seu lugar de vivência.

De uma maneira geral, conhecer o Vale em suas especificidades sociais, econômicas e culturais sempre foi um dos meus objetivos quando da minha saída da região e entrada na universidade. Foi esse objetivo que me levou a desistir do curso de Engenharia e ingressar nas Ciências Sociais, pois tinha a idéia de que somente nessa área eu poderia desenvolver uma visão mais crítica desse conhecimento que eu objetivava alcançar.

Apesar de ser da região, tive contato com os quilombos do Vale somente em 2001, quando desenvolvi, juntamente com o Instituto Sócio-Ambiental (ISA), um trabalho de levantamento sócio-econômico do quilombo de Ivaporunduva, no município de Eldorado. Conhecer os problemas que enfrentam, o seu modo de vida e sua visão de

mundo despertou em mim um grande interesse por entender um pouco mais desse povo que, desde o século XVII/XVIII, ocupa a região e, ainda hoje, mantém um modo de vida próprio. Dessa forma, o interesse em estudar o modo de ocupação do espaço quilombola, as relações sociais estabelecidas nele, bem como a forma de apropriação e a sua relação com natureza, me instigaram a procurar a Geografia como campo de aprofundamento do conhecimento social e ambiental da região.

Assim, a proposta inicial da dissertação de mestrado era "Identidade cultural e organização social: impacto das políticas ambientais e dos projetos de barragens nas comunidades quilombolas da região do Vale do Ribeira - SP". Tinha como objetivo principal analisar como as políticas públicas, principalmente a legislação ambiental e os projetos de barragens poderiam alterar a identidade cultural e o modo de organização social das comunidades de quilombos do Vale do Ribeira.

O intenso contato com o povo quilombola reforçou minha inquietude em relação às práticas de ensino desenvolvidas na região, pois ao conhecer algumas de suas experiências de vida, por meio de relatos orais, pude compreender alguns dos problemas que essas pessoas enfrentam no seu cotidiano. Além da sua luta para manter seu modo de vida tradicional e, principalmente, permanecer em seus territórios, o povo quilombola também luta para ser respeitado e reconhecido como cidadãos, buscando superar a hostilidade e o preconceito da sociedade.

Portanto, qual seria o papel da escola nesse processo? As práticas de ensino, a forma de abordagem dos conteúdos curriculares, os discursos realizados pelos professores em questões polêmicas (como a questão das barragens e das Unidades de Conservação, por exemplo) podem contribuir para reforçar os preconceitos em relação a esse povo? O que pode ser feito no cotidiano escolar para auxiliá-los na afirmação e reconhecimento de sua identidade?

A pesquisa

Com o decorrer do curso de pós-graduação, somadas às reflexões feitas a partir das disciplinas cursadas, e a minha experiência docente, lecionando a disciplina de geografia para o ensino fundamental, senti a necessidade de restringir o universo a ser pesquisado. O tema centrou-se na análise da relação entre a educação escolar desenvolvida no Vale e o tratamento de questões culturais e sociais inerentes à região.

A partir da análise do ensino de geografia nas escolas públicas dos municípios de Eldorado e Iporanga, onde a maioria das crianças e jovens quilombolas estudam, o objetivo principal da pesquisa foi identificar na proposta didática de geografia do ensino fundamental I e II, conteúdos específicos que abordassem questões locais e regionais. A questão principal foi compreender se a forma de abordar os conteúdos conceituais, as estratégias utilizadas e os discursos realizados pelos docentes contribuem (ou não) para a valorização e (re) construção da identidade quilombola.

Para alcançar os objetivos propostos, a observação de aulas seria um dos principais instrumentos, juntamente com as entrevistas, a análise de material didático e as produções dos alunos. Buscava-se assim, identificar elementos de reflexão identitária e social nos currículos de ensino de geografia das escolas públicas do Vale do Ribeira. No entanto, por motivos institucionais não foi possível observar aulas no ensino fundamental II, restringindo a análise aos demais instrumentos citados.

No que se refere ao ensino fundamental I, a pesquisa ocorreu na Escola Estadual de Ensino Fundamental Rural (E.E.E.F.R.) do quilombo de Ivaporunduva. A escolha da escola se deu, sobretudo, por dois motivos principais. O primeiro deles é que, durante o tempo que desenvolvi com o ISA (Instituto Sócio-Ambiental) o levantamento sócio-econômico do Ivaporunduva foi possível perceber, embora não fosse o foco daquele trabalho, uma grande preocupação com a educação. Esse assunto deu margem para muitas conversas informais (nos momentos de folga) com diferentes representantes da comunidade e, inclusive, acredito que esse tema foi grande motivador da minha forte

aceitação, posteriormente, para realizar a pesquisa de mestrado. O segundo motivo da escolha está relacionado com a própria organização da comunidade. Dentre os quilombos do Vale do Ribeira, o Ivaporunduva é considerado o mais organizado politicamente, sendo a divisão das funções (para lidar com as diferentes questões internas e externas), um diferencial importante em relação às demais comunidades. Dessa maneira, o diálogo entre comunidade e produção acadêmica já está estabelecido, desde que a última venha de encontro com as demandas da comunidade; no caso, o tema da presente pesquisa se encontra no cerne das discussões e dos anseios do grupo.

Referências Teóricas

Para fundamentar a discussão sobre a relação entre ensino de geografia e a identidade cultural quilombola, se fez necessário a compreensão sobre quem são as comunidades de quilombos no presente e como as mesmas estão definidas pelas políticas públicas. Para isso foi necessário retomar temas da Antropologia, da Historiografia e da Geografia.

Embora constitua um tema recente de pesquisa no Brasil, as comunidades de quilombos já possuem uma bibliografia extensa. Os trabalhos de Almeida (1999), Gusmão (1996), O'Dwyer (2002), Bandeira (1988), entre outros, sobre as diferentes comunidades de quilombos no Brasil foram fundamentais para compreender aspectos variados do modo de vida quilombola e sua relação com o território em que vivem.

Os estudos de Frederik Barth (1969) sobre grupos étnicos e suas fronteiras fundamentaram a análise sobre identidade cultural. Para Barth, a identidade é definida a partir dos "sinais diacríticos", isto é, a partir das diferenças que os próprios agentes sociais consideram significativas nos diferentes contextos. Ainda na linha da identidade cultural, Cuche (1999) ressalta o caráter relacional e situacional da identidade, pois para ele, a identidade dos grupos também se constitui em recursos estratégicos.

Para compreender as várias dimensões do conceito de quilombo e suas implicações políticas, recorreremos à historiografia com autores como Birmingham (1974), Freitas (1991), Munanga (1995) e Moura (1993).

Integrando o contexto da produção acadêmica, no qual essa dissertação se insere, os trabalhos de Almeida (1945), Krug (1936), Young (1962), Petrone (1966), Muller (1980), Braga (1999), Queiroz (1967) Queiroz (1983), Carril (1995) e Zan (1986), formaram a base para compreender os diversos aspectos do povoamento do Vale do Ribeira, principalmente no que se refere à ocupação negra.

A discussão sobre os conflitos gerados devido à implantação das Unidades de Conservação foi alicerçada pelas obras de Diegues (2000) e Furlan (2000). Segundo esses autores, a maioria das áreas que se tornaram protegidas pelas leis ambientais de caráter restritivo quanto ao seu uso eram (e às vezes são) espaços ocupados por comunidades tradicionais, como é o caso das comunidades quilombolas do Vale do Ribeira.

Relacionado ao campo educacional, foco principal desta dissertação, procuramos analisar o papel da escola na valorização da identidade cultural dos alunos baseando-se nas obras de Canen (1995, 1996, 1997) e Candau (1995). Straforini (2001), Pontuschka (1998) e Callai (2000) fundamentam a análise da relação entre o ensino de geografia e as propostas didáticas.

Outros trabalhos, citados no decorrer dessa dissertação, também foram importantes, embora tenham exercido uma menor influência em relação aos destacados.

Metodologia

A construção da metodologia da pesquisa científica não é tarefa fácil nas ciências humanas, principalmente no que diz respeito a uma questão fundamental: o objeto de estudo. Diferentemente das ciências naturais, em que o objeto de estudo é distante do pesquisador, sendo possível estudá-lo de forma objetiva e neutra, nas ciências sociais, estamos lidando com objetos, mas também com emoções e valores, portanto com subjetividades.

E, como já explicitado, além de pesquisadora, sou também da região e, nesse sentido, as mazelas e os problemas sociais advindos de políticas públicas não condizentes com a realidade local sempre me afetaram. Nesse aspecto, podemos dizer que a presente pesquisa constitui também um desafio pessoal e científico, pois a neutralidade e o distanciamento estão, em muitos momentos, em interação com o sentimento e a aproximação. Sendo assim, o desenvolvimento dessa pesquisa na categoria de um trabalho científico requer cuidados e procedimentos metodológicos claros e específicos que possam abarcar essa situação.

Tinha a consciência que, sendo a escolha do objeto desse estudo fruto de minha história de vida, emoções e sentimentos poderiam ser evocados a todo momento, sendo necessário um grande esforço na busca da objetividade e da imparcialidade. Dessa forma, sempre me perguntava: como o pesquisador pode lidar com a subjetividade e a parcialidade sem perder o rigor científico e a objetividade da pesquisa?

A leitura de alguns autores como Pierre Bourdieu (1995) e Howard Becker (1983) foram importantes para o entendimento dessas questões e, principalmente, para a estruturação do trabalho científico. Para esses autores, é fundamental que o pesquisador tenha consciência da possível interferência de seus valores e sentimentos no encaminhamento do problema científico proposto, bem como no desenvolvimento de sua pesquisa.

De acordo com Bourdieu (1995) é impossível que o pesquisador deixe de lado a sua subjetividade, por isso, ele deve se esforçar a todo momento para controlá-la. Esse controle da subjetividade, denominado por ele de *objetivação*, deve constituir uma meta em seu trabalho, principalmente para evitar que o seu objeto não se torne um objeto inventado.

Autores como Brandão (1985), Martins (1993), Becker (1977), Queiroz (1998), Lacoste (1985), defendem o compromisso do pesquisador com a causa ou grupo social estudado e salientam que o pesquisador deve ir além de um mero observador, afastado da realidade que está pesquisando. As idéias desses autores formam a base das técnicas e métodos seguidos nessa pesquisa, principalmente no que se refere à pesquisa participante e à pesquisa qualitativa.

Becker (1977) defende a pesquisa qualitativa em detrimento da pesquisa quantitativa. De acordo com o autor, neste método de pesquisa, a quantidade é substituída pela profundidade. Dessa maneira, mais importante do que quantificar pessoas, edificações, entre outros, é investigar uma questão em sua complexidade, analisando a mesma sob vários pontos de vista.

Para o autor, por meio da pesquisa participante, o pesquisador coleta dados a partir da sua participação na vida cotidiana do objeto estudado, observando o comportamento das pessoas. A estadia no cotidiano do grupo permite a comparação e interpretação em diferentes momentos e situações. Isso torna mais difícil que as pessoas observadas consigam manter comportamentos ou impressões que não sejam verdadeiras o tempo todo, que finjam ou mascarem durante todo o período da pesquisa, pois são observadas de diferentes maneiras. Em relação ao pesquisador, a pesquisa participante força-o a não ignorar as informações que contrariem as suas hipóteses.

José de Souza Martins (1993), em seu livro "A chegada do estranho" coloca a discussão sobre o *outro*, nos fazendo refletir sobre quem é o *estranho* no momento de nossa pesquisa. Se para as sociedades urbano-industriais, o outro, o estranho é o

marginalizado, o índio, o negro e o camponês, para essas pessoas, o estranho somos nós, o cientista social, o policial, o agrônomo, o funcionário governamental, o missionário. Portanto,

Essas populações têm vivido e sofrido o impacto do estranho, que não só invade territórios tribais e terras camponesas, confinando ou expulsando, mas também quebra linhagens de família, destrói relações sociais, clandestina concepções culturais, valores, regras - vitais para a sobrevivência de tribos indígenas e comunidades rurais. No mínimo., repositórios de concepções alternativas do humano, que nossa sociedade, em seu conjunto, belicosa e violenta, vem perdendo ou já perdeu. Assim, como a devastação da floresta destrói definitivamente espécies úteis, a devastação ou mutilação de grupos sociais diferentes do nosso suprime modos de viver e de pensar. (MARTINS, 1993:12)

Assim, como aponta Nunes (2003), ao trabalhar com comunidades humanas, é importante que o pesquisador tenha a perspectiva de quem é o estranho. Sua sensibilidade para tratar essa questão será fundamental para demarcar fronteiras entre ele e o grupo a ser pesquisado, podendo aproximá-los ou distanciá-los.

Estruturação do trabalho de campo

O trabalho de campo centrou o seu foco investigativo nos professores de geografia das escolas públicas e, em especial, na professora da escola do quilombo Ivaporunduva. Também foram selecionados para participarem como informantes neste trabalho, quilombolas que estudam no ensino fundamental II nessas escolas, membros e líderes da comunidade quilombola de Ivaporunduva.

Foram utilizadas três formas de abordagem em etapas diferentes da pesquisa: conversas informais, entrevistas semi-estruturadas e observação participante.

Em relação à comunidade de Ivaporunduva, na primeira etapa, as conversas informais foram fundamentais para o estabelecimento de uma maior aproximação para que eles entendessem os objetivos do trabalho. Assim, no segundo semestre de 2004,

foram realizadas várias visitas ao quilombo de Ivaporunduva, o que permitiu a minha participação em diversos momentos da vida cotidiana do grupo. Na segunda etapa, após a avaliação dos primeiros resultados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com representantes quilombolas, por meio das quais foi possível identificar que a proposta pedagógica desenvolvida na escola do quilombo, na época, não era diferente das demais escolas públicas da região.

Em 2005 foram realizadas entrevistas com os professores de geografia. É importante ressaltar que nem todos os encontros foram formalizados de fato como uma entrevista, visto que grande parte dos professores se mostrava muito incomodados com essa situação formal, não permitindo nem mesmo a gravação de nossas “conversas”. Para todos os *bate-papos* (termo utilizado por mim para deixá-los mais descontraídos), seguia um roteiro semi-estruturado de questões, as quais eu evitava ler para que o professor não ficasse constrangido. Por motivos institucionais, como já explicitado, não foi possível a observação de aulas no ensino fundamental II. Ainda nesse ano foram realizadas entrevistas com alunos de 5ª a 8ª série.

Em 2006, duas surpresas vieram alterar, de maneira positiva, os rumos da pesquisa. A primeira foi a entrada de uma nova professora na Escola do Ivaporunduva com uma proposta de ensino diferenciada em relação aos anos anteriores. O Projeto Quilombo, elaborado pela professora para a sua inserção na comunidade, representa um importante passo na concretização de uma escola que valorize tanto o conhecimento tradicional, como o conhecimento científico e, principalmente, proporcione aos alunos a valorização de sua identidade cultural. Por isso, resolvemos retomar os trabalhos de campo, já finalizados, para conhecer e acompanhar, ao menos um pouco, o desenvolvimento inicial do projeto.

Inicialmente ríspida, a professora mostrou-se incomodada com a situação de ser observada, mas como a comunidade aprova e apóia a presente pesquisa, a professora acabou por aceitar esta condição. Foram necessários alguns encontros e muita conversa para ela acreditar que eu não era da Secretaria da Educação e que não estava

avaliando o seu trabalho, mas mesmo assim, ela continuava extremamente incomodada. Com uma maior aproximação e, principalmente, quando mostrei para ela o que eu já tinha escrito sobre as observações, a relação mudou consideravelmente. O diálogo também mudou e a Ilza deixou de ser apenas uma professora que eu estava observando e tornou-se uma importante informante para o desenvolvimento da pesquisa.

É importante salientar que, durante a observação de aulas, procurei deixar tanto os alunos quanto a professora à vontade para que o trabalho seguisse normalmente. Demorou um tempo para que os alunos se acostumassem comigo e, principalmente, para que a minha presença não os forcessem a manter uma postura diferente do cotidiano, quando não há um *estranho* na sala de aula. Além disso, procurei não intervir no encaminhamento das aulas.

A outra importante surpresa foi a fundação da primeira Escola Quilombola do Vale do Ribeira. É importante salientar que a surpresa advém da fundação de fato da escola, pois devido ao tempo que eu já estava presente na realidade local, sabia do andamento da proposta. No entanto, por alguns motivos, a aproximação com a escola só foi possível por meio de uma entrevista realizada com a diretora no último mês do trabalho.

Como resultado da trajetória da pesquisa, a dissertação está dividida em quatro capítulos, assim discriminados:

Capítulo 1. Quem são os remanescentes de comunidades de quilombos no Brasil?

Esse capítulo aborda a discussão sobre o direito constitucional à propriedade da terra aos remanescentes de comunidades de quilombos, expresso pelo Artigo 68 da Constituição Federal de 1988. O direito constitucional fomenta, no Brasil, a discussão sobre quem são as comunidades de quilombos no presente. Para fundamentar a reflexão, buscamos na historiografia oficial, com autores como Birmingham (1974), Freitas

(1991), Munanga (1995), Moura (1993), entre outros, os diferentes significados para essa categoria quilombo. O capítulo finaliza com uma discussão sobre a relação entre território e identidade cultural quilombola. Importantes autores da antropologia são trazidos para o debate, como Frederick Barth (1969), Cuche (1999), Gusmão (1996), O'Dwyer (2002), Bandeira (1988) e Almeida (1999).

Capítulo 2. As comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira: história e lutas.

Esse capítulo situa o leitor na realidade ambiental e sócio-econômica do Vale do Ribeira. A partir dos estudos de Almeida (1945), Krug (1936), Young (1962), Petrone (1966), Muller (1980), Braga (1999), Queiroz (1967) Queiroz (1983), e Carril (1995), é realizada uma descrição sobre a história de ocupação negra na região. O foco principal do capítulo discorre sobre as mudanças no modo de vida quilombola, ocorridas principalmente com a implantação das Unidades de Conservação, com a promulgação do Artigo 68 e com os projetos de barragens para o rio Ribeira de Iguape. Diegues (2000), Furlan (2000), Stucchi (1998), Carril (1995) contribuem teoricamente para a reflexão deste capítulo.

Capítulo 3. Da escola que temos para a escola que queremos

A partir das vozes dos diferentes sujeitos da pesquisa, quilombolas, alunos e professores de geografia do ensino fundamental II, esse capítulo revela os problemas enfrentados na educação do Vale do Ribeira. Os quilombolas trazem suas angústias em relação às práticas de ensino e propõem mudanças. Os professores de geografia revelam suas dificuldades e os desafios enfrentados no Vale do Ribeira. A fala dos alunos traz importantes elementos para compreendermos o problema em questão. A análise do capítulo está fundamentada, principalmente, em Canen (1995,1996, 1997), Candau (1995), Straforini (2001), Pontuschka (1998) e Callai (2000).

Capítulo 4. O quilombo no mundo e o mundo no quilombo: a escola que queremos em ação.

Esse capítulo centra-se na análise da proposta didática da Escola do Ivaporunduva. Denso em descrições, o capítulo mostra desde a estrutura física da sala de aula até as dificuldades de acesso à escola, sentidas pela professora cotidianamente. Os relatos e as observações de aula também são descritos para alicerçar a análise de prática de ensino desenvolvida pela professora. Assim, a partir de uma reflexão teórica, à luz de Straforini (2001), Pontuschka (1998) e Callai (200), principalmente, realizamos uma discussão sobre as possibilidades e os limites do Projeto Quilombo na busca da valorização da identidade cultural quilombola e da formação crítica dos alunos sobre a realidade em que vivem.

PARTE I:

LUTAS E IDENTIDADES: desafios e (re) construções

Foto: Lisângela Kati do Nascimento
Escola do Ivaporunduva

QUEM SÃO AS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS NO BRASIL?

Foto: Lisângela Kati do Nascimento
Quilombo Pedro Cubas

“Os retratos da vida dos negros camponeses não são apenas imagens construídas, são, antes de mais nada, vidas em movimento que convidam para se ver além das imagens. O convite para ver o universo intrincado da experiência negra no meio rural revela o lugar das diferenças e da alteridade vivida no campo da raça, frente ao preconceito e discriminação, vivida no campo social e jurídico das leis, enquanto ausência de direitos. Este é o maior desafio de todos aqueles que pretendem construir uma sociedade plural e democrática”.
(GUSMÃO, 1999, p.161)

1.1. Os remanescentes de comunidades de quilombos no Brasil: o direito à propriedade da terra

A expressão remanescente das comunidades de quilombos que emerge na Assembléia Constituinte de 1988 é tributária não somente de pleitos por títulos fundiários, mas de uma discussão mais ampla travada nos movimentos negros e entre parlamentares envolvidos com a luta anti-racista. O quilombo é trazido novamente ao debate para fazer frente a um tipo de reivindicação que, à época, alude a uma dívida que a nação brasileira teria para com os afro-brasileiros em consequência da escravidão, não exclusivamente para falar em propriedade fundiária”. (BOAVENTURA, 2003)

A questão quilombola entrou, de fato, para a agenda política institucional brasileira somente a partir da Constituição Federal de 1988, como resultado da forte atuação do Movimento Negro na busca da garantia dos direitos, do reconhecimento e valorização do seu papel na formação social, cultural e econômica do Brasil. A necessidade de emancipação de grupos desprivilegiados, os quais foram colocados à margem da historiografia oficial de nosso país, torna-se a força propulsora daqueles que lutam por uma nação, de fato, democrática, portanto, que reconhece e valoriza as diferenças culturais e étnicas presentes em seu território.

Por meio do Artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias (ADCT), a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 garantiu às comunidades remanescentes dos antigos quilombos¹ o direito à propriedade definitiva das terras que estejam ocupando:

“Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.²

A Constituição de 1988 difere das anteriores, principalmente, pelo reconhecimento de direitos a grupos culturalmente diferenciados, incluindo direitos sociais e coletivos. A propriedade será reconhecida para a comunidade e não individualmente. Portanto, a definição da forma coletiva de propriedade e o

¹ Em outros países americanos recebem o nome de Marrons, Palenques, Cimarrones e Cumbes.

² O Brasil seguiu os principais preceitos das legislações federais de países, tais como a Jamaica e a Colômbia.

reconhecimento dos direitos territoriais de grupos étnicos, até então inexistentes, representam avanços significativos na legislação brasileira.

De acordo com o texto constitucional, que define o Artigo 68, o sujeito é a comunidade ou o grupo, e não o indivíduo como sendo o norteador da identificação desses sujeitos de direito. Conforme ressalta Boaventura (2003):

O que viria a ser contemplado nas ações, seria então o modo de vida coletivo, a participação de cada um no dia-a-dia da vida em comunidade. Não é a terra, portanto, o elemento exclusivo que identificaria os sujeitos de direito, mas sua condição de membro do grupo (BOAVENTURA, 2003).

Dessa maneira, o direito jurídico-institucional à propriedade da terra, trouxe à tona a discussão sobre quem são os titulares desse direito, assegurado no dispositivo constitucional. Num terreno bastante fértil para inúmeras teorizações e debates, se colocam questões como:

- Quem são os remanescentes de quilombos no Brasil?;
- Quais os elementos que define as comunidades de quilombo na atualidade?;
- Que tipos de situações fundiárias se enquadram na garantia do direito à propriedade coletiva da terra, conforme o artigo 68?;
- Quais os critérios utilizados para reconhecer a ocupação das terras quilombolas?
- São estes critérios de natureza cultural, racial, geográfica etc.?

Esses e outros inúmeros questionamentos nos mostram que a definição da expressão “*remanescentes das comunidades de quilombos*” como categoria jurídica, geradora de direitos, não eliminou os obstáculos e dificuldades para sua aplicação prática. Para o cumprimento do direito constitucional exige-se, a partir de então, a aplicação de procedimentos que viabilizem a incorporação de elementos relativos às diferenças étnicas e culturais no processo de regularização dessas terras.

É importante ressaltar que são muitos os estereótipos construídos ou almejados na busca de encontrar nas comunidades do presente ou nos sujeitos sociais atuais, os traços intocados de africanidade do passado. Ou seja, de uma maneira geral, a sociedade quer encontrar traços fidedignos de tradição africana nas comunidades do presente, como forma de legitimar sua origem, como se seus costumes, tradições e modos de vida ficassem congelados no tempo sem a necessidade de (re) construções ao longo da história³.

Nesse contexto, o processo de reconhecimento das comunidades e de titulação de suas terras não é um processo simples. É importante compreender que até a Constituição de 1988, esses grupos eram definidos como comunidades negras rurais e o tema principal de luta era a questão fundiária. A partir de então, à essa questão soma-se aspectos étnicos, históricos, antropológicos e culturais.

Como veremos no decorrer desse capítulo, são vários os apontamentos, idéias e problemas em torno do debate sobre os quilombos no Brasil. O direito à propriedade da terra aos remanescentes de comunidades de quilombos representa, em nosso país, um importante avanço no reconhecimento da pluralidade cultural, da formação sócio-espacial e, fundamentalmente, desses sujeitos sociais como portadores de um direito imemorial.

Segundo diversos autores, o direito fundiário é uma forma de “pagar” ou “reverter” a dívida histórica para com esses segmentos de populações, que foram e - em muitos casos ainda são - marginalizados pela sociedade “branca” brasileira, prevalecendo ainda alguns sinais obscuros da época da escravidão. Mas ainda há um longo caminho a ser percorrido na busca da aplicação prática dos dispositivos constitucionais.

Assim, a Constituição de 1988 colocou a necessidade de definir o conceito “remanescente de quilombo”, a partir do qual se determinará quais grupos sociais terão

³ Inúmeras pesquisas realizadas em comunidades quilombolas revelam que a identidade cultural procurada nessas comunidades nem sempre são enfatizadas pela memória oral do grupo quando interrogados sobre como se definem no presente.

direito à regularização de suas terras, conforme o Artigo 68. Portanto, a interpretação do conceito torna-se de suma importância no contexto jurídico. (ANDRADE & TRECCANI, 2000)

1. 2. Problemática teórica sobre o conceito de quilombo

A promulgação da Constituição de 1988 suscitou a necessidade de melhor definição do conceito "remanescente de quilombo". Tal interpretação passa a ter grande importância, uma vez que determinará quais grupos sociais terão direito à regularização de suas terras com base no artigo 68. (ANDRADE & TRECCANI, 2000)

Compreender a abrangência e os significados do conceito de “quilombo”, bem como as implicações políticas das definições utilizadas é de extrema importância para fundamentar teoricamente a discussão sobre a identidade cultural quilombola e sua relação com a educação no Vale do Ribeira. É importante ressaltar que o nosso objetivo aqui não é descrever e promover uma discussão semântica das definições consideradas, mas sim compreender como um conceito sócio-antropológico, como nos aponta Ilka Boaventura (1999), que abrange uma variedade de situações de ocupação de terras pelos negros.

Ao analisar os significados desse conceito no passado e no presente, poderemos compreender as principais implicações teóricas e as aplicações políticas do mesmo, principalmente a partir de 1988, quando da promulgação do Artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias, que concedeu o direito de propriedade da terra aos remanescentes das comunidades de quilombos.

1.2.1. O quilombo no passado

De acordo com Ney Lopes (1972), o quilombo é um conceito próprio dos africanos *bantos* e quer dizer “*acampamento guerreiro na floresta, sendo entendido*

ainda em Angola como divisão administrativa". Théo Brandão (1979) também concorda que a origem do termo é *bantu* e, para ele, significa habitação.

Segundo David Birmingham (1974), *"o quilombo se origina na tradição Mbunda, através de organizações clânicas, e que suas linhagens chegam até o Brasil através dos portugueses"*. Para Décio Freitas (1991), a palavra é um aportuguesamento do *quimbundo mutambo*, significando *"telheiro ou cumeeira de casa"*. Já para Kabengele Munanga (1995), a palavra é de origem *bantu* dos grupos *lunda*, *ovibundo*, *mbundo*, *kongo*, *imbagala* e de outros povos trazidos como escravos para o Brasil. Segundo o autor, o quilombo brasileiro é uma cópia do quilombo africano que foi restituído pelos escravizados para se opor à escravidão.

O Dicionário Aurélio define quilombo como sendo o esconderijo de escravos fugidos. Para José de Souza Martins e Clóvis Moura (1993), o quilombo constitui a unidade básica de resistência negra. Paulo Maestri (1973) define como unidade que questiona a ordem oficial, sendo, portanto, um outro Estado.

De acordo com Moura (1993), os quilombos existiram durante todo o período escravista ocorrido no Brasil, praticamente em toda a extensão do território nacional. Para o autor, bem como para outros historiadores, o quilombo foi a negação da sociedade escravista até então vigente, ou seja, o quilombo era o espaço social que representava a manifestação e a afirmação da luta contra as condições de vida do negro, definidas pelo escravismo. Portanto, se constituía como uma unidade básica de resistência do escravo.

Moura (1993) defende a ideia de quilombo como fenômeno, ou seja, como uma forma de organização que apareceu em todos os lugares onde houve escravidão, ressaltando como característica marcante do quilombo a sua capacidade organizativa:

Em Minas Gerais, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Goiás, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Maranhão, Rio Grande do Sul, São Paulo e, conforme, já dissemos, onde quer que o trabalho se estratificasse, surgia o quilombo ou mocambo de negros fugidos, oferecendo

resistência, lutando, desgastando em diversos níveis as forças escravistas, quer pela sua ação militar, quer pelo rapto de escravos das fazendas, fato que constituía, do ponto de vista econômico, subtração compulsória das forças produtivas da classe senhorial. (MOURA, 1993, p.14)

Dessa forma, o autor conclui que o quilombo vira um fato normal na sociedade escravista, pois *"onde existia escravidão, existia o negro aquilombado"*. (MOURA, 1993, p.14). Para Boaventura (1999), esse "fato normal", ressaltado por Moura (1993), proporciona uma operacionalidade ao termo no que refere a descrição do fenômeno na atualidade, pois o movimento de deslocamento, realocamento, expulsão e ocupação dos espaços e novos territórios, reafirmam que *"mais do que uma exclusiva dependência da terra, o quilombo faz da terra a metáfora pra pensar o grupo e não o contrário"*. (Boaventura: 1999)

Mas, o que eram os quilombos? Como eram definidos?

Em resposta à consulta do Conselho Ultramarino, de 02 de dezembro de 1740, o Rei de Portugal definiu o quilombo como sendo: *"toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles"*.

Tanto Veiga Rios (1996) quanto Almeida (1996) mostram que existiram outras definições jurídicas durante o período escravagista. A Lei Provincial n. 157, de 09 de agosto de 1848, do Estado do Rio Grande do Sul afirma: *"Por quilombo entender-se-á a reunião no mato ou lugar oculto, de mais de três escravos"*. Já o Artigo 12 da Lei n. 236, de 20 de agosto de 1847, da Assembléia Provincial do Maranhão tinha reduzido o número de participantes: *"Reputar-se-á escravo aquilombado, logo que esteja no interior das matas, vizinho ou distante de qualquer estabelecimento, em reunião de dois ou mais com casa ou rancho"* (GOURLAT, apud RIOS, 1996, p. 72). Para esse autor, o conceito

de quilombo criado pelos agentes da administração colonial sempre foi manipulado com a finalidade de preservação de interesses particulares⁴.

A caracterização descritiva, segundo Schimitt (2002:130), perpetuou-se como definição clássica do conceito em questão, influenciando uma geração de estudiosos sobre o tema – quilombos - até meados da década de 1970, como Artur Ramos (1953) e Edson Carneiro (1957) apud Schimitt (2002). Esses autores, bem como outros dessa geração, atribuíam ao conceito de quilombo:

Um tempo histórico passado, cristalizando sua existência no período em que vigorou a escravidão no Brasil, além de caracterizarem-se exclusivamente como expressão da negação ao sistema escravista, aparecendo como espaços de resistência e de isolamento da população negra. (SCHIMTT, 2002, p. 130)

Décio Freitas (1991) elaborou uma tipologia dos quilombos a partir da sua base de sustentação econômica, classificando-os em sete tipos principais: agrícolas, extrativistas, mercantis, mineradores, pastoris, serviços e predatórios. Essa classificação ajuda a compreender a diversidade de modos de produção desenvolvidos pelos negros naquela época e, além do reconhecimento desta existência.

Apesar deste reconhecimento, o quilombo sempre foi qualificado como fruto de um ato ilegal, criminoso e marginal diante das regras jurídicas e econômicas estabelecidas pela Coroa Portuguesa. Disso decorre, em parte, o surgimento do mito do isolamento físico e econômico dos quilombos no Brasil, idéia essa que perpetuou nesses estudos até a década de 1980, como veremos adiante. (ANDRADE & TRECCANI, 2000, p. 6).

⁴ Richard Price, ao estudar os Saramaca, grupo quilombola existente até hoje no Suriname, procura chamar a atenção dizendo que, "se dependesse apenas dos documentos escritos pelos holandeses jamais se teria uma visão tão abrangente como foi possível sobre essa sociedade, entre outras razões, porque a documentação das expedições de guerra no século XVIII descrevia uma realidade estranha a seus autores. Por exemplo: "a suposta centralização de poder fora grandemente exagerada pelos brancos e (...) a identidade de muitos dos mais importantes líderes saramacas era absolutamente desconhecida pelos colonizadores brancos". (Price, 1996, p.54)

Lopes et alli (1987) salienta que algumas vezes o quilombo estava associado ao lugar, nesse caso, *"o quilombo era um estabelecimento singular"*. Em outros momentos, o mesmo estava associado ao povo que vive nesse lugar, ou seja, *"as várias etnias que o compõe"*, ou a *manifestações populares, "festas de rua"*, ou ao *"local de uma prática condenada pela sociedade"*, *"um lugar público onde se instala uma casa de prostitutas"*, ou a um conflito, uma *"grande confusão"*, ou a uma relação social, *"uma união"*; ou ainda, a um sistema econômico.

Para Boaventura (1999, p. 128) a *"própria generalização do termo, teria sido produto da dificuldade dos historiadores em ver o fenômeno enquanto dimensão política de uma formação social diversa"*. Esta distorção e generalização do conceito influenciaram as definições que apareceram nos livros didáticos até recentemente, repercutindo diretamente na maneira de trabalhar esse conceito nas escolas brasileiras.

Como podemos observar, são inúmeros os significados atribuídos à categoria quilombo. Para Ilka Boaventura (1999), isso revela uma diversidade de experiências, mostrando que a conquista da América não produziu somente uma única história, mas sim, várias histórias com singularidades próprias.

De acordo com Reis & Gomes (1996) foram muitos os autores que estudaram os quilombos brasileiros, principalmente o Quilombo dos Palmares, no Estado do Pernambuco. Porém, esses autores ressaltam que, até mesmo, as primeiras reflexões *"mais sistemáticas sobre os quilombos, constantes dos estudos afro-brasileiros dos anos 30 deste século, acabaram por reforçar a concepção popular de quilombo como comunidade isolada que pretendia recriar uma África pura nas Américas"* (Reis & Gomes, 1996)⁵.

⁵ No final da década de 1950, foram desenvolvidos muitos estudos que tratavam da rebeldia negra. Tais estudos, segundo ANDRADE & TRECCANI (2000), reafirmaram a tese da marginalização e do isolamento geográfico e social dos quilombos, sendo novamente o Quilombo dos Palmares, o objeto principal de tais estudos, servindo até mesmo de modelo comparativo para outros estudos.

Schmitt *et alli* (2002) salienta que apesar da importância do trabalho desses autores, eles não englobam a diversidade das relações entre escravos e a sociedade escravista e, principalmente, não abarcam as diferentes formas pelas quais os grupos negros apropriaram-se da terra. Segundo Gusmão (1996), a história oficial brasileira ao ignorar os efeitos que a escravidão produziu na sociedade brasileira, proporcionou uma visão reducionista das comunidades negras, trazendo o elemento da "invisibilidade" tanto social, como econômica desses grupos.

Segundo Reis e Gomes (1996), somente da década de 1980 e 90, os estudos sobre os quilombos começam a revelar a complexa relação entre os escravos fugitivos e a sociedade envolvente. A partir destes estudos, a concepção de que as comunidades sempre viveram isoladas, tanto em relação a sua localização quanto às relações econômicas e sociais com a sociedade passou a mostrar-se equivocada.

Reis (1996) também ressalta que muitos quilombos no Brasil não seguiram o modelo de Palmares. Ao contrário, a maioria deles era composta por um pequeno número de pessoas, que mantinham relações com diferentes setores da sociedade envolvente (comerciantes, fazendeiros, escravos etc.). Isso rompe, portanto, a idéia de total isolamento físico e econômico. Assim, como conclui Reis, "*os quilombolas circulavam com frequência entre seus quilombos e os espaços legítimos da escravidão*" (REIS, 1996, p. 332).

Os conceitos definidores da categoria quilombo - *fuga e resistência*- nesses novos estudos são substituídos por *resistência* e *autonomia*, considerando as diversas situações enfrentadas e construídas pelos negros para escapar do jugo dos senhores e garantir sua autonomia econômica.

Muitos estudiosos do assunto na atualidade concordam que foi a situação inédita estabelecida pelo Artigo 68, que obrigou os pesquisadores a desenvolver uma reflexão mais profunda sobre o conceito. A definição clássica de quilombo, impregnada no senso comum e aceita pela própria ciência, não reflete as diferentes situações de resistência e

de ocupação de terras pelos escravos, bem como não abarca a situação social e cultural do grupo na atualidade. (ANDRADE & TRECCANI, 2000, p. 05)

1.2.2. As comunidades remanescentes de quilombos no presente.

“No momento atual, para compreender o significado de quilombo e o sentido da mobilização que está ocorrendo, é preciso entender como é que historicamente esses agentes sociais se colocaram perante os seus antagonismos, bem como entender as suas lógicas, suas estratégias de sobrevivência e como eles estão se colocando hoje ou como estão se autodefinindo e desenvolvendo suas práticas de interlocução” (Boaventura, 2003)

A utilização do termo “remanescente de quilombo” nos estudos antropológicos é recente, remetendo a 1988, quando da promulgação da Constituição. No entanto, é importante ressaltar que desde o final da década de 1970, a antropologia já tinha como objeto de estudo as populações negras que viviam no meio rural, no entanto, eram classificadas como "comunidades negras rurais". Alguns estudos marcaram essa época com as pesquisas de Renato Queiroz na comunidade de Ivaporunduva, no Vale do Ribeira, e Carlos Vogt e Peter Fry, na comunidade Cafundó, no Salto do Pirapora, ambos no estado de São Paulo.

No final da década de 1980, os trabalhos de Alfredo Wagner Berno de Almeida tornaram-se referência para se compreender a realidade desses grupos sociais na atualidade, também chamados de "*terra de preto*"⁶. Almeida em seus diversos trabalhos, focados principalmente nas comunidades do Maranhão, mostra que tal conceito abrange diferentes tipos de ocupação das terras por famílias de ex-escravos, sendo terras doadas ou adquiridas, podendo ter ou não a formalização jurídica; incluindo também

⁶ De acordo com O'Dwyer (2002, p.16), “terra de preto” é uma expressão nativa e não uma denominação importada historicamente e que está sendo reutilizada. Essa expressão “*permite considerar que a afiliação étnica é tanto uma questão de origem comum quanto de orientação das ações coletivas no sentido de destinos compartilhados*”.

concessões feitas pelo Estado devido à prestação de serviços guerreiros; extensões correspondentes a antigos quilombos, entre outros. (Almeida, 1989).

Os estudos de Almeida enfocam as modalidades de uso comum da terra pelas “comunidades de negros”, ou seja, independentemente da forma de acesso à área territorial ocupada, a categoria de uso comum da terra é característica recorrente em todas as comunidades pesquisadas.

Outro aspecto importante observado por Almeida é o componente da unidade familiar nos remanescentes de quilombos. Essa unidade comporta um desenvolvimento produtivo singular no processo de acamponesamento dos negros, com a desagregação das fazendas de algodão e açúcar. De acordo com o autor, mesmo antes da abolição da escravidão, muitos grupos já tinham uma base econômica bem definida, com uma organização social estruturada, com posições e hierarquias de poder estabelecidas, pois havia a necessidade de proteger a área ocupada das possíveis invasões do inimigo externo.

Muitos estudiosos do assunto na atualidade concordam que foi a situação inédita estabelecida pelo Artigo 68, que obrigou os pesquisadores a desenvolver uma reflexão mais profunda sobre o conceito. A definição clássica de quilombo, impregnada no senso comum e aceita pela própria ciência, não reflete as diferentes situações de resistência e de ocupação de terras pelos escravos, bem como não abarca a situação social e cultural do grupo na atualidade. (ANDRADE & TRECCANI, 2000: 05)

Almeida (1996), assim como outros críticos, ressalta que o termo “remanescente” de quilombo, cunhado pela Constituição de 1988, remete à noção de resíduo, “*de algo que já foi e do qual sobraram apenas reminiscências - seriam, portanto, grupos que não existem mais em sua plenitude*” (Almeida, 1996).

Para Ilka Boaventura Leite (1986), o texto final do Artigo 68 iria, inicialmente, dificultar a compreensão do processo e criar vários impasses. Assim,

Aquilo que adivinha como demanda social, com o principal intuito de descrever um processo de cidadania incompleto e, portanto, abranger uma grande diversidade de situações envolvendo os afro-descendentes, tornou-se restritivo, por remeter à idéia de cultura como algo fixo, a algo cristalizado, fossilizado, e em fase de desaparecimento. (Boaventura, 1986)

Dessa forma, uma das dificuldades apontadas é:

“ (...) a própria caracterização da comunidade em base a estereótipos correntes ou leituras inadequadas, que podem vir a considerá-las ou, porque não dizer, engessá-las dentro de condições ou pré-requisitos que pouco ou nada tem haver com sua realidade” (Cadernos do Itesp, 2000, p.29).

Assim, os argumentos para a não aplicabilidade do Artigo 68 retomam o delineamento jurídico e conceitual do período colonial, ou seja, muitas vezes as dificuldades para o reconhecimento das comunidades como remanescentes de quilombo decorrem, dentre outros motivos, pelo não enquadramento das características sociais e culturais das comunidades dentro dos padrões definidos a partir dos moldes do período colonial.

Segundo Andrade & Treccani (2000), o termo, do ponto de vista antropológico, não seria o mais adequado para qualificar esse grupo, pois trata-se de uma denominação que define o grupo pelo o que ele já não mais representa.

A ABA (Associação Brasileira de Antropologia) e o Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais num esforço de definição teórica divulgaram, em 1994, um documento com a definição do conceito "remanescente de quilombo", designando:

“Hoje a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos e é utilizado para designar um legado, uma herança cultural e material que lhe confere uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um lugar e a um grupo específico.” (Garcia, 1995 apud ANDRADE, 1997, p.7) .

Assim, para a ABA:

Contemporaneamente, portanto, o termo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados,

mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar (ABA, 1994, p.2).

Ainda em 1994 o grupo de trabalho referido, buscando uma melhor definição teórica para o conceito, ressalta⁷:

(..) constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela Antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar filiação ou exclusão (ABA: 1994, p.02)

É importante salientar que, a conceituação elaborada pela ABA trouxe novas dimensões para o fenômeno em questão, principalmente em relação à sua dinâmica. Ilka Boaventura nos coloca que:

Ao contrário do que se supunha, a questão, a partir daí, revelou-se de grande complexidade, pois tratava-se de considerar não apenas os aspectos referentes à identidade dos negros no Brasil, mas os vários atores envolvidos e os inúmeros interesses conflitantes sobre o patrimônio material e cultural brasileiro, ou seja, questões de fundo envolvendo identidade cultural e política das minorias de poder no Brasil. (Boaventura, 2003)

Como referência Eliane O'Dwyer (1995) alega que, para a caracterização de uma comunidade, enquanto remanescente de comunidade de quilombo, o mais importante é restituir esta espécie de tipo organizacional, que lhe confere pertencimento. É necessário respeitar os elementos que fornecem a comunidade uma organização, por meio da qual, o grupo garante o seu modo de vida. Ainda para a autora, o recurso essencial para a ruptura com a antiga definição de quilombo, “*refere-se às representações e práticas dos próprios agentes sociais que viveram e constituíram tais situações em meio a antagonismos e violências extremas*”. (O'Dwyer, 1995: 02)

Dessa maneira, O'Dwyer (1995) argumenta:

“Ao meu ver, o ponto de partida da análise crítica é a indagação de como os próprios agentes sociais se definem e representam suas

⁷ O documento elaborado por esse grupo de trabalho tinha como objetivo principal orientar e auxiliar a aplicação do Artigo 68.

relações e práticas em face dos grupos sociais e agências com quem interagem. Esse dado de como os grupos sociais chamados de “remanescentes” se auto-define é elementar, porquanto foi por essa via que se construiu e firmou a identidade coletiva”.

Portanto, os procedimentos para a classificação das comunidades negras como remanescentes de comunidades de quilombos que interessam devem ser aqueles construídos pelos próprios sujeitos a partir dos próprios conflitos e não, necessariamente, aqueles que são produtos de classificações externas, muitas vezes estigmatizantes.

Como aponta Silva (1997), o reconhecimento dos direitos das comunidades negras rurais às suas terras exige o reconhecimento e a incorporação das diferenças étnicas e culturais. É nesse aspecto que se encontra a maior dificuldade para o reconhecimento das comunidades e a titulação das terras quilombolas, pois é necessário romper com os postulados, sob os quais a historiografia oficial se baseou para construir a noção de quilombo no Brasil, e que atualmente servem de referência para fundamentar o discurso jurídico.

1. 3. Território e identidade

O negro faz parte de uma terra singular, uma terra que possui e da qual é possuído. Sua história nela se inscreve e ele próprio, enquanto negro, nela- a terra, encontra-se inscrito(...). Sua relação com ela (terra) é centrada em ritos, mitos, lendas e fatos. Memórias que contam sua saga, revelam a sua origem e desvendam, além da própria trajetória, a vida em movimento (GUSMÃO, 1999, p. 145)

De acordo com Bandeira (1988), todos os estudos sobre as comunidades de quilombos no Brasil, independente do foco de análise, trazem um dado empírico fundamental para se compreender a identidade étnica dos remanescentes de quilombos, que é a base geográfica, que pode ser traduzida por sua relação com a territorialidade.

Para Gusmão (1999, p.150), o território é a condição essencial que define quem são os grupos negros, onde estão e por que estão naquele determinado lugar. Além de constituir uma realidade física, o território constitui também um patrimônio comum e, por isso, difere-se das outras terras de outros grupos.

A terra habitada por grupos negros tem em sua essência a duplicidade como seu elemento definidor, pois é a partir dela que é caracterizada a realidade interna de cada grupo. É a terra que define a realidade no interior da sociedade inclusiva.

Com isso, ordena a percepção de si e do mundo camponês, construindo para o sujeito negro, o sentimento de ser e pertencer a uma coletividade. Coletividade camponesa formada por negros. (GUSMÃO, 1996, p. 15)

Como citado anteriormente, no que se refere ao plano interno, as comunidades de quilombos controlam a sua terra por meio do uso coletivo, sempre tomando por base os limites étnicos fundados no parentesco. A relação entre parentesco e território constitui um dos elementos estruturantes da identidade do grupo. Os indivíduos vão ser identificados através de seus grupos familiares que, por sua vez, estão relacionados a determinados lugares dentro do território maior, ou seja, dentro da comunidade como um todo. Vale lembrar que o acesso à terra se dá por meio da hereditariedade.

“O acesso à terra é garantido pela via hereditária, isto quer dizer que alguém tem direito virtual de 'dono' sobre a terra não simplesmente porque é um indivíduo, mas porque o é enquanto filho e herdeiro. Na definição da herança igualitária, assim, está imbricada uma definição estrita das relações de parentesco, seguindo o critério prioritário da filiação. (PAOLIELO, 1998, p. 158)

Os estudos de Frederik Barth (1969) sobre grupos étnicos e suas fronteiras constituem o fio condutor de nossa análise sobre identidade cultural. Para Barth, a construção da identidade se faz no interior de contextos sociais, que determinam a posição dos agentes e, por isso, orientam suas representações e suas escolhas. O fenômeno da identidade deve ser entendido por meio da ordem das relações entre os grupos, sendo definida a partir dos "sinais diacríticos", isto é, a partir das diferenças que os próprios agentes sociais consideram significativas.

Barth define como grupo étnico todo grupo social formado por indivíduos que se perpetuam biologicamente; que compartilham dos mesmos códigos de valores culturais; que se comunicam, e por fim, identificam-se como pertencentes a um mesmo grupo social, ao mesmo tempo em que são identificados por outros como pertencentes a um grupo social comum.

O traço primordial para a definição do grupo étnico como organização social é a característica da auto-atribuição ou auto-determinação dos indivíduos como pertencentes ou não a esse grupo, seja por afinidade ou por oposição a outros. As características consideradas relevantes para essas populações são variáveis, não podemos pressupô-las, uma vez que advêm de critérios culturais, muitas vezes, específicos de cada grupo étnico. Contudo, Barth (1969) classifica dois grupos de critérios fundamentais: um formado por sinais diacríticos, como a língua, o vestuário e o estilo geral de vida dos membros etc, e o outro é formado pelos sinais que são orientados por valores comuns fundamentais, como os padrões de moralidade e de ética de cada grupo em questão.

A identidade étnica é constituída por diversos fatores, entre eles, a ancestralidade comum ao grupo, a auto-identificação ou auto-classificação, elementos linguísticos ou religiosos, organização política própria e um sistema particular de produção.

É importante compreendermos que não são apenas os elementos distintivos que compõe a organização identitária do grupo, mas também os elementos contrastivos, ou seja, aqueles elementos que são (re) construídos ou (re) afirmados quando o grupo está em confronto com grupo(s) externo(s). No caso das comunidades do Vale do Ribeira, por exemplo, a implementação de políticas ambientais restritivas e os projetos de barragens para o rio Ribeira de Iguape (principais ameaças às comunidades quilombolas localizadas às margens do rio Ribeira de Iguape), “forçou” as mesmas a assumirem uma identidade, a partir da qual se busca o direito garantido constitucionalmente. Ou seja, uma identidade também construída pela necessidade de lutar pelo território em que vivem.

Nesse aspecto, vale retomar Cuche (1999) quando aponta o caráter relacional e situacional da identidade, ou seja, não podemos buscar uma suposta essência definidora da nossa identidade, pois ela não é absoluta e sim relativa. A identidade de um grupo é uma construção social e, dessa maneira, produz efeitos sociais. Portanto, a identidade pode ser definida também como o resultado da identificação imposta por outros e daquela que o grupo ou indivíduo assume para si mesmo, abrindo então a possibilidade de utilização dos recursos da identidade de maneira estratégica. Essa maneira estratégica é fundamento para a concepção e significado de território como campo de tensão entre grupos contrastivos. Assim, a partir da avaliação da situação, determinadas dimensões serão mais ou menos ressaltadas.

Segundo O'Dwyer (2002), a identidade étnica tem sido diferenciada de *"outras formas de identidade coletiva pelo fato de ela ser orientada para o passado"*. Porém, o passado referido pelos membros da comunidade não é o mesmo da historiografia e sim, o passado que é resgatado para o presente por meio da memória coletiva. Dessa forma, *"uma história que pode ser igualmente lendária e mítica"*. (O'DWYER, 2002:17).

É por meio da memória que as histórias dessas comunidades são contadas. E essas histórias são marcadas pelo lugar. Portanto, o lugar é fundamental na vida de cada comunidade, pois é o que define o negro não como um sujeito genérico, mas como o integrante de uma comunidade ou grupo que ocupa um determinado território (GUSMÃO, 1999, p. 145).

Segundo Milton Santos (1993, p.61), *"o território em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, é também um dado simbólico"*. A territorialidade *"não provém do simples fato de viver num lugar, mas da comunhão que com ele mantemos"* (SANTOS, 1993, p. 62).

Para Gusmão (1999):

A terra-território passa a ser um valor de vida, um espaço de sentido investido pela história particular de cada grupo, tornando-se

polissêmica, dinâmica e mutável. A terra é sinônimo de relações vividas, fruto do trabalho concreto dos quais aí estão, fruto da memória e da experiência pessoal e coletiva de sua gente, os do presente e os do passado. (GUSMÃO, 1999, p.150)

Portanto, o território para os remanescentes de quilombos não se constitui apenas como um aglomerado físico de extensão de terras férteis. O território tradicional é uma porção do espaço geográfico, onde ocorre tanto a produção material, quanto a produção dos significados simbólicos e culturais da comunidade; onde as várias dimensões da vida do homem e da mulher quilombola se entrelaçam, pois é a partir do território, enquanto lugar vivido, que o grupo lê e narra a sua própria história. Assim, a expropriação do território não significa apenas a perda do lote familiar, mas também a expropriação da dimensão simbólica e cultural. (CARVALHO & SCOTTO, 1995; CARRIL, 2000).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a terra para os quilombolas não é uma "terra de negócio" e sim uma "terra de trabalho" e de vida. (SCHIMITT, TURATI & CARVALHO, 2002)

Para os quilombolas, ser dono da terra (mesmo que eventualmente trabalhe em outros lugares em troca de um salário) é poder ser dono si próprio, e poder exercer a sua condição de camponês livre. Portanto, a identidade do grupo é mantida por meio da produção e reprodução de seu espaço, ou seja, a identidade e singularidade de cada comunidade são (re) elaboradas ou (re) afirmadas a partir da produção da vida material da comunidade e da dimensão simbólica, isto é, da vida imaterial. *"É poder contar com uma terra para a qual sempre se volta, porque é aí seu lugar"*. (GUSMÃO, 1999, p. 147)

AS COMUNIDADES DE QUILOMBOS DO VALE DO RIBEIRA: HISTÓRIA E LUTAS

Foto: Lisângela Kati do Nascimento
Quilombo Ivaporunduva

2.1. Estatísticas sobre as comunidades de quilombos no Vale do Ribeira

Segundo os dados da Fundação Cultural Palmares⁸ existem no Brasil 1.264 remanescentes de comunidades quilombos inventariadas. E de acordo com Anjos (2000), são 848 comunidades espalhadas no território brasileiro.

Para Sanches (2004:43),

Essa diferença de números não parece ser fruto de desconhecimento ou erro na coleta de dados, mas exatamente o resultado do fato de os 'remanescentes de quilombo' estarem se fazendo, Isto é, estão sendo 'descobertos' e se 'descobrendo' em curso. Nesse processo, os sujeitos políticos estão aparecendo, as políticas públicas surgindo, e a conceituação jurídica, acadêmica e política para essa realidade está sendo construída.

A região do Vale do Ribeira apresenta o maior número de remanescentes de comunidades de quilombos do Estado de São Paulo. O Itesp - Instituto de Terras do Estado de São Paulo⁹- identificou até janeiro de 2006, 37 comunidades no Estado, sendo 26 delas localizadas na região, nos municípios de Eldorado Paulista e Iporanga.(vide mapa anexo)

Os quadros (1 a 5) a seguir nos mostram os municípios onde se localizam as comunidades no Estado de São Paulo e a situação jurídica-legal de cada uma delas¹⁰. As comunidades em negrito se localizam no Vale do Ribeira.

⁸ A Fundação Cultural Palmares - FCP - é uma fundação do governo federal, cuja criação foi autorizada pela Lei no 7.668/88 e "materializada" pelo Decreto n. 418/92, com a finalidade de promover a cultura negra em suas inúmeras expressões e manifestações no seio da sociedade brasileira.

⁹ O Itesp é uma autarquia estadual ligada à Secretaria de Justiça e Defesa da Cidadania. É responsável pela identificação e reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombo e pela titulação das áreas públicas estaduais por elas ocupadas.

¹⁰ Dados fornecidos pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo. (www.itesp.gov.br)

Quadro 1 - Comunidades reconhecidas

Comunidade	Município	Nº Famíl	Reconhe em
1.Ivaporunduva	Eldorado	70	1998*
2.Maria Rosa	Iporanga	20	1998*
3.Pedro Cubas	Eldorado	40	1998*
4.Pilões	Iporanga	51	1998*
5.São Pedro	Eldor./Ipor.	39	1998*
6.Cafundó	Salto de Pira	18	1999
7.Caçandoca	Ubatuba	19	2000
8.Jaó	Itapeva	53	2000
9.André Lopes	Eldorado	76	2001
10.Nhunguara	Eldo/Ipora	91	2001
11.Sapatú	Eldorado	82	2001
12.Galvão	Eldo/Ipora	29	2001
13.Mandira	Cananéia	16	2002
14.Praia Grande	Iporanga	26	2002
15.Porto Velho	Iporanga	09	2003
16. Pedro Cubas de Cima	Eldorado	22	2003
17. Capivari	Capivari	17	2004
18. Brotas	Itatiba	32	2004
19. Cangume	Itaóca	33	2004
20. Camburi	Ubatuba	39	2005

*Terras devolutas tituladas em janeiro de 2001

**Terras devolutas tituladas em setembro de 2003

Quadro 2 - Comunidades na Fase Final de Reconhecimento

Comunidade	Município	Famílias
21. Morro Seco	Iguape	47
22. Biguazinho	Miracatu	09
23. Bombas	Iporanga	17

Quadro 3 - Comunidades na Fase Inicial de Reconhecimento¹¹

Comunidade	Município	Famílias
24. Piraporinha	Salto de Piraporã	50
25. Fazendinha dos Pretos ¹²	Salto de Piraporã	06
26. Carmo ¹³	São Roque	
27. Fazendinha do Pilar	Pilar do Sul	20

¹¹ O número de famílias são dados estimados

¹² Antropólogos do Ministério Público Federal estão realizando um diagnóstico da situação na área

¹³ Antropólogos do Ministério Público Federal estão realizando um diagnóstico da situação na área

4. Comunidades identificadas para o Reconhecimento¹⁴

Comunidade	Município	Famílias
28. Os Camargo	Votorantin	05

5. Comunidades Apontadas para Identificação (*nº de famílias são dados estimados*)

Comunidade	Município	Famílias
29. Abobral	Eldorado	08
30. Castelhanos	Iporanga	60
31. Poças	Eldorado	11
32. Bananal Pequeno	Eldorado	
33. Reginaldo	Barra do Turvo	40
34. Terra Seca	Barra do Turvo	21
35. Ribeirão Grande	Barra do Turvo	21
36. Cedro	Barra do Turvo	20
37. Boa Esperança	Eldorado	

Fonte: www.itesp.gov.br

Observando os dados destes quadros, podemos identificar diferentes situações jurídicas em relação à questão fundiária das áreas das comunidades quilombolas. Das 26 comunidades localizadas no Vale do Ribeira, até janeiro de 2006, somente cinco receberam o título de propriedade coletiva da terra. As áreas ocupadas pelas comunidades do Vale apresentam diferentes situações jurídicas, motivo de inúmeros conflitos fundiários, que dificultam a demarcação das terras quilombolas. No entanto, grande parte delas já foi reconhecida como “remanescente de comunidade de quilombos” ou estão em processo de reconhecimento. Isso se deve, principalmente, a forte atuação de instituições e organizações sociais inseridas na região e, principalmente, a articulação das próprias comunidades, apoiadas pela Igreja Católica, representada, sobretudo, por lideranças religiosas como as Irmãs Pastorinhas Ângela Biagione e Sueli Berlanga.

¹⁴ O número de famílias são dados estimados.

2. 2. Ocupação negra na região: conhecendo a história do Vale do Ribeira

O conhecimento, mesmo que geral, sobre a história de ocupação e povoamento do Vale do Ribeira nos ajuda a melhor compreender as especificidades dessa região, principalmente, em relação à existência do grande número de remanescentes de comunidades quilombolas. Conhecendo o seu passado, poderemos ter uma visão ampla e mais crítica da situação econômica e social, na qual o Vale do Ribeira se encontra nos dias atuais e compreender a inserção das comunidades negras neste contexto. Para isso, recorreremos à leitura de autores como: Almeida (1945), Krug (1936), Young (1962), Petrone (1966), Muller (1980), Braga (1999), Queiroz (1967) Queiroz (1983) e Carril (1995), os quais desenvolveram seus trabalhos de pesquisa na região.

De acordo com Krug (1936), o povoamento do Vale do Ribeira, especialmente do litoral, é bastante antigo. Segundo estudos realizados, a região foi ocupada pelo homem pré-histórico dos sambaquis, o que é comprovado pela existência de inúmeros sítios arqueológicos por toda a região.

A chegada dos europeus ocorreu por volta da primeira metade do século XVI, quando foram fundados, pelos colonizadores portugueses, dois pequenos núcleos: Cananéia¹⁵ e Iguape. Devido a suas privilegiadas posições geográficas, esses dois núcleos exerceram importante papel de intercâmbio no processo de penetração para o interior. O núcleo de Cananéia possuía o controle estratégico do Mar Pequeno e, Iguape, juntamente ao mar e ao estuário do Rio Ribeira, mantinha o domínio da navegação para o interior. Esses dois núcleos eram pontos obrigatórios de passagem para se chegar ao Rio de Janeiro, que na época era a capital da colônia, bem como para se chegar em outros locais.

¹⁵ Segundo documentos históricos, a Vila de Cananéia foi fundada em 1531 por Martim Afonso de Souza.

A ocupação das terras da região ocorreu, inicialmente, sob duas formas principais: legalmente, por meio da doação de sesmarias ou por ocupação ilegal. Os portugueses que recebiam as doações assumiam o compromisso e a responsabilidade de se assentar, de cultivar a terra e também fazer benfeitorias. Quando ocorria a ocupação de terras não doadas pela Coroa Portuguesa, as famílias dedicavam-se à agricultura de subsistência.

Até a primeira metade do século XVII, o povoamento colonial da região ficou praticamente restrito ao litoral, o qual estava diretamente ligado às funções de defesa, ocupação e expansão do território pelos portugueses, pois o Vale situava-se no limite territorial demarcado pelo Tratado de Tordesilhas. (BRAGA, 1999:2).

Os primeiros tempos de vida do incipiente povoamento caracterizou-se pelo isolamento, especialmente em relação ao interior. A presença de ameríndios relativamente pacíficos, em contraste com que se verificou no litoral ao norte de Santos, favoreceu a fixação dos moradores que, em pontos isolados, viviam provavelmente de alguma pesca e lavouras de subsistência, eventualmente também das atividades de coleta. (PETRONE, 1960:76)

Petrone (1960:77) destaca a existência de algumas bandeiras de apresamento rumo ao "sertão bruto", território praticamente desconhecido dos europeus. A região era habitada por índios, como é o caso do aldeamento, onde posteriormente surgiria Xiririca da Serra, atual Eldorado Paulista.

(...) a foz do Ribeira de Iguape, pouco ao norte da barra do Icapara e, portanto, não muito distante do núcleo de Iguape, constituindo a porta de entrada para a retro-terra, pois que serve a um interessante sistema fluvial navegável, não tardou a indicar o caminho do interior aos primeiros povoadores...Esse rio iria se tornar o caminho normal para o interior, do qual Iguape seria o ponto de partida. (PETRONE, 1960: 78)

Segundo Braga (1999), a economia da região começou a se desenvolver somente a partir da segunda metade do século XVII, quando teve o seu primeiro empreendimento econômico em escala comercial: a mineração. Com a descoberta do ouro na zona do

médio Ribeira, o Vale conheceu o chamado “ciclo do ouro”. Nessa região foram encontradas as primeiras jazidas auríferas do Brasil, proporcionando um relativo desenvolvimento. Iguape, devido à sua posição estratégica, tornou-se a porta de escoamento do metal. Além disso, sediou a primeira casa de fundição de ouro do país - a “Casa Real de Fundição” - construída em 1635, constituindo a primeira Casa da Moeda do Brasil.

A busca de metais preciosos contribuiu para o processo de povoamento rumo ao interior. Dessa forma, o povoamento que anteriormente limitava-se ao litoral, avançou para as áreas interioranas da região, subindo o curso do Ribeira, onde foram formados os primeiros núcleos coloniais da retroterra, dos quais o mais importante foi Xiririca (atual Eldorado Paulista). É neste movimento de penetração para o interior através das vias fluviais, em função da mineração, que surgiram outros povoados, que hoje constituem as cidades de: Registro, Juquiá, Jacupiranga, Sete Barras, Apiaí, Iporanga, e Apiaí, bem como os bairros Ivaporunduva e Sapatu, atualmente caracterizadas como remanescentes de comunidades de quilombos.

Na primeira metade do século XVII foram encontradas minas de ouro em terra firme, o que intensificou as incursões de exploradores para o interior, sempre seguindo os cursos do Ribeira de Iguape e de seus afluentes. (ZAN, 1986:20)

De acordo com Queiroz (1967), Carril (1995), Zan (1986) e outros estudiosos, o rio Ribeira constituiu a primeira via importante de acesso ao interior da região do Vale. Portanto, devido à formação geográfica, em que o rio Ribeira serpenteia toda a região e, possui inúmeros afluentes que deságuam no Atlântico, o lugar era propício para a ocupação e povoamento.

Como os rios apresentavam a única possibilidade de comunicação, o povoamento de todo o Vale do Ribeira foi sendo orientado pelos seus cursos. (Programa de Educação Ambiental do Vale do Ribeira, 1992: 65)

Segundo Renato Queiroz (1983), foi nesse período da mineração que os primeiros contingentes de escravos negros foram levados para a região. Como o Porto

de Iguape era a “cabeça de entrada” para se chegar ao interior, os mineradores chegavam por ele e depois seguiam o curso do Ribeira e seus afluentes.

Durante o século XVII e início do século XVIII, muito ouro foi explorado no Vale do Ribeira, desempenhando assim um papel importante na economia da colônia. Porém, como aponta Braga (1999), muito embora a mineração tenha trazido alguma riqueza para a região, seus efeitos desenvolvimentistas restringiram-se à Iguape. Dessa forma, os núcleos do interior pouco se desenvolveram e mesmo Xiririca, localizada na principal zona garimpeira, só foi levada à categoria de município no século seguinte, já na fase decadente da mineração.

As conhecidas barcaças tornaram-se o meio de transporte mais utilizado, não apenas para o transporte de mercadorias, mas também de pessoas que continuavam adentrando rumo ao interior ainda em busca de ouro.

A descoberta do ouro na região das Minas Gerais, a partir principalmente do século XVIII, provocou a evasão dos garimpeiros para as novas áreas de mineração, decaindo, dessa forma, a exploração do minério na região. Isso levou a estagnação dos povoamentos que estavam se formando no interior, os quais, de acordo com Braga (1999), passaram a sobreviver apenas às custas de uma produção de subsistência.

Somente Iguape, graças à acumulação permitida no período do ouro e, ainda, a seu papel estratégico de entreposto comercial portuário com o sul do país, conseguiu ainda manter algum status econômico. (BRAGA, 1999:3)

Durante o século XVIII, o Vale do Ribeira produziu arroz, mas não recebendo incentivos do governo que, nesta época estava interessado na mineração, não conseguiu concorrer com a produção nacional. É somente no século XIX que a produção de arroz do Vale ganha destaque e consegue garantir a integração da região à economia nacional, transformando Iguape no primeiro produtor de arroz do Brasil. A

qualidade do arroz de Iguape era considerada excelente, ficando o produto conhecido internacionalmente.

Braga (1999) ressalta que o desenvolvimento da rizicultura trouxe crescimento econômico, mas esse ficou restrito à zona da Baixada da Ribeira, concentrando-se nos dois principais núcleos, Iguape e Cananéia. A produção de arroz não alcançou a zona do Alto Ribeira (com exceção de Iporanga), permanecendo assim, no mesmo estado de estagnação econômica.

A navegação, principalmente fluvial, tornou-se o meio mais utilização para o escoamento da produção de arroz. A necessidade da fabricação do meio de transporte dessa mercadoria estimulou também o desenvolvimento da construção naval. Nessa época, cresceu consideravelmente em Cananéia e Iguape o número de estaleiros de construções das embarcações para o transporte de arroz.

A produção de arroz refletiu também na dinâmica populacional da região. Durante a época da rizicultura, o contingente de escravos trazidos para a região foi muito grande, tornando a população escrava maior que a população civil. Esse fato pode ser comprovado por meio do grande número de comunidades remanescentes de quilombos encontradas na região atualmente. (Programa de Educação Ambiental do Vale do Ribeira:1992)

A prosperidade econômica não durou muito. A partir da segunda metade do século XIX, essa produção começou a entrar em decadência devido a vários fatores, como o fim do tráfico de negros em 1850 e a expansão da produção de café no oeste paulista, que estava demandando trabalhadores rurais. Além disso, Minas Gerais e Rio de Janeiro também iniciaram a produção de arroz. Esses fatores levaram à estagnação de toda a economia regional que durou até meados do século XX. (PETRONE: 1960; Zan:1986).

Assim, a partir de 1870, principalmente, a agricultura comercial foi substituída paulatinamente pela lavoura de subsistência, e o Vale foi se transformando, no “Sertão do Litoral” (MULLER, 1980)¹⁶. Essa situação é caracterizada pelo autor da seguinte forma:

(...) um grau relativamente acentuado de isolamento econômico-sócio-cultural, trabalho familiar e auxílio vicinal, algum excedente para a obtenção de utensílios e roupas, larga margem de lazer - caracterizavam a vida caipira, juntamente com a posse de terras e a “Amazônia Paulista”, uma ilha de pobreza no mar de prosperidade em que se tornou o Estado de São Paulo com a cafeicultura e, posteriormente, com a indústria, no século XX. (Muller,1980).

Logo depois, o Vale inicia a produção de café, mas não obteve sucesso devido à falta de incentivo financeiro. Os interesses do governo estavam direcionados para a rota dos grandes cafeicultores, que se estendiam do nordeste e noroeste paulista até o Estado do Rio de Janeiro. Naquele momento era importante o investimento na construção de rodovias e ferrovias para o escoamento da produção de café. Além dos limites naturais, outro fator de impedimento da produção cafeeira no Vale foi a queda da Bolsa de Nova Iorque, em 1929.

Na busca de atingir uma produção que pudesse ser competitiva com outras regiões do Brasil, o governo brasileiro incentiva então a vinda de imigrantes para a região, pois tanto para a população local quanto para o governo, o problema da produção nessa região estava centrado na falta de mão-de-obra.

¹⁶Esse processo foi denominado por muitos autores de “caipirização”. Em sua importante obra “Os Parceiros do Rio Bonito” (1964), Antonio Candido analisou as transformações dos meios de vida, das formas de organização social e cultura dos “caipiras paulistas” ou ainda do “mundo rústico” paulista. De acordo com Candido (1964: 44), a “cultura caipira” é caracterizada, principalmente, por sua economia fechada, sendo baseada na agricultura de subsistência, no trabalho isolado na cooperação ocasional.

Com a decadência da cultura do café no Estado de São Paulo, o incentivo à imigração aumenta consideravelmente¹⁷. De 1874 a 1876 e de 1886 a 1900, os movimentos imigratórios para a região foram significativos, surgindo assim novos núcleos de povoamento, como Registro e Pariquera-Açu. A partir de 1920, a imigração para o Vale, especialmente a japonesa, embora ainda recebendo incentivos do governo, passa a ser realizada por meio de uma companhia própria, a KKKK-Kaigai S/A Industrial de Além-Mar.

O processo de estagnação, também denominado caipirização pelo qual o Vale passou, segundo Muller (1980), dominou até 1940, período a partir do qual é retomado o processo de mercantilização da agricultura regional, com a introdução de novas culturas - chá e banana - pelos imigrantes japoneses. Com isso, ocorre uma retomada da mercantilização da economia regional. A teicultura e a bananicultura tornaram-se as principais atividades econômicas da região e se mantém até os dias atuais.

A história de ocupação da região do Vale do Ribeira acaba por se confundir com a própria história de formação das comunidades negras que participaram de formas diferenciadas de todos os períodos econômicos que houve na região.

A presença autônoma ou relativamente autônoma das comunidades negras na região durante o período escravagista brasileiro permitiu configuração de territorialidades tradicionalmente constituídas, que se redefiniram ao longo do tempo, consolidando-se como os inúmeros bairros rurais habitados predominantemente por negros do vale do rio Ribeira de Iguape. (Cadernos do Itesp, 2000: 65)

Como podemos observar, foram vários os períodos econômicos que se desenvolveram ou tentaram se desenvolver na região, mas poucas atividades perduraram, como a produção de chá e de banana. O Vale praticamente ficou

¹⁷ A política de incentivo à imigração data do início do século XIX.

"esquecido" pelo governo brasileiro, sendo que somente a partir da década de 1960 surgiram projetos para o desenvolvimento social e econômico da região.

Atualmente, a região é caracterizada pela existência de inúmeros conflitos, tanto de natureza agrária quanto fundiária, envolvendo questões sociais e ambientais.

2. 3. Modo de vida tradicional: desafios e (re) construções

Como vimos anteriormente, são várias as comunidades de quilombos localizadas no Vale do Ribeira. Cada uma delas apresenta características específicas, próprias de um modo de convivência entre os membros do grupo e da articulação com a sociedade envolvente. No entanto, algumas características comuns podem ser observadas na maioria das comunidades, sendo possível compreendê-las num âmbito geral. É importante ressaltar que, discutir a organização social, o modo de vida e a identidade cultural das comunidades em seu conjunto, não significa a anulação das especificidades de cada uma delas¹⁸.

As comunidades de quilombos localizadas no Vale caracterizam-se, como outras populações tradicionais¹⁹, pelo seu forte vínculo com o meio ambiente em que vivem, onde se verifica um alto grau de conservação dos ecossistemas naturais. Essas comunidades têm sua estrutura produtiva baseada na prática da agricultura de subsistência, que assegura os produtos básicos para o consumo familiar, e em uma

¹⁸ Os diversos trabalhos de campo me proporcionaram um conhecimento significativo das comunidades: Ivaporunduva, Pedro Cubas, André Lopes, Sapatu, Nhuguara, São Pedro e Mandira. Com a aproximação e vivência no cotidiano das comunidades foi possível perceber traços comuns, principalmente, em relação às formas de utilização e de manejo dos recursos naturais. No entanto, em relação à organização social para o enfrentamento de problemas diversos foi possível perceber grandes diferenças entre elas.

¹⁹ De acordo com Diegues (2000), o termo "População tradicional" designa um grupo de pessoas que detém "um conhecimento aprofundado da natureza e de seus ciclos que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais; importância dada à unidade familiar, doméstica ou comunal e às relações de parentesco ou compadrio para o exercício das atividades econômicas, sociais e culturais; importância das simbologias, mitos rituais associados à caça, à pesca e atividades extrativas; dependência com a natureza, os ciclos naturais, e os recursos naturais renováveis a partir dos quais se constrói um modo de vida "

pequena comercialização de parte de sua produção, a fim de suprir necessidades outras que a agricultura praticada não consegue proporcionar. (ANDRADE *et alli*, 2000)

As relações sociais são alicerçadas sob laços de parentesco e os trabalhos cotidianos, especialmente os desenvolvidos na roça, são organizados sob base familiar. Grande parte das famílias se ocupa da agricultura, sendo a familiar a principal forma encontrada. A terra é de uso comum²⁰ e cada família ocupa pequenos lotes onde desenvolvem sua roça, com plantações de arroz, mandioca, feijão, batata doce, inhame, milho etc. e criam seus animais.

Algumas famílias também plantam banana para a comercialização. Atualmente, algumas comunidades estão num processo de inserção de suas produções de banana no mercado regional e nos mercados de São Paulo. No entanto, encontram dificuldades tanto de produção, devido à falta de recursos financeiros para aquisição de equipamentos e suprimentos agrícolas, quanto para escoar a produção. Dentre as comunidades, Ivaporunduva apresenta um papel de destaque, pois devido à sua organização social e à forte atuação do Instituto Sócio-Ambiental (ISA), a comunidade conseguiu recursos financeiros para a obtenção de máquinas e suprimentos agrícolas. Uma grande conquista foi a obtenção de certificação da banana orgânica, que proporcionou uma maior valorização do produto no mercado consumidor, gerando uma maior renda para os produtores da comunidade.

Durante o tempo de pesquisa foi possível observar a prática do mutirão, também chamado pelos quilombolas de *puxirão*, para a colheita e para a construção de casas. Nesses mutirões participam amigos e parentes, evidenciando a permanência de relações solidárias, que foram construídas historicamente por meio da dinâmica de desenvolvimento conjunto das populações e dos territórios onde estão estabelecidas

²⁰ Esse atributo constitui importante característica das comunidades de quilombos no Brasil. Em seus importantes estudos relacionados aos remanescentes de comunidades de quilombos, principalmente no Maranhão, Almeida constatou que, as terras de uso comum abarcam uma enorme quantidade de situações de apropriação dos recursos naturais, sejam eles o solo, os recursos hídricos e florestais, que são utilizados a partir de uma diversidade de formas, incluindo combinação entre o uso e a propriedade, entre o caráter privado e o comum perpassadas pelos fatores históricos e de parentesco, por exemplo. (O'Dwyer, 2005)

desde o século XIX, aproximadamente, sendo a reciprocidade um atributo central desse modo de convivência²¹. Essas práticas, embora comuns em todas as comunidades estudadas e, segundo os informantes, realizada com regularidade, não pode ser colocada como prática principal na atualidade. Para as atividades agrícolas, principalmente a produção de banana para fins comerciais, são comuns também as relações de assalariamento entre amigos ou vizinhos por um determinado tempo (durante o roçado ou a colheita).

As comunidades negras, formadas por escravos foragidos, libertos ou abandonados, assentaram-se em terras próximas às margens do rio Ribeira, em busca de autonomia e defesa dos preconceitos e da hostilidade da sociedade branca. Organizaram-se de modo a poder reproduzir-se social e materialmente por meio de relações de solidariedade, ajuda mútua e do acesso comum à terra, como colocados anteriormente. Em relação à localização física, a maioria das comunidades está em área de difícil acesso. No entanto, podemos afirmar que essas comunidades não permaneceram isoladas como apontam muitos estudos, pois sempre mantiveram contato com a sociedade envolvente. No caso da comunidade central de nossos estudos, Ivaporunduva, esta sempre manteve contato e estabeleceu relações econômicas e sociais com as cidades de Eldorado e Iporanga.

O rio Ribeira de Iguape sempre foi referência para todas as comunidades rurais ao longo dele assentadas. Para as comunidades quilombolas, bem como para outras comunidades ribeirinhas, ainda nos dias atuais, esse rio desempenha papel fundamental como meio de comunicação, transporte, pesca, lazer, e para a perpetuação da dimensão simbólica dos habitantes dessas áreas. (STUCCHI, 1998b)

²¹As formas de sociabilidade existentes nas comunidades de negros encontradas no Vale do Ribeira, incluindo principalmente os tipos de trabalhos descritos, podem ser compreendidas analisando as comunidades primeiro a partir das características comuns de um bairro rural negro. Para tal, recorremos a Antônio Candido que, em Os parceiros do Rio Bonito (1964), nos coloca que “a necessidade de ajuda, imposta pela técnica agrícola e sua retribuição automática, determinava a formação duma rede de relações, ligando uns aos outros os habitantes do grupo de vizinhança e contribuindo para a sua unidade estrutural e funcional”. (CANDIDO, 1964: 89)

De acordo com Andrade (2000), até o início do século XX, a vida cotidiana das comunidades negras do Vale do Ribeira permaneceu inalterada, inclusive em relação às políticas públicas para a melhoria das condições de vida da população. Os estudos apontam que a partir de 1930 começaram surgir algumas intervenções políticas com a justificativa de tirar o Vale do atraso, da miséria e do isolamento. Essas intervenções e as mudanças delas decorrentes, como veremos adiante, vieram a influenciar de modo significativo o modo de vida dessas comunidades.

Para Martinez (1995), essas modificações iniciaram-se com o incentivo à inserção “do Capital” na região. A partir de então, engendra-se no Vale do Ribeira o período que a autora classifica como desenvolvimentista, principalmente *“a partir de projetos de colonização propostos no Governo de Getúlio Vargas, entre os anos de 1930 e 1945”*. (Martinez, 1995:17)

Nessa época, a introdução do cultivo da banana em escala comercial na região, penetrou também no modo de vida e na relação com a terra e com a produtividade no interior das comunidades quilombolas ali localizadas.

Em 1950, inicia-se também a extração do palmito juçara, fato que altera significativamente a vida produtiva nos quilombos, já que muitas famílias abandonaram seus roçados, dedicando-se quase que exclusivamente a essa atividade com a finalidade de comercialização, tornando-se assim, dependentes de produtos que até então produziam para a sua subsistência. (CARRIL, 1995)

A procura de palmito através de amplas parcelas de mata impôs considerável dispersão demográfica, abandono das roças e das criações e enfraquecimento dos padrões tradicionais de entreato (sic), sociabilidade e solidariedade grupais. (...) Assim, de lavradores a palmiteiros, os moradores viram-se compelidos a uma troca cada vez mais desigual, e impossibilitados a partir de então de retornarem à situação anterior, quer pela ausência de um “fundo de consumo”, perdido com o abandono das roças e das criações, quer pela introdução de hábitos, necessidades e estilo de trabalho até então pouco conhecidos. (QUEIROZ, 1983:70)

Vale aqui citar um importante apontamento de Sanches (2004: 65) no que se refere às mudanças no modo de vida tradicional das comunidades negras:

Além de saírem em busca do palmito, muitos moradores abandonaram o cultivo em suas terras em troca do assalariamento em fazendas comerciais abertas com a valorização das terras. Assim, de sitiantes tradicionais passaram à condição de agricultores assalariados. (SANCHES, 2004: 65)

De acordo com Martinez (1995), a partir da década de 1930 inicia-se no Vale do Ribeira uma política desenvolvimentista. Mas para atrair o capital privado, era necessário, além da concessão de incentivos, realizar melhorias e investimento em infraestrutura, que ele chama de “modernizantes”.

Os estudos realizados por Renato Queiroz (1983) no Vale do Ribeira sobre os bairros negros, mais precisamente sobre o bairro de Ivaporunduva, apontam que a política desenvolvimentista empreendida na região trouxe inúmeras modificações às comunidades rurais. Segundo o autor:

A situação do bairro Ivaporunduva, durante o período em que seus integrantes estiveram empenhados no trabalho agrícola- segundo a forma indicada, isto é, quando se caracterizavam como sitiantes ou camponeses-, começa a se alterar aproximadamente a partir de fins dos anos 50 deste século. Portanto, o período em que o bairro manteve-se numa situação de autonomia acentuada inicia-se com o término da mineração e encerra-se por volta da data indicada. Entre um marco e outro há um intervalo aproximado de 150 anos. O abandono progressivo do cultivo da terra, antes mesmo da abertura da rodovia Eldorado- Iporanga (1974), deveu-se à introdução de nova atividade econômica, de caráter extrativista, ou seja, o corte de palmito. (QUEIROZ, 1983: 69)

Assim, com a chegada dos “estranhos”²² ao Vale do Ribeira - os agentes ligados ao Estado e ao mercado - promoveu-se a transformação no modo de vida dessas pessoas, exigindo das mesmas novas maneiras de organizar-se socialmente.

²² Retomando a expressão cunhada por José de Souza Martins (1993), em seu livro *A chegada do estranho*.

De acordo com Sanches (2004), o processo de mudanças no modo de vida das comunidades localizadas no Vale do Ribeira se intensifica a partir da década de 1960 e 1970, principalmente porque a região tornou-se um importante espaço de conflito no contexto do regime militar instaurado no Brasil, entre os anos de 1964 a 1984.

Por um lado, militantes ligados a organizações clandestinas de esquerda viam a região como um importante local de militância, quando não de luta armada. Por outro, parte em decorrência disso, e parte por razões de sua própria política, pautada na ideologia desenvolvimentista, o governo militar intensifica o seu olhar e suas ações sobre a região. (SANCHES, 2004: 66)

A situação de miséria social e os vazios demográficos existentes no Vale nessa época colocavam a região como um interessante local de atração das organizações clandestinas de esquerda, bem como do governo. Um fato importante dessa época, marcado na memória de muitos moradores da região, principalmente de muitos quilombolas, é a presença da guerrilha do capitão Lamarca, que instalou em 1970 um campo de treinamento no Vale. Para tentar conter o avanço da guerrilha, o governo militar adotou políticas de desenvolvimento para a região.

Segundo Martinez (1995:9), o fato do Vale do Ribeira estar localizado no estado mais industrializado do país e por apresentar altos índices de mortalidade, além da baixa densidade populacional e baixa renda *per capita*, serviram como apoio para afirmar a necessidade da prática empresarial no campo, pois somente assim, de acordo com o discurso utilizado, haveria a possibilidade de progresso na região. Nesse sentido, como aponta Sanches (2004), a intervenção estatal estaria almejando a entrada do capital empresarial com o objetivo de incentivar o desenvolvimento de agroindústrias destinadas à produção para o mercado nacional e internacional.

A aplicação dessas políticas propiciou a valorização das terras da região. E, devido a inúmeros interesses, os conflitos fundiários começaram a surgir no Vale do Ribeira, atingindo assim, as áreas ocupadas pelas comunidades remanescentes de quilombos.

2.3.1. As áreas naturais protegidas e os conflitos sociais

Outro componente de fundamental relevância, quando se discute as mudanças no modo de vida das comunidades negras rurais do Vale do Ribeira, é a intervenção do Estado de forma eficaz e organizada, por meio da implantação de diferentes categorias de Unidades de Conservação (UC's)²³ e aplicação das políticas ambientais correspondentes a cada uma delas.

Para Diegues (2000), as comunidades tradicionais da Mata Atlântica - caiçaras, ribeirinhos, pescadores artesanais, guaranis e quilombolas - têm sido, freqüentemente, esquecidos e mesmo excluídos das estratégias oficiais de conservação e uso sustentável dos recursos naturais presentes em seus territórios ancestrais.

No processo de implantação das UC's, o Brasil seguiu inicialmente o modelo dos países desenvolvidos, principalmente dos Estados Unidos, cujo objetivo principal era a preservação de áreas destinadas ao lazer ou que servissem como referência histórica para as populações urbano-industriais. Para esse modelo, cuja referência é o Parque Nacional do Yellowstone, criado em meados do século XIX, *desenvolvimento e conservação dos recursos naturais*, são antagônicos e excludentes.

De acordo com Diegues (2000a), juntamente com o modelo, foi importada também uma visão de mundo, ou seja, *"uma visão da relação entre sociedade e natureza e um conjunto de conceitos científicos que passaram a nortear a escolha da*

²³ De acordo com Sistema de Unidade de Conservação (SNUC), as Unidades de Conservação no território brasileiro estão divididas em duas grandes categorias de manejo: as Unidades de Proteção Integral e as Unidades de Uso Sustentável. As Unidades de Proteção Integral têm como objetivo principal a preservação da biodiversidade, a realização de pesquisas científicas e o lazer, sendo admitido somente o uso indireto dos recursos naturais. Esse grupo é constituído das seguintes categorias de manejo: Estações Ecológicas, Reservas biológicas, Parques nacionais estaduais e municipais; Monumentos Naturais e Refúgios de vida silvestre. Já as Unidades de Uso Sustentável, têm como objetivo geral a compatibilização entre a conservação da natureza e o uso sustentável de parte de seus recursos naturais. Entre elas estão: Área de Proteção Ambiental; Áreas de relevante interesse ecológico; Florestas nacionais, estaduais e municipais; Reservas da Fauna; Reservas de Desenvolvimento Sustentável; Reservas particulares do patrimônio natural

área, o tipo de unidade de conservação e o próprio manejo e gestão". (DIEGUES, 2000: 10)

No ano de 1964, o *Wilderness Act* ratificou que todas as Unidades de Conservação devem ser áreas onde o homem não pode habitar, sendo apenas um visitante. Portanto, a natureza para ser conservada deve estar separada das sociedades humanas. Dessa forma, o modelo de área protegida de uso indireto exclui os moradores, mesmo quando forem habitadas por comunidades tradicionais há várias gerações. (DIEGUES, 2000)

Nas concepções preservacionistas, o mundo natural precisa ser separado do mundo não natural, ou seja, prevaleceu o conceito de natureza em oposição ao homem e ao desenvolvimento das sociedades. Essas idéias espalharam-se pelo mundo e foram sendo adotadas também no Brasil por meio das políticas públicas. No caso brasileiro, a maioria das áreas que se tornaram protegidas pelas leis ambientais de caráter restritivo eram espaços ocupados por comunidades tradicionais, como por exemplo, caiçaras, quilombolas, caboclos, pescadores.

Segundo Furlan (2000),

(...) no Brasil ela está enraizada nas políticas públicas que ainda enxergam os homens e a natureza como separados, mais grave ainda: como opostos. E muito pior que isso se constroem soluções de conservação que reafirmam esta separação. (FURLAN, 2000)

No Brasil, a discussão sobre a compatibilidade entre a ocupação por populações tradicionais de áreas protegidas continua em pauta, pois não há um consenso. Em muitos países, mesmo aqueles que serviram como modelo, a situação das comunidades mudou. No Brasil, a resistência ainda permanece, com pequenos avanços recentes. O que não podemos negligenciar é que as áreas ambientalmente mais preservadas são historicamente ocupadas por populações tradicionais. Nesse sentido, se faz necessário aprender com as próprias comunidades como ocorre sua interação com o meio ambiente. Para Furlan (2000), os administradores devem enxergar as populações locais como parceiros na conservação da área:

Até hoje há uma enorme resistência do movimento ambientalista, bem como dos órgãos públicos, a qualquer tentativa de permitir a adequada permanência dessas populações nas áreas que já ocupam. Recusam-se a reconhecer que as práticas tradicionais (intencionalmente ou não) permitiram a conservação da área. Desprezam o conhecimento para o desenvolvimento de formas sustentáveis de aproveitamento da floresta. Também não conseguem perceber que, se estas populações permanecerem na área, usufrutárias que são da floresta, será do interesse delas protegê-las de eventuais ações predatórias, facilitando o controle sobre a área como um todo. (FURLAN, 2000)

A partir da década de 1950, a criação da UC's por toda a região do Vale do Ribeira, incluindo parques e áreas de proteção ambiental e de vida silvestre, principalmente, impôs inúmeras restrições às práticas rotineiras de utilização dos recursos naturais, alterando de maneira significativa o modo de vida tradicional das comunidades quilombolas. Nesse novo contexto ambiental, o estado que durante o período de exploração do ouro e produção do arroz exercia o papel de regulador e/ ou fomentador de empreendimentos privados, a partir de então, assume o papel de interventor direto na vida cotidiana dos bairros negros. (Cadernos do Itesp, 2000: 113).

As áreas destinadas à formação dos parques são, de acordo com o Estado, terras devolutas e, nesse sentido, estão livres da presença humana e é sobre elas que recai o ônus das restrições ambientais. No entanto, no caso do Vale do Ribeira, bem como de outras regiões do Brasil, na verdade, ignora-se a ocupação secular e memorial das comunidades negras. Ou seja, os parques e as áreas de proteção ambiental foram implantados onde existiam populações vivendo, aproximadamente, desde o final do século XVII e século XVIII. Para Diegues (2000), esse modelo de preservação dos recursos naturais ignora o saber tradicional dessas comunidades sobre o meio do qual fazem parte, impondo uma série de restrições que, na maioria das vezes, são conflitantes com a maneira como tais comunidades utilizam os recursos naturais.

Os parques criados em terras de quilombos ou próximos são²⁴:

²⁴ Vide anexo.

- Parque Estadual Turístico do Alto Ribeira – PETAR

Criado em 1958, como estratégia para racionalizar a extração do palmito, o PETAR foi o primeiro parque que gerou conflitos com o modo de vida tradicional das comunidades de quilombos do Vale do Ribeira, principalmente com Maria Rosa e Pilões.

- Parque Estadual de Jacupiranga- PEJ

Criado em 1969, por meio de Decreto-Lei Estadual, o PEJ possui aproximadamente 150.000 hectares e abrange os municípios de Jacupiranga, Iporanga, Cajati, Eldorado, Barra do Turvo e Cananéia. (Atlas das Unidades de Conservação Ambiental do Estado de São Paulo, 1997: 17). Segundo o Itesp, o Parque foi implantado de maneira incompleta e possui dentro de seus limites, moradores não desapropriados ou indenizados, moradores clandestinos, grandes bananais e fazendas, espalhando-se sobre as comunidades negras de Sapatu, Nhuguara e André Lopes. Após a criação do PEJ, as populações negras da região foram empurradas para as bordas do Parque, onde atualmente reside a maioria dos moradores, ficando expostas também aos conflitos fundiários com os fazendeiros. (Cadernos do Itesp: 2002: 114)

- Parque Estadual Intervales

Foi criado em 1995 e teve sua origem na Fazenda Intervales, antiga propriedade do Estado de São Paulo. O Parque Intervales é o único parque administrado pela Fundação Florestal.

À antiga fazenda foram anexadas duas glebas consideradas terras devolutas, mas que eram ocupadas pelas comunidades negras de São Pedro, Maria Rosa, Pilões, Pedro Cubas e Ivaporunduva. (Cadernos do Itesp, 2000:114)

Na busca de recuperar suas terras, os representantes das comunidades quilombolas recorreram à Procuradoria da República, em São Paulo, e noticiaram o fato. Em 2001, por meio de um processo de desafetação, houve a retificação dos limites do Parque.

Os estudos desenvolvidos para realizar a demarcação do Parque não indicaram a ocupação centenária das comunidades quilombolas nas glebas de Xiririca, sendo elas:

Ivaporunduva, Porto de Pilões, Maria Rosa, São Pedro e Pedro Cubas. De fato, as terras eram devolutas, mas ocupadas pelas comunidades, aproximadamente, desde o século XVII /XVIII, gerando assim enormes conflitos.

É primordialmente sobre estas terras que recai o ônus das restrições ambientais, onde está situada a maioria dos bairros estudados. A política de criação de parques estaduais tem sido realizada sob o pressuposto de que as terras discriminadas como devolutas estão livres da presença humana, pouco importando a ocupação centenária e imemorial das comunidades negras na região. (Cadernos do Itesp, 2000:114)

Depoimento em relação à implantação do Intervales:

Pegaram uma área lá no mapa, lá no escritório. Viram que constava como área devoluta; tinha fazenda do Estado, que já era reconhecida, já era uma área de proteção. Olharam o mapa, a parte de baixo era toda devoluta e fizeram a divisa do Parque. Depois que saiu o decreto é que veio uma equipe e constatou que São Pedro fica dentro do Parque. Um pedaço de Ivaporunduva está dentro do parque. Pilões está dentro do Parque. Maria Rosa está todinha dentro do Parque. Então, foi posterior. O decreto do Parque, que se fez esta pesquisa, foi constatar que tinha gente lá dentro. (BRANDÃO ET ALLI, 1998) apud (SANCHES, 2004: 79).

As políticas ambientais impuseram uma série de restrições ao modo de vida das comunidades quilombolas que, segundo os próprios moradores, foram impostas de maneira brusca, sem qualquer discussão prévia para o devido esclarecimento. Algumas práticas rotineiras e tradicionais de uso dos recursos naturais, como a técnica da coivara por exemplo, passaram a ser proibidas e, portanto, somente mediante licença ambiental podem ser realizadas. A exigência para a obtenção da licença é a apresentação do título de propriedade da terra, porém, a grande maioria das comunidades até o presente momento ainda não foi titulada²⁵. (BIANGIONI & BERLANGA, 1999).

²⁵ Das 21 comunidades remanescentes de quilombos reconhecidas na região do Vale do Ribeira, apenas 5 conseguiram a titulação no ano de 2000. São elas: Maria Rosa, Pilões, São Pedro, Pedro Cubas, Ivaporunduva

Diante desse quadro, muitas pessoas tornaram-se assalariadas nas fazendas próximas às comunidades ou se submeteram à extração clandestina do palmito como fonte alternativa de subsistência, exercendo assim atividades extratoras ilegais. Nesse contexto, o papel desempenhado pelos agentes ambientais passa a ser visto pelas comunidades como uma ameaça ao seu modo de vida, uma vez que eles agem, na maioria das vezes, de forma bastante autoritária, usando várias maneiras de repressão, como a aplicação de multas e, inclusive, o uso do poder de coerção.

Essas dificuldades acentuaram o êxodo rural e levaram muitos moradores a procurar trabalho nas fazendas da região ou no serviço público. Com a baixa renda dos moradores, com as dificuldades da produção agrícola decorrentes de aspectos geográficos e do “cerco verde”, muitos jovens migraram e a aposentadoria rural recebida pelos mais velhos tornou-se importante fonte de renda dos moradores. (SANCHES:2004,86)

A proibição da extração do palmito, de acordo com Sanches (2004), leva os moradores dessas áreas a buscarem na produção de banana, a alternativa para sobrevivência. No entanto, somente alguns bairros conseguiram se inserir nessa produção, ainda assim, ficando sujeitos às regras do mercado consumidor. Devido as dificuldades com transporte e, principalmente, a presença do atravessador, o rendimento obtido com a venda da banana é pequeno.

2.3.2. Projetos de barragens para o rio Ribeira de Iguape

Complementando o conjunto de intervenções no modo de vida tradicional, a partir da década de 1980, as comunidades negras do Vale passam a correr o risco de perderem seus territórios devido à possibilidade de construção de barragens ao longo do curso do rio Ribeira²⁶. A Companhia Brasileira de Alumínio (CBA), do Grupo Votoratin, com o objetivo de produção de energia elétrica, em caráter privado, para aumentar a sua exportação de alumínio para os EUA, Japão e Europa, iniciou os estudos para a construção da barragem Tijuco Alto, simultaneamente com os projetos da CESP (Companhia Energética do Estado de SP) para construir mais três: Itaoca, Funil e Batatal, com o objetivo de aproveitamento múltiplo, ou seja, para a geração de energia e controle das cheias²⁷. (anexo 3)

Em 1994, o projeto de construção da barragem Tijuco Alto foi aprovado pelos Conselhos Estaduais do Meio Ambiente de São Paulo e Paraná. A Procuradoria do Estado de São Paulo solicitou a abertura de uma ação civil para reverter a situação. O argumento utilizado foi o fato do rio Ribeira ser um rio federal (percorre os Estados de SP e PR) e, além disso, se insere em área de grande relevância ambiental. Dessa forma, uma intervenção dessa dimensão não compete apenas aos dois estados, mas também, e principalmente, à União. Foi também solicitado ao Ministério Público que os estudos de impacto ambiental considerassem o rio em toda a sua extensão, ou seja, deveria ser considerada toda a bacia hidrográfica, pois o que estava ocorrendo era uma abordagem localizada dos estudos realizados. (MIRALES, 1998)

²⁶ Os projetos de construção de barragens para o rio Ribeira de Iguape remontam à década de 1950 e 1960, mas é somente a partir do final dos anos 80, quando se intensifica os debates e a possibilidade da construção, que essa problemática passa a ser internalizada no pensamento e na ação das comunidades negras da região.

²⁷ De acordo com Carril (1995:130), “a usina hidrelétrica Funil foi projetada com uma barragem de 70 m de altura, formando um reservatório de cerca de 34 km², gerando 150 megawatts de energia. Prevê que o reservatório inundará mais de mil hectares dos 449.446ha. da Área de Proteção Ambiental da Serra do Mar, na região de Pilões”. “A Usina Hidrelétrica Tijuco Alto, projetada pela CBA para ser construída na divisa dos estados de São Paulo e Paraná, prevê a inundação de 52.800 hectares e remoção de 1200 famílias de agricultores residentes na região de formação do lago.

Nessa ação civil, as justificativas foram elaboradas a partir de características ambientais, como a questão das áreas de preservação, a composição dos solos, a estrutura geológica, a mudança do regime hídrico, a possibilidade de ocorrência de terremotos induzidos pelo enchimento do reservatório, conseqüências no Complexo Estuarino do Lagamar etc., sendo secundários os argumentos sobre o direito das populações quilombolas e a preservação da memória histórica.

De acordo com o RIMA (Relatório de Impacto Ambiental) de Tijuco Alto, as comunidades de quilombos não sofreriam os impactos da obra. Porém, de acordo com o Parecer Crítico (Representação n.137/94) do Documento de Análise das Recomendações do Ministério Público Federal para a Continuidade do Licenciamento Ambiental da UHE Tijuco Alto, assinado pela Analista Pericial, Déborah Stucchi (STUCCHI,1998: 13):

A antecipação da conclusão pela não impactação da obra sobre as comunidades de quilombos desconsidera, ainda, especificidades culturais que determinam o seu modo tradicional de vida, de ocupação das terras e das trocas cerimoniais e relações sociais estabelecidas ao longo do tempo e referida de maneira concreta à ocupação daquelas territorialidades diferenciadas que se relacionam à própria identidade desses grupos.

O poder público da região, de uma forma geral, além de vários outros atores sociais, se posiciona favorável à implantação das barragens, pois defende que, por meio da compensação financeira e da geração de empregos decorrentes da construção, os complexos hidrelétricos trarão o “desenvolvimento” e o “progresso” para o Vale do Ribeira, usando ainda como forte argumento a utilização das barragens como instrumento de contenção das enchentes.

As graves enchentes no rio Ribeira, como as ocorridas em 1995, 1997 e 1998, causaram sérios prejuízos às populações locais, principalmente aos produtores agrícolas das cidades de Registro, Juquiá e Sete Barras, localizadas no trecho montante do rio, desestimulando as práticas agrícolas (ANTUNIASI/ REISMANN, 2001). As graves conseqüências sócio-econômicas, advindas das enchentes, intensificam na região os

debates e as reivindicações acerca da construção das barragens, como um meio de acabar ou diminuir as enchentes.

Os inúmeros exemplos de populações que, devido à construção de Usinas Hidrelétricas (UHE), foram expulsas de seus territórios tradicionais, perderam sua auto-estima e sua autonomia, e estão vivendo hoje marginalizadas, dependendo de auxílio do governo para atender suas necessidades básicas, como os Parakanã, Guajajara e Krikati no Pará, atingido pela UHE Tucuruí; os Waimiri Atroari, pela UHE Balbina, no Amazonas; os Ofaié atingidos pela construção da UHE Porto Primavera, no Mato Grosso; a comunidade quilombola de Mucambo, em Sergipe, pela UHE Xingó, entre outras, assustam as comunidades que moram às margens do rio Ribeira de Iguape, pois a ameaça de perder seus territórios, devido a possibilidade de construção das barragens tornou-se uma constante na vida quilombola a partir do início da década de 1990.

Articulados com o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), movimento social de atuação nacional, os quilombolas organizaram no Vale do Ribeira o Movimento dos Ameaçados por Barragens (MOAB), por meio do qual buscam na legislação ambiental argumentos relacionados à defesa do patrimônio natural, para protegê-los de perder suas terras. Como ressalta Mirales (1998), essa legislação, ao mesmo tempo que nega o modo de vida tradicional, afirma a luta contra as barragens. Dessa maneira, os quilombolas tentam mostrar que as barragens levarão o Vale do Ribeira a um “desenvolvimento” às custas da expropriação de modos de vidas centenárias, acarretando a perda da tradição sócio-cultural, além das enormes consequências ambientais.

2.3.3. O direito constitucional: de bairros negros a remanescentes de comunidades de quilombos

A aprovação em 1988 do Artigo 68 foi de fundamental importância, porque passa a definir uma série de reestruturações na vida cotidiana das comunidades de quilombos.

Até essa data, todos os estudos sobre esses segmentos de populações negras do Vale do Ribeira tratavam-nas como bairros rurais ou comunidades rurais negras. Nesse último caso, o fator de etnicidade recebia tratamento específico. Contudo, os importantes estudos realizados até essa época, como os de Renato Queiroz no bairro Ivaporunduva não fez referência à questão quilombola e sim referência ao campesinato²⁸.

De acordo com Pereira (1981), os resultados das pesquisas realizadas no Vale, *“ressaltam que tais comunidades não podiam ser colocadas na categoria de quilombo a não ser que se dessem novas dimensões ao conceito.”*

Queiroz (1983), em seu importante trabalho realizado no Ivaporunduva²⁹, entre o final da década de 1970 e início dos anos 80, ressalta que,

As primeiras informações sobre Ivaporunduva referiam-se a um povoado distante e isolado, habitado por pretos que conservava ainda muitas tradições de origem africana, principalmente na arquitetura das casas. Motivado pela idéia de estudar um grupo dessa natureza deixei a região de Cananéia e segui até Eldorado, município no qual deveria estar situado o povoado. E estava. Mas não tão distante e isolado como queriam os arquitetos, e como desejava também o próprio pesquisador (...) Os pretos eram pretos, mas eram também mestiços e brancos. Um número maior de pretos, é verdade, mas a pesquisa iniciada logo a seguir, ainda em 1977 demonstrou não haver vestígios

²⁸ “No período anterior à constituição de 1988, a antropologia não trabalhava com o conceito de “remanescente de quilombo”. Entre o final dos anos 70 e início do 80, o objeto da antropologia eram as populações negras em condições rurais, sendo o termo mais usualmente empregado para classificá-las o de “comunidades negras rurais”. (QUEIROZ, 1983)

²⁹ Ivaporunduva foi um dos primeiros bairros a receber o reconhecimento como “remanescente de comunidade de quilombo”.

aparentes de traços de cultura africana, mas não a nível de análise desse trabalho, a não ser aqueles que, juntamente com os de origem indígena e portuguesa (e, por isso mesmo, de difícil identificação) integram o que se convencionou chamar de “cultura caipira”, síntese das contribuições mencionadas. Os negros eram, assim, caipiras. (QUEIROZ, 1983:24)

Como podemos observar, segundo a descrição feita por Queiroz (1983), os moradores dessas áreas eram denominados como sitiantes ou caipiras.

Ao desenvolver sua pesquisa sobre as características demográficas da população negra do Vale do Ribeira, mais precisamente dos municípios de Eldorado e Iporanga, Paliello (1998) também classifica as comunidades como bairros rurais negros. Assim,

Conforma-se, assim, um contexto que apresenta o que se pode considerar como uma gama variada de situações de “terra de pretos”. No entanto, há uma predominância de aspectos de um universo cultural “caipira”, precisamente em virtude do espraio das populações negras originais, levando a um contínuo estabelecimento de relações com as populações caipiras, especialmente pela via dos casamentos. (PAOLIELLO, 1998:355)

O Artigo 68 trouxe, portanto, uma nova situação para as comunidades negras, pois para reivindicar esse direito os sujeitos sociais tiveram que passar (e ainda estão passando) por um processo de mudança em relação à sua auto-identificação, incorporando a definição de *quilombolas*, pois até 1988 se autodenominavam comunidades negras.

Durante os trabalhos de campo, muitas vezes ouvimos dos mais velhos da comunidade: “*somos do Colombo*” ou “*somo do calombo*”. Isso nos mostra que a reivindicação legal forçou os membros do grupo a introjetar uma nova palavra que classifica o seu modo de vida, uma nova estratégia em busca do reconhecimento de sua existência em suas terras.

Para Mirales (1998), a reivindicação legal se constitui numa das possibilidades para a afirmação como sujeitos coletivos em busca de um lugar social. Assim, a luta pela terra constitui um projeto político, por meio do qual a comunidade se (re)pensa e define estratégias. Nesse caso, a lei pode ser vista como mediação e reforço das relações entre grupos sociais. (THOMPSON,1987)

Mais do que simplesmente dizer da maneira correta a palavra quilombo, a nova conceituação trouxe a dimensão política da problemática, como bem salienta Sanches (2004: 39),

(...) a afirmação de que “somos remanescentes de quilombo” tem um sentido real, cria uma identidade com a questão negra, resgata seu histórico de espoliação, abre espaço para a reivindicação de direitos e dá sentido às suas práticas tanto no interior dos bairros quanto nas suas falas públicas.

Para Sanches (2004), a denominação “remanescente de quilombo” é muito mais que um auto-reconhecimento, pode-se dizer que é uma identidade política³⁰.

Entendo como identidade política a identidade que o grupo tem para os agentes externos com quem ele tem debates e embates no espaço público, como uma forma de reivindicar direitos e ser também beneficiário de políticas públicas, uma forma, enfim, de aparecer publicamente. Foi por serem “remanescente de quilombo” que os bairros rurais do Vale do Ribeira apareceram e tiveram voz nos espaços em que os conflitos eram discutidos e negociados. Ou seja, a identidade política de um grupo é a sua identidade pública, que não tem, necessariamente, qualquer reverberação naqueles que forma esse grupo. (SANCHES,2004: 36)

O direito constitucional aos seus territórios afirmou positivamente a luta contra a construção das barragens, porém, ele por si só não garante a segurança da permanência das comunidades em suas terras, caso seja aprovado o licenciamento ambiental para a construção das barragens. Podemos dizer que, no caso específico do Vale do Ribeira, a ameaça de perder os territórios ocupados devido à construção de

³⁰ Furlan (2000) refere-se a identidade imposta pelas regulações externas ao território das comunidades tradicionais

barragens no rio Ribeira forçou os quilombolas a se (re) pensarem como um grupo social e buscarem na identidade cultural elementos para o fortalecimento de sua luta política e social. De acordo com O'Dwyer (1995), muitas vezes a identidade cultural emerge como resposta diante da situação de conflito e confronto com grupos sociais, econômicos e agências governamentais, que passam a implementar novas formas de controle político e administrativo sobre o território que ocupam.

A partir de suas experiências acumuladas, as comunidades começam reagir às políticas públicas (MENEZES, 1988). Assim, para manterem o seu modo de vida tradicional, lutar pelo direito à propriedade da terra e fazer valer o Artigo 216³¹ e, principalmente, não ter o mesmo destino das populações anteriormente mencionadas, as comunidades quilombolas começam a se organizar política e socialmente, com o apoio da Igreja Católica da cidade de Eldorado, culminando na formação, em 1992, do MOAB (Movimento dos Ameaçados por Barragens). A importância do MOAB advém, principalmente, da fomentação de discussões que têm como foco principal os problemas inerentes a essas comunidades.

A forma de organização social em Associações³², a participação e atuação dos membros do grupo nas mesmas fortaleceu os remanescentes de quilombos como sujeitos sociais e políticos numa posição de destaque no cenário nacional e até mesmo internacional. Além disso, a participação em diversos debates públicos no Brasil e outros países tornaram as comunidades mais visíveis, inclusive em relação à elaboração de políticas públicas para os quilombolas.

³¹ O Artigo 216 estabelece o tombamento de todos os documentos e sítios detentores de reminiscências históricas do antigo quilombo.

³² O Estado de São Paulo incluiu como condição para a obtenção do título definitivo dessas terras a obrigatoriedade da organização de uma “Associação de Remanescente de Quilombos”. “*Esse não foi um fenômeno que se deu apenas em São Paulo, mas também em âmbito nacional, quando as leis regulamentadoras do artigo 68 dos Ato das Disposições Constitucionais Transitórias versavam para necessidade de a posse da terra e sua titulação serem coletivas e inalienáveis, sendo assim o título é emitido para a associação*” (Sanches, 2004: 28)

Até o presente momento, os projetos de construção das barragens da CESP estão paralisados por falta de recursos do Governo do Estado. A de Tijuco Alto está paralisada por decisão judicial, no entanto, novos estudos de impacto ambiental (EIA) realizados durante o primeiro semestre de 2006 poderá derrubar a decisão da justiça, dando início a obra de construção da barragem.

Quanto à titulação³³ das terras quilombolas no Vale do Ribeira, somente quatro das 26 comunidades conseguiram o título de propriedade, sendo elas: Maria Rosa, São Pedro, Pilões e Ivaporunduva. Todas as demais estão passando pelo processo de reconhecimento ou aguardando a titulação. O principal obstáculo à titulação é a complicada questão fundiária do Vale do Ribeira.

³³ A titulação das terras quilombolas deve ser realizada respeitando as especificidades de ocupação das terras. Portanto, o Poder Público deve garantir que a área titulada consiga abranger um determinado tamanho que possa garantir aos grupos negros a reprodução de sua vida material, bem como (re) produção de sua vida imaterial, incluindo aí manifestações culturais e específicas de cada comunidade.

PARTE II:

EDUCAÇÃO ESCOLAR E A IDENTIDADE CULTURAL QUILOMBOLA

Foto: Lisângela Kati do Nascimento

Escola do Ivaporunduva

DA ESCOLA QUE TEMOS PARA A ESCOLA QUE QUEREMOS

Foto: Lisângela Kati do Nascimento
Quilombo Pedro Cubas

*São com os pés firmes que essas crianças vão todos os dias para a escola.
Acordam de madrugada, andam muitos quilômetros, atravessam o rio Ribeira,
pegam ônibus e chegam na escola.*

3.1. Repensando a educação: lutas e desafios

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”

Paulo Freire – Educador brasileiro, 1921-1997.

Como podemos observar pelos capítulos anteriores são vários os problemas e conflitos sociais enfrentados pelas comunidades de quilombos do Vale do Ribeira. Além da longa luta para garantir seus direitos e manter o seu modo de vida tradicional e seus territórios, atualmente as comunidades lutam para que as escolas, nas quais as crianças quilombolas estudam, sejam lugares de reconhecimento e valorização de sua cultura e de aprendizagem da história de seu povo.

A educação oferecida pelas escolas existentes dentro das comunidades envolve o ensino fundamental básico, de primeira a quarta série. Dessa forma, a criança que pretende continuar seus estudos precisa se deslocar para as cidades de Eldorado ou Itapeúna. Isto de certa forma, vulnerabiliza a comunidade frente ao outro, uma vez que na escola a homogeneização e a abordagem da sociedade majoritária predomina.

Muitas dificuldades surgem nesse percurso. Algumas delas são de ordem estrutural, como a travessia diária do rio Ribeira que é realizada, na maioria das vezes, sem equipamentos de segurança, como o colete salva-vidas. Vale ressaltar que antes de atravessar o rio, na maioria dos casos, a criança precisa acordar por volta das 4h e caminhar quilômetros pelas “picadas” – estreitos caminhos entre as matas - até o local da travessia. As chuvas em excesso também constituem outro fator que dificulta e, às vezes, impede a travessia, fazendo com que o aluno chegue atrasado ou até mesmo fique impossibilitado de comparecer à aula. Segundo os jovens estudantes, quando isso ocorre, a direção das escolas não compreendem o ocorrido, desprezando suas justificativas.

Além das questões estruturais, observou-se a falta de um projeto pedagógico, com uma proposta teórico-metodológica que contemple a pluralidade cultural e privilegie como foco de estudo e análise o espaço geográfico local, identificando nele as formas de produção historicamente construídas e os conflitos inerentes à ocupação territorial da região. Isso dificulta a formação de uma reflexão crítica e sem preconceitos, tanto por parte dos educandos como também dos próprios educadores, pois os quilombolas acabam sendo encarados, nessas escolas, muitas vezes de forma estereotipada.

“Toda vez que se fala em quilombos, tem um rótulo e esse rótulo tem sempre uma direção negativa. Quando chega na cidade, você percebe que as pessoas vêem a gente como o pessoal do quilombo que é contra o progresso, que são contra as barragens, então a barragem vai trazer o progresso e os quilombolas são contra, então são pobres. Tudo nessa linha, que faz com que as pessoas desconheçam o quilombo.”
(Oriel, membro da comunidade quilombola do Ivaporunduva)

Para Benedito da Silva, conhecido como Ditão, um dos importantes líderes do quilombo Ivaporunduva e também representante do CRAB (Comissão Regional dos Ameaçados por Barragens), o papel da escola é fundamental para a valorização da identidade quilombola. Ditão critica a maneira pela qual as escolas públicas de Eldorado e Itapeúna desenvolvem suas propostas pedagógicas. Para ele, as escolas desqualificam a experiência de vida e os valores culturais quilombolas. Ressalta ainda que, a maioria dos professores por não conhecerem as comunidades e os costumes quilombolas reforçam ou contribuem para a discriminação racial.

Segundo os depoimentos, essas escolas desqualificam a história de vida das crianças e desvalorizam a forma de trabalho desenvolvido por seus pais, como por exemplo, o trabalho na lavoura, ao mesmo tempo não proporciona conhecimento suficiente e preparatório para a vida na cidade.

(...) As escolas que nossos filhos freqüentam desvalorizam nossa experiência de quilombolas e nossa cultura, afastando-os dos valores da comunidade³⁴.

Trecho da Carta enviada ao Ministro da Educação em 2002

³⁴ Essa carta será melhor detalhada no final desse capítulo.

Paulão, um dos mais jovens líderes do Ivaporunduva, acredita ser fundamental que os professores tenham uma melhor formação. Em sua opinião, há por parte dos educadores um despreparo, além da falta de conhecimento sobre a história do continente africano e a questão dos negros brasileiros, o que resulta na deficiência do ensino étnico-racial.

Os materiais didáticos utilizados também não contribuem para superação dos preconceitos e da discriminação, tratando o negro ainda como reminiscência histórica da época da escravidão. Ou seja, os negros que são referidos nas aulas, principalmente de história, não tem relação alguma com esses sujeitos históricos que estão no presente, ali mesmo dentro da sala de aula. A história de seus antepassados e sua própria história não são reconhecidas. Essa situação força, muitas vezes, a negação da própria identidade cultural e social, pois ser negro nesse contexto é ser ignorante e marginal.

Oriel, outro jovem representante do quilombo Ivaporunduva, enfatiza a necessidade de produzir materiais didáticos sobre a região:

“Vai ter que desenvolver trabalhos para discutir quilombos, vai ter que fazer material. O professor já ganha uma merreca e vai ter que estudar bastante essa temática. Vai ter que tentar sentar na cadeira e ler sobre quilombos, sobre o conceito, sobre um monte de coisas. O trabalho do professor que tem que dar aula no Brasil já é desgastante e estressante, imagine que vai ter que ler e estudar para trabalhar com um grupo específico. Então, ele trabalha ainda com a idéia de universal e hoje, a educação, pelo menos para o parâmetro do MEC não é mais universalista”

Observa-se, portanto, que no Vale do Ribeira, a falta de conhecimento da história e a geografia do lugar e do seu povo impede a valorização da cultura das populações tradicionais.

No Vale do Ribeira, a gente ainda tem um diálogo muito tímido. Tímido não somente na questão dos quilombos. Tímido em relação ao Vale do Ribeira e depois tímido em relação aos quilombos. A gente não

conhece a história do Vale do Ribeira. A história que passou no Vale do Ribeira, as pessoas conhecem muito pouco. Isso é uma coisa que vai ter que ser explorado. É uma outra coisa que também vai ter que ser explorado no campo da educação é que tem um público diferenciado que necessita de ter uma intervenção diferenciada. (Oriel, quilombola do Ivaporunduva)

Na fala acima e nas anteriores, é nítida a preocupação com uma escola que considere os valores culturais e a identidade quilombola. Dificuldade de acesso, proposta metodológica imprópria, material didático generalista e atemporal, formação dos professores inadequada constituem as faces de um mesmo problema: a educação universalista que vigora no Vale do Ribeira, autenticada pela falta de diálogo entre os diferentes sujeitos sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

3.2. A identidade questionada: o ensino de geografia sob a ótica dos professores do Vale do Ribeira

"O conhecimento geográfico abre ao jovem a possibilidade de pensar o homem por inteiro em sua dimensão humana e social, aberto ao imprevisto, aberto ao novo com força ou poder para residir e intervir na sociedade da qual é participante". (PONTUSCHKA, 1998: 65)

A pesquisa centrou-se na análise das propostas didáticas de geografia do ensino fundamental II, desenvolvidas nas escolas públicas de Eldorado e Iporanga, nas quais as crianças quilombolas estudam. De acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais, a Geografia é a ciência que estuda as relações entre o processo histórico que regula a formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do espaço geográfico. Assim, o ensino dessa disciplina deve possibilitar que os alunos compreendam a realidade de forma mais ampla e integrada, a fim de estimular que se tornem cidadãos mais conscientes em relação ao mundo em que vivem e, principalmente, em relação aos problemas sociais que os cercam.

Dada a realidade ambiental e sócio-cultural do Vale do Ribeira, conforme a discussão do capítulo anterior, tinha como hipótese no momento da elaboração do projeto de pesquisa, que as propostas educacionais já tinham inserido a história de sua gente e a geografia regional como eixos norteadores de seus trabalhos. Buscava-se identificar no currículo de ensino de geografia do ensino Fundamental II, os conteúdos específicos que abordassem questões locais e regionais.

O objetivo principal foi compreender se a forma de abordar os conteúdos conceituais, as estratégias utilizadas e os discursos realizados pelos docentes contribuíam para a valorização e a (re) construção da identidade quilombola. Para isso, as observações de aula seriam o principal instrumento para obter as informações necessárias para uma análise mais aprofundada. No entanto, devido às dificuldades de ordem institucional só foi possível a realização das entrevistas. As questões foram estruturadas em torno da problemática das barragens, sobre aspectos históricos de formação do Vale do Ribeira, a preservação ambiental e desenvolvimento econômico, a ocupação negra na região e sobre aspectos culturais da vida dos quilombolas. Como discutido no capítulo 2, esses temas estão estreitamente relacionados com o processo de (re) construção da identidade cultural quilombola.

Dar oportunidade de fala aos professores - suas respostas às nossas indagações - torna-se fundamental para refletirmos sobre a realidade vivenciada no cotidiano escolar do contexto do Vale do Ribeira. Os próximos tópicos possibilitam a relação entre esse instrumento de pesquisa, o diálogo entre a voz dos sujeitos da pesquisa e o nosso exercício de reflexão crítica a partir de referências bibliográficas.

3.2.1. Barragens

A situação econômica do Vale do Ribeira e suas conseqüências sociais estimulam a busca pelo "progresso" e "desenvolvimento". Assim, no discurso político interno se faz notar os esforços para industrializar a região e torná-la “moderna”. Desconhecendo ou ignorando a presença das populações quilombolas que residem às margens do rio Ribeira de Iguape, os projetos de construção de barragens ganham força interna, mobilizando diversos atores sociais no intuito de sua concretização. Nesse contexto, o povo quilombola constitui, na visão de muitos, um obstáculo ao desenvolvimento econômico da região, gerando assim enormes conflitos em torno da questão.

Portanto, no que se refere à construção de barragens para o rio Ribeira, as opiniões são diversas e divergem entre si. A falta de conhecimento sobre os seus possíveis impactos sociais e ambientais impede uma leitura crítica dessa questão na escola e mais uma vez, a possibilidade de negação da identidade quilombola pode ser percebida entre os estudantes.

Grande parte dos professores apresentou conhecimento sobre a existência dos projetos. Contudo, dois aspectos chamam atenção. O primeiro deles é que dos cinco professores entrevistados, três disseram não “saber direito” sobre os possíveis impactos ambientais e sociais, principalmente, em relação às comunidades de quilombos. Esse grupo ressaltou a falta de empregos na região e, assim, as barragens representam a possibilidade de geração de um bom mercado de trabalho. Outro aspecto levantado por duas professoras é sobre a importância das barragens para conter as enchentes,

“Aqui tem muita enchente. As barragens impedem que tenham as enchentes e que tanta gente fique desabrigada. É muito triste quando tem enchente” (Depoimento do professor C)

As duas idéias apresentadas se inserem na perspectiva do senso comum do Vale do Ribeira, alimentada por campanhas políticas, segundo as quais a construção de barragens constitui importante meio para a contenção de enchentes. E, principalmente,

representa caminhos para o desenvolvimento econômico da região, promovendo um excelente mercado de trabalho, gerando dessa maneira, renda para a população.

Um dos professores revelou conhecer os possíveis impactos sociais nas comunidades quilombolas, mas também compartilha com o grupo acima descrito, a idéia da importância das barragens para conter as cheias e para o desenvolvimento econômico da região.

Dois professores se colocaram de forma crítica diante da problemática em questão. Para eles, as barragens constituem um importante meio de contenção das enchentes, no entanto, isso não pode sobrepor aos impactos na vida quilombola. Argumentaram também que as propagandas políticas veiculam a geração de um grande número de empregos, porém ambos alegam saber que estudos realizados negam esse fato.

O objetivo principal da questão não era identificar se o professor é contra ou a favor das barragens, mas entender como trabalha ou discute essa questão em sala de aula. Essa é uma questão polêmica, que envolve diferentes pontos de vista. Alguns discursos no Vale do Ribeira colocam os quilombolas como o entrave para o progresso e para a modernidade. No entanto, a maioria dos professores disse que não é um tema recorrente na aula, pois seguem a seqüência didática proposta no livro utilizado, por isso, “*não dá tempo de englobar outros assuntos*”. (Depoimento do professor C).

Certamente, não é um tema simples de se trabalhar no contexto social, econômico e cultural em questão. Mas, se concebemos a educação como,

O conjunto de ações e relações que promovem o desenvolvimento de contextos e de processos relacionais estratégicos que permitam a articulação entre diferentes sujeitos e entre os seus respectivos contextos culturais (...) e não simplesmente a transmissão e assimilação disciplinar de informações especializadas. (Fleuri, 2004)

Será papel da escola propor situações capazes de estimular o diálogo entre os sujeitos e seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais etc.) a fim de promover a circulação de informações sobre diferentes questões. No caso específico da disciplina de geografia, é fundamental que a proposta didática e os conteúdos estudados estimulem os alunos à elaboração de um conhecimento crítico sobre a realidade social, na qual estão inseridos.

3.2.2. Preservação ambiental e desenvolvimento econômico

Cabe lembrar que a região do Vale do Ribeira se destaca no cenário nacional e internacional por concentrar a maior parcela contínua de Mata Atlântica do país. Visando a necessidade de preservar esse rico patrimônio biológico universal, grande parte da região está protegida por inúmeras e diferentes categorias de Unidades de Conservação, incluindo Parques Estaduais, Estações Ecológicas e Áreas de Proteção Ambiental, as quais estabelecem, por meio de leis ambientais específicas, restrições para a utilização dos recursos naturais.

Por outro lado, a região do Vale do Ribeira é considerada a menos desenvolvida economicamente e apresenta os piores indicadores sócio-econômicos do Estado de São Paulo³⁵, o que pode ser observado no quadro abaixo (In Sekiguchi, 1999)

³⁵ É considerada também a região menos povoada do Estado de São Paulo (HOGAN, CARMO & RODRIGUES, 1999). Sua ocupação remete ao início da colonização européia com atividades tradicionais de subsistência, extrativismo e mineração, porém permaneceu à margem do “progresso econômico” e do desenvolvimento do país, sendo que somente a partir da década de 1960 começaram a surgir projetos governamentais de desenvolvimento para a região (ANTUNIASSI & REISMANN, 2001).

Tabela 1: Renda média da população do Vale do Ribeira

Faixa de renda (em salários mínimos)	Região do Vale do Ribeira	% Acumulada	Estado de São Paulo	% Acumulada
Sem renda	51,4	51,4	1,4	1,4
Até 1	17,9	69,3	15,5	16,9
De 1 a 2	16,6	85,9	22,5	39,4
De 2 a 5	9,9	95,8	36,1	75,5
> 5	3,8	99,6	24,1	99,6

Esses dados revelam a situação de pobreza em que vive a maioria da população da região. No entanto, Sekiguchi (1999) faz uma ressalva, colocando que dentre o enorme número de famílias que não possuem renda monetária existem segmentos sociais que possuem condições de vida superior, qualitativamente, às famílias das periferias dos centros urbanos do Estado de São Paulo.

Dessa forma, como aponta Sekiguchi (1999),

(...) não se pode fazer uma utilização irrefletida de dados como esses, a qual poderia levar à conclusão de que, além de pobre e miserável, a população viveria em situação de completa indigência, haja vista a alta proporção (quase 70%) de famílias com renda ali de até um salário mínimo. (SEKIGUCHI, 1999: 413)

Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2000, dentre as 15 regiões administrativas de São Paulo, o Vale do Ribeira apresenta o menor IDH (Índice de Desenvolvimento Humano³⁶). O seu valor é igual a média de 0,713, o que significa a necessidade de políticas públicas específicas para a região com a finalidade de mudar essa realidade³⁷.

³⁶ O IDH é composto pelos seguintes indicadores: saúde, que representa a esperança ou expectativa de vida ao nascer; educação - alfabetização e escolarização e renda, medida pelo PIB (Produto Interno Bruto) de cada município.

³⁷ De acordo com o IBGE são consideradas regiões com baixo IDH aquelas que apresentam índices entre 0 e 0,499; com IDH médio aquelas em que o índice se encontra entre 0,500 e 0,799 e as regiões que apresentam índices entre 0,800 e 1 são consideradas com IDH alto.

Embora o IDH do Vale do Ribeira seja considerado médio, pois está na faixa média (entre 0,500 e 0,799), esse índice é um dos mais baixos do Estado de São Paulo, sendo que as demais regiões apresentam IDH superior a 0,800. É importante ressaltar também que entre os municípios que compõe a região do Vale do Ribeira, as disparidades são enormes. O município de Registro apresenta o IDH mais alto (0,835), como pode ser observado na Tabela 2 anexa, intitulada “*População e IDH do Vale do Ribeira (2000)*”.

Nesse quadro sócio-econômico, as Unidades de Conservação e o movimento que questiona a construção das barragens tornam-se obstáculos para o desenvolvimento da região. Essa concepção é facilmente percebida dentre os inúmeros segmentos sociais presentes na região, principalmente o poder público. Isso faz com que os quilombolas, o principal grupo que luta contra a construção das barragens, sejam vistos como as pessoas que estão contra o progresso da região.

Para as entrevistas com os professores foram elaboradas questões relacionando a problemática da pobreza econômica e a riqueza ambiental da região. Nesse aspecto, ficou explícita a dificuldade dos professores para trabalharem um tema complexo como esse. Geralmente, os docentes se colocaram a favor da preservação do meio ambiente. Mas, quando questionados sobre a possibilidade de conciliar a preservação do meio ambiente e a melhoria das condições de vida da população localizada no entorno das unidades, responderam que é muito difícil ter uma opinião.

Em relação às Unidades de Conservação, todos os professores entrevistados revelaram um bom conhecimento sobre os Parques, principalmente sobre o PETAR e o Parque Estadual de Jacupiranga. Fizeram questão de salientar a importância dos mesmos para a conservação do meio ambiente, colocando-se sempre favoráveis à implantação dessas unidades de conservação. A maioria dos professores disse que explica sobre as Unidades de Conservação - assunto do livro didático utilizado - usando como exemplos o PETAR e a Caverna do Diabo, essa pertencente ao Parque Estadual de Jacupiranga. Certamente esse tipo de prática permite uma maior aproximação com

os universos sociais e culturais dos alunos, já que vivem nas áreas do entorno das unidades. Contudo, quando o conhecimento é apenas declarativo, ou seja, quando não existe uma problematização da questão, os alunos apenas absorvem a informação, não podendo obter uma posição crítica. Citar como exemplo e não abrir a discussão sobre os diversos aspectos da questão, não significa uma aprendizagem significativa de fato.

Os professores ressaltaram que evitam discutir questões relacionadas com a preservação ambiental da região, porque numa mesma sala de aula encontram-se alunos que são filhos de fazendeiros, de grileiros e também crianças quilombolas. Portanto, como são diferentes os interesses desses grupos, o que gera inúmeros conflitos, a discussão pode causar problemas na sala de aula. Citam o exemplo do palmito Jussara. Sua extração é considerada ilegal, mas muitas pessoas ainda extraem a espécie para vendê-la, sendo, na maioria das vezes, a atividade complementar de geração de renda para inúmeras famílias da região, quando não a única.

“É muito difícil falar de preservar o meio ambiente. Muitas vezes, essas crianças não têm o que comer direito dentro de casa. Se eu falar, às vezes a gente mexe com a família da criança”. (Depoimento de uma professora de geografia)

Qual é o papel da escola diante dessas questões? Se no Vale do Ribeira a discussão sobre a preservação ambiental e a atuação do movimento ambientalista se choca com a necessidade de geração de empregos e alternativas para a população local sair da condição de pobreza econômica em que se encontra, não seria papel da disciplina de geografia propor aos alunos a reflexão sobre caminhos e possibilidades para conciliar preservação e desenvolvimento, por exemplo?

3.2.3. A história de ocupação negra na região

Para esse tema, as questões foram direcionadas no sentido de identificar se a história da formação da região e da ocupação negra no Vale do Ribeira está sendo abordada no ensino fundamental II. Os professores colocaram que seguem a estrutura curricular do livro didático usado e, por isso, não abordam aspectos regionais. Em relação aos quilombos, os professores disseram que aprenderam há pouco tempo e como os materiais didáticos utilizados não tratam a questão, torna-se difícil trabalhar a temática em sala de aula.

3.2.4. Aspectos culturais da vida dos quilombolas

Uma questão importante é que os professores, principalmente os do ensino fundamental II, mudam freqüentemente de escolas na mesma cidade, bem como também mudam de escolas entre os diferentes municípios, podendo ocorrer isso todos os anos, de acordo com as chamadas atribuições de aula. Essa condição desestimula os professores no seu envolvimento com as comunidades. Além disso, de acordo com as entrevistas foi possível constatar que os docentes não têm acesso a nenhum documento que caracterize a procedência cultural dos alunos, portanto, muitas vezes não sabem se a criança é de uma comunidade quilombola ou não.

“Aos poucos, no dia a dia, a gente vai conhecendo os alunos. Depois de uns dias a gente já sabe em que bairro moram”. (Depoimento de professor B)

Saber em que bairro mora não significa conhecer o universo cultural da criança, ou seja, a localização do bairro por si só não informa sobre o seu modo de vida, sobre o seus costumes e tradições. De fato, o que as entrevistas indicaram é que os professores demonstram pouco conhecimento sobre os aspectos da vida quilombola e, por isso, as experiências vividas pelas crianças quilombolas não são valorizadas no contexto escolar.

Um aspecto que chamou a minha atenção foi o apontamento da maioria dos professores sobre a expressão oral das crianças:

“Falam muita coisa errado (sic). Chegam na quinta-série falando errado. A gente precisar corrigir o tempo todo”.

(Depoimento do professor D)

Sem dúvida é papel do educador ensinar a norma culta da língua portuguesa. Portanto, a crítica aqui levantada não se faz ao ensino da cultura erudita, a qual é fundamental para esses alunos, pois devem ser ensinada para prepará-los para a vida social. A crítica é em relação à negação e desqualificação dos elementos culturais dos alunos. Nesse caso específico, os aspectos lingüísticos da cultura quilombola. Muitas palavras faladas pelas crianças quilombolas são de origem banto ou nagô misturadas com o português, segundo Careno (2000). Resumindo, os educadores não estão preparados ou não conhecem e, portanto, não aceitam as milhares de variantes lingüísticas presentes em todos os idiomas.

Segundo Candau (1995), ao negar os universos culturais das crianças, a função da escola será promover a transmissão somente dos valores das culturas dominantes no país, inclusive os padrões lingüísticos, não considerando os alunos como portadores de cultura e histórias próprias.

Conforme salientado por autores como Grant (1997), Canen (1995), Khan (1994) e Soares (1995), ignorar o padrão lingüístico do aluno significa transmitir-lhe a mensagem de que este é inferior, reduzindo-lhe a auto-estima e fragilizando seu auto-conceito identitário e cultural. Além do mais, por não estabelecer pontes com seu universo cultural de origem, torna-se bastante improvável que o ensino do novo padrão lingüístico seja absorvido, legitimando-se uma homogeneização cultural artificial que irá contribuir para a exclusão deste aluno no sistema educacional.

De acordo com Canen (2001), a escola produz a exclusão dos grupos sociais cujos padrões étnicos-culturais não correspondem aos padrões dominantes. Ainda que

não seja objeto de nossa reflexão, vale ressaltar que os docentes, muitas vezes, apresentam uma expectativa em relação ao desempenho dos alunos de padrões culturais diferentes da cultura dominante, carregada de estereótipos e até mesmo discriminando essas crianças. Para Canen (1995,1996, 1997b) e Candau (1995) é fundamental que a escola desenvolva práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural. Ressaltam ainda que é necessária uma formação docente que capacite os professores na inserção da pluralidade cultural, a partir de práticas pedagógico-curriculares apropriadas.

Para Moura (1997: 269),

A escola não leva em conta o saber diferenciado que o aluno pode trazer da vivência no seio de sua família, aprendido com seus pais e avós ou no seu meio social de origem. Assim, ela desconhece a origem étnica dos alunos e a formação cultural de sua clientela. Mais ainda, a hegemonia desse modelo exclusivo tem consequências que se estendem por todo o sistema educacional. A escola não prepara para a vida, na medida em que não proporciona uma formação profissional diversificada, mas faz com que todos queiram ser doutores, herança portuguesa do Brasil Colônia, quando o bacharel tinha regalias na corte.

O que se nota no Vale do Ribeira, portanto, é que na maioria das vezes, ocorre a desqualificação dos universos culturais das crianças em termos de negação, bem como a desqualificação em comparação à cultura dominante.

Portanto, se com as entrevistas o objetivo era identificar, a partir desses temas, elementos que valorizassem a identidade cultural das crianças quilombolas, com o desenvolvimento da pesquisa identificamos, principalmente, elementos que caracterizam a homogeneização cultural, indo contrariamente ao que se buscava: elementos de valorização e (re) afirmação da identidade quilombola.

3.2.5. Outras reflexões sobre o ensinar/ aprender geografia

A partir das entrevistas, constatamos que na escola pouco se discute questões do contexto social, ambiental, econômico e cultural da região, contexto esse, no qual as crianças estão inseridas. Além das entrevistas com professores, realizamos também entrevistas com alunos de 5ª a 8ª série das escolas de Eldorado e Itapeúna. A partir destas, foi possível identificar que as experiências reais dos alunos e seus valores culturais não são reconhecidos como elementos importantes para a elaboração das propostas pedagógicas e seleção dos conteúdos na disciplina de geografia no ensino fundamental II.

Certamente não é tarefa simples para o professor reconhecer e valorizar as experiências dos alunos, mas como Dauster (2006:70) nos coloca, é preciso que o professor *pense* o aluno dotado de uma identidade construída histórica e socialmente.

Daí a importância não só de trazer o seu cotidiano para o interior da escola, mas também o desafio de conhecer e respeitar a diferença cultural e a heterogeneidade das experiências sociais. A escola é uma instituição privilegiada, na medida em que possibilita o contato entre atores com diferentes visões de mundo, podendo promover o seu encontro e a troca de significados e vivências. (Dauster 2006: 70)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (1997), a historicidade enfoca o homem como sujeito construtor do espaço geográfico e sendo esse homem um ser social e cultural, imprime seus valores na construção desse espaço. Assim, a percepção espacial de cada sujeito ou grupo social é marcada por laços afetivos e referências sócio-culturais. Dessa forma, o ensino de geografia deve despertar no aluno o sentimento de pertencimento na sua realidade social.

(...) o ensino da Geografia pode e deve ter como objetivo mostrar ao aluno que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade na qual as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado — constantemente em transformação — do qual ele faz parte e que, portanto, precisa conhecer e sentir-se como membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido historicamente. (PCN's de Geografia, 1997)

Os estudos de geografia devem, dessa maneira, proporcionar ao aluno a compreensão crítica da realidade em está inserido. Assim, é fundamental que a geografia propicie o reconhecimento e valorização dos aspectos do lugar, pois é a partir disso que o aluno será capaz de se sentir pertencente, de maneira crítica, ao lugar e ao mundo em que vive.

Como aponta Straforini (2001), a geografia tem por objetivo analisar e interpretar o espaço geográfico, onde o homem, por meio de suas relações com o ambiente em que vive, produz e reproduz esse espaço. Portanto, é papel da escola, como um dos lugares onde se produz conhecimento, subsidiar os alunos no enriquecimento e sistematização das informações para que sejam capazes de interpretar o mundo que os cerca.

Nesse sentido, de acordo com os PCNs de Geografia:

Os conteúdos selecionados devem permitir o pleno desenvolvimento do papel de cada um na construção de uma identidade com o lugar onde vive e, em sentido mais abrangente, com a nação brasileira, valorizando os aspectos sócio-ambientais que caracterizam seu patrimônio cultural e ambiental. Devem permitir também o desenvolvimento da consciência de que o território nacional é constituído por múltiplas e variadas culturas, que definem grupos sociais, povos e etnias distintos em suas percepções e relações com o espaço e de atitudes de respeito às diferenças socioculturais que marcam a sociedade brasileira. (PCN's de Geografia, 1997)

As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são elementos importantes na constituição do saber geográfico, por isso, não devem ser negadas ou desqualificadas. Assim, torna-se fundamental inserir na proposta didática, questões do universo social e cultural dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem (os alunos). Isso é fundamental para que os mesmos possam se sentir parte integrante do meio em que vivem.

Para Pontuschka (1998),

É preciso que o professor, junto com seus alunos, observem e reflitam sobre o espaço vivido e descubram as representações que os indivíduos inseridos nos diferentes grupos sociais têm sobre o espaço de vida percebido. Os diferentes olhares sobre o lugar, através das variadas linguagens, fazem parte da compreensão do espaço geográfico onde o estudante e o grupo social estão inseridos. Para compreender e atuar sobre esse espaço produzido através das diferentes temporalidades é preciso observar as permanências visíveis na paisagem e as invisíveis que estão presentes, muitas vezes, tão somente nas representações sociais ou até no imaginário das pessoas e dos grupos sociais, as quais emergem através da fala das pessoas e de suas ações e intervenções no espaço construído. (PONTUSCHKA, 1998: 73)

Essas citações reforçam o que apontamos anteriormente ao analisarmos as entrevistas, pois respondem as questões suscitadas nos tópicos apresentados. É fundamental que a escola proponha o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e seus contextos de maneira crítica, a fim de que tenham condições de compreender os diferentes pontos de vistas, como por exemplo, as barragens, uma das questões mais latentes na atualidade.

É possível para cada um dos estudantes ser e viver o Brasil e o Vale do Ribeira. Mas para isso, cabe aos educadores, às instituições e ao movimento dos quilombolas promoverem o diálogo permanente entre escola, comunidade e sociedade envolvente.

No que se refere aos estudos de geografia, principalmente em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula, foi possível identificar que praticamente não são abordadas questões relacionadas ao local ou ao regional, o que pode ser também identificado na fala dos alunos entrevistados. Ao perguntar aos alunos sobre o que haviam estudado naquele ano, em 2005, na disciplina de geografia, geralmente a resposta era: *“não me lembro direito”*.

O objetivo da pergunta não era obter uma resposta detalhada sobre os estudos de geografia do ano anterior, mas sim conseguir identificar dentro do universo de conteúdos estudados por aquelas crianças na disciplina, um assunto, tema ou conteúdo que tenha ficado marcado na memória das mesmas. Esse foi o caminho escolhido pela

minha experiência como docente na disciplina de geografia. Quando um conteúdo é assimilado pela criança e, principalmente, quando os assuntos estudados fazem a criança se sentir parte integrante do meio social em que vive, se reconhecendo nele ou simplesmente conhecendo e valorizando o seu espaço, o seu lugar ou sua história, certamente não é apagado tão rápido da sua memória.

Ao perguntar diretamente se os professores de geografia ensinam algum assunto sobre o Vale do Ribeira, uma mesma resposta foi dada por diferentes crianças: *“Não dona, o professor passa na lousa o que tá no livro e a gente copia.”* (Depoimento de uma aluna da 7ª série)

É importante, já de antemão, frisar que como professora especialista no ensino de geografia, tenho a consciência de que ao propor o estudo de um problema local e, de certa forma uma geografia regional, estou consciente do risco de nos restringirmos a um contexto particular e, por isso, não conseguir propor comparações e generalizações, mesmo usando conceitos mais gerais. Portanto, é fundamental o esforço na busca de abarcar essa realidade e interpretá-la de maneira que os alunos possam compreender que um estudo de caso ou o estudo de determinados problemas locais revelam processos gerais e globais. Ou seja, os estudos de geografia devem proporcionar ao aluno compreender o local, mas sempre na sua relação com o regional, nacional e o mundo, pois é importante que a criança perceba que o lugar não se explica por ele mesmo.

Tudo isso nos chama atenção para refletir sobre a própria formação dos professores e os materiais didáticos utilizados, mais precisamente sobre o material adotado nas escolas públicas da região. As respostas e os questionamentos dos professores me forçaram a uma reflexão sobre os cursos de formação de educadores na região do Vale do Ribeira. Segundo os professores entrevistados, durante o curso, nenhuma disciplina abordou conteúdos específicos da geografia ou da história regional. Não foi contemplada na presente pesquisa, uma análise dos cursos oferecidos pela

instituição de ensino superior por eles citada, pois esse não era o objetivo³⁸. O que pretendemos é ressaltar que os professores que ministram aulas nas escolas públicas da região não tiveram a oportunidade em seus cursos de formação do magistério e/ou da graduação em obter conhecimentos sobre o Vale do Ribeira. Por outro lado, os cursos de formação continuada são oferecidos, mas poucos deles freqüentam. Comparando a freqüência nesses cursos, as entrevistas apontam que, entre professores do ensino fundamental I e II, os primeiros aproveitam melhor essas oportunidades.

3.3. Homogeneização cultural e a diversidade cultural: o papel da nova LDB

"Tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão — tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade plenamente democrática. É um imperativo do trabalho educativo voltado para a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural — traço bem característico de país colonizado — quanto a discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos; portanto, para a própria nação."(PCN's)

Os problemas apontados nas práticas educativas desenvolvidas no Vale do Ribeira não são “ímpares”, ou seja, a região não é um caso isolado, e sim, fruto de um processo maior, acontecido no território brasileiro ao longo do último século. Na verdade, revelam os problemas do sistema educacional brasileiro. De acordo com Fischman (2001), a história brasileira nos mostra que as políticas públicas educacionais sempre trabalharam para homogeneizar a escola, anulando dessa maneira qualquer perspectiva de valorização da diversidade.

O mito da democracia racial, reforçado por ações e políticas oficiais do governo, espalhou durante a década de 1930, a idéia de um Brasil sem diferenças culturais, um país que se formou pela “mistura” do branco, negro e índio - o país da miscigenação- em que todos seriam iguais e valorizados perante a nação. A historiografia oficial ocultou durante muito tempo a violência física e simbólica sofrida pelos diferentes povos que se

³⁸ Os professores entrevistados fizeram magistério no CEFAM, no município de Registro e/ou cursaram curso superior de pedagogia, história ou geografia na Faculdade SELESUL, também localizada no município de Registro. Vale ressaltar que todos os professores entrevistados tinham mais de 6 anos de formados.

estabeleceram no território brasileiro. Ao escrever sobre a formação do povo brasileiro, Darcy Ribeiro (1996:22) apresenta o Brasil como uma “etnia” nacional, resultado da confluência de diversas matrizes.

O processo de colonização ocorrido no território brasileiro e suas conseqüências, tais como o genocídio, a escravidão de diferentes povos africanos, a dependência, a dívida externa, marcou o choque entre os diversos povos e sua cultura por meio de relações de poder assimétricas.

Durante o século XX o país cordial, por meio de uma política racial implícita, incentivou a imigração européia e asiática no território brasileiro, oferecendo concessões que nunca foram dadas aos negros, que já estavam aqui trabalhando. As vantagens de acesso à terra e empregos tinham como objetivo o “branqueamento” do país de mulatos. Portanto, a miscigenação de etnias e o sincretismo religioso foram processos vividos intensa e dramaticamente no Brasil desde 1500. (CANDAU, 2002: 59)

A longa luta de diferentes movimentos sociais - Consciência Negra, grupos indígenas, de cultura popular, movimento feministas, dos Trabalhadores Sem Terra etc. - os quais têm reivindicado o reconhecimento e a valorização das respectivas identidades culturais, bem como de seus papéis na construção social de nosso país, nos mostram que o mito social de um Brasil cordial acabou por esconder e mascarar práticas sociais discriminatórias, além de estimular práticas educativas homogeneizadoras de uma cultura única, estabelecida como a nacional . Para De Certeau (1995) apud Candau (2002), uma *cultura no singular* é entendida como um modo de vida ou uma tradição que prevalece por cima das outras culturas:

Condutas reais, certamente majoritárias, são culturalmente silenciosas; não são reconhecidas. A tal ou tal modo fragmentário de prática social atribui-se o papel de ser “a” cultura. Coloca-se o peso da cultura sobre uma categoria minoritária de criações e de práticas sociais, em detrimento de outras: campos inteiros de experiências encontram-se, desse modo, desprovidos de pontos de referência que lhes permitiriam conferir uma significação às suas condutas, às suas invenções, à sua criatividade. (CANDAU, 2002: 142)

Nesse contexto, as propostas curriculares educacionais vigentes no país, acabaram por restringir à diversidade cultural a uma “cultura comum” ou a cultura das classes sociais dominantes, e somente menciona “as contribuições” das minorias sociais: das mulheres, dos negros, dos índios, dos imigrantes etc.

(...) ressalta-se a permanência das hierarquias vigentes no que se considera conhecimento oficial, revivem-se os valores e as normas ocidentais tradicionais, constituindo o que se chama de currículo monocultural. Na história dos sistemas educativos, este olhar monocultural tomou como eixos as reformas da estrutura pedagógica e de programas para mudar a escola ou, em outros, casos, a elaboração de um currículo nacional como mecanismo para o controle político do conhecimento. (APPLE, 1996)

É importante ressaltar que essa visão se fez presente também nos próprios livros didáticos durante décadas, passando até mesmo informações e conhecimentos equivocados para as crianças sobre os povos indígenas que formaram o Brasil, por exemplo. Quando os europeus chegaram aqui encontraram uma grande diversidade de povos com inúmeros e diferentes costumes, línguas e tradições e não *um* único povo indígena. Da mesma maneira, com relação aos povos africanos, os quais vieram de diferentes lugares do continente africano e, portanto, não constituíam um único grupo cultural, como apresentado nos livros didáticos, e sim povos com inúmeras diferenças culturais. (Candau:2002)

De acordo com Brandão (1981), foi somente a partir dos anos 60 que propostas pedagógicas, visando articular educação e cultura ganharam mais fôlego e consistência, com as experiências educativas que aconteceram fora da escola. As experiências mais significativas dentro desta perspectiva, desenvolveram no âmbito da educação popular - em geral de caráter não formal - influenciada diretamente pelo pensamento de Paulo Freire³⁹.

³⁹ De acordo com Brandão (1981: 18), no início dos anos 60, a proposta de Paulo Freire para a alfabetização de adultos, testadas nas periferias de Recife e no interior do Rio Grande do Norte, tornou-se nacionalmente- e mais tarde mundialmente- conhecida devido a sua inovação pedagógica e aos resultados obtidos: mais de 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias pelo método das palavras geradoras. O método Paulo Freire- como ficou conhecido- implicava na formação de “Círculos de Cultura”. O processo de alfabetização dos adultos,

A valiosa contribuição de Paulo Freire para discutir a relação entre educação e cultura não pode deixar de ser mencionada. Freire, numa de suas importantes obras “*A pedagogia do oprimido*” (1970), escreve que “*ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*”

Ou ainda,

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é a prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que se propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo são simultaneamente . Não há consciência antes e um mundo depois e vice-versa. (FREIRE, 1970:70)

Segundo Freire (1970), o mundo é uma construção humana, portanto, é um mundo de cultura. Assim, a *invasão cultural* não é educativa, à medida que elimina a possibilidade das diferenças, homogeneizando a cultura, impedindo a consciência ativa dos sujeitos sociais em relação as suas identidades.

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo; é o espaço onde ele parte para penetrar outro espaço cultural, superpondo ao indivíduos deste seu sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação. As relações entre invasor e invadidos, que são relações autoritárias, situam seus pólos em posições antagônicas. O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra; os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são “pensados” por aquele. (FREIRE, 1970b)

De acordo com o autor (1980:34), “*o educando é sempre uma realidade concreta - não uma abstração -, um ser*”. Portanto, o educando tem “raízes espaço-temporais”, que vive e participa de diferentes maneiras numa determinada comunidade humana. Dessa maneira, o desenvolvimento de uma prática educativa verdadeiramente

se desenvolviam a partir de palavras significativas do universo cultural dos alfabetizandos. Esses Círculos de Cultura se espalharam por todo o Brasil, sendo fortemente perseguida durante o Regime Militar de 1964.

democrática só pode ocorrer a partir do reconhecimento das diferentes situações sociais e dos universos culturais presentes nas salas de aula, e também da identificação das relações de poder existente entre eles. A partir da heterogeneidade cultural, segundo Apple (1996), é possível identificar temas e conceitos relacionados às identidades culturais, por meio das quais os alunos se reconheçam.

Dessa forma,

“a *desnaturalização* da cultura escolar dominante nos sistemas de ensino se faz urgente, buscando caminhos de incorporar positivamente a diversidade cultural no cotidiano escolar.” (CANDAU, 2002: 106)

Torna-se necessário desenvolver estratégias e concepções educativas que permitam a interação entre sujeitos com identidades culturais diferentes, favorecendo dessa forma, o enfrentamento de conflitos e estruturas sócio-culturais geradoras de discriminação e exclusão entre grupos sociais. É necessário promover possibilidades de comunicação crítica e criativa entre sujeitos de culturas diferentes, pois as diferentes visões de mundo precisam ser (re)conhecidas para serem compreendidas dentro do contexto vivido por cada cultura. (FLEURI:2004)

A partir da demanda de amplos segmentos da sociedade brasileira, incluindo diversos grupos sociais e étnicos, e da necessidade de construção de um país democrático, a Constituição de 1988 determinou o estabelecimento de um *Plano Nacional de Educação*, com o objetivo de desenvolver o ensino em todos os níveis, à erradicação do analfabetismo, à universalização e melhoria da qualidade de ensino, entre outros.

Para reavaliar e reformular a legislação educacional brasileira foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De maneira geral, a nova LDB – lei 9394/96 - traz como diretrizes essenciais da educação a inclusão, a flexibilidade, a qualidade, a

autonomia, a competência para o trabalho, a valorização da diversidade e o exercício da cidadania⁴⁰.

Além dos inúmeros documentos normativos que regulamentam a LDB, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), formulou também documentos indicativos, de referência e orientação, chamados *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*, 1º ciclo (1ª a 4ª série) e 2º ciclo (5ª a 8ª série); *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*; *Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico*, que tem como meta atuar como uma referência para a transformação dos objetivos, conteúdo e didática dos ensinos Fundamental e Médio.⁴¹

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 8ª série estão organizados em áreas de conhecimentos: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física e temas transversais: Os temas transversais são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural⁴²

⁴⁰ A nova LDB e os seus documentos normativos tiveram como base para a sua formulação, os princípios básicos dos documentos “Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990” e o Relatório da Unesco de 1996. A primeira, fruto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia em, em 1990, preconizou os seguintes pontos considerados fundamentais para uma educação democrática e fortalecedora da cidadania: redução das desigualdades; a eliminação dos preconceitos e esteriótipos como condição para a garantia de educação de qualidade para todos; a educação centrada na aprendizagem de fato, não em requisitos para a obtenção de certificados; abordagens ativas e participativas dos conteúdos escolares; a consideração com a cultura e a comunidade locais; a aprendizagem vinculada ao conhecimento científico e tecnológico contemporâneo. Em 1996, a Unesco- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura- publicou o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, explicitando os pilares da educação: aprender a *conhecer*, aprender a *fazer*, aprender a *conviver*, aprender a *ser*, os quais tornaram-se referência para a educação mundial.

⁴¹ Parâmetros são documentos de caráter não-compulsório, editados pelo MEC para cada segmento da educação nacional, com um enfoque metodológico que orienta escolas e professores sobre como trabalhar os conteúdos curriculares para o desenvolvimento das competências. Os PCN’s apresentam princípios educativos e propõem uma articulação entre os objetivos, conteúdos, orientações didáticas e critérios de avaliação, constituindo assim uma orientação para a prática pedagógica dentro de cada área do conhecimento. Os parâmetros curriculares podem contribuir não somente para a definição dos componentes curriculares como também para a visualização de possibilidades de trabalho interdisciplinar, mas, diferentemente das Diretrizes Curriculares Nacionais emitidas pelo Conselho Nacional de Educação, são documentos de caráter não-compulsório, ou seja, o professor e a escola utilizarão os PCNs se, quando e como considerarem apropriado”. (Oliveira, 112). ⁴¹“É bom lembrar que cabe a cada sistema de ensino regulamentar a aplicação das novas diretrizes da educação naquilo que possa haver de específico em sua área de responsabilidade. Para tanto, conselhos estaduais e conselhos municipais de educação têm emitido seus próprios documentos normativos que, obviamente não cabem ao escopo desse trabalho, mas cujo conhecimento é essencial para quem tenha responsabilidade direta com a educação”. (Oliveira, 46)

⁴² Esses temas foram escolhidos devido a relevância social de cada um deles, principalmente no que se refere aos obstáculos encontrados na educação para o exercício da cidadania da população brasileira.

Os PCN's elegeram a Pluralidade Cultural como um dos Temas Transversais, incentivando o reconhecimento da multiculturalidade existente em nosso país como um dos temas fundamentais para a construção de cidadania.

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.(PCN's, 1997)

Assim se justifica essa inclusão:

Tratar da diversidade cultural brasileira, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações aqui existentes é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão, tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais democrática. (PCN's, 1997)

Porém, é necessário garantir um tratamento objetivo e compreensivo daqueles aspectos considerados mais relevantes em cada região e localidade (PCN, 1997). Dessa forma, os conteúdos programáticos, as metodologias utilizadas, bem como os fundamentos epistemológicos que alicerçam a construção curricular precisam estar contextualizados e influenciados pela cultura e pela experiência de vida dos sujeitos educacionais, que estão envolvidos nessa construção, sendo eles: educandos, educadores, gestores, pais, comunidade educativa (escolar ou não) (SCOCUGLIA, 2004: 104).

Nesse aspecto, os PCNs ressaltam o caráter interdisciplinar que constitui o campo dos estudos teóricos sobre Pluralidade Cultural⁴³:

⁴³ “É proposto, também, em interação com os demais temas transversais, a saber, Saúde, Educação Sexual, Ética, Meio Ambiente, colaborando para entrelaçá-los na abordagem que faz dos direitos humanos, da liberdade de consciência, de opinião, dos direitos da criança e do adolescente, da temática da igualdade entre homens e mulheres, em uma proposta que toma em consideração a realidade da sala de aula, portanto viável, apresentada para ser efetivada. Propõe, além disso, estratégia didática de “intercâmbio”, cooperando para o adensamento dos projetos pedagógicos das escolas, pela via da interação com a sociedade e comunidades,

A fundamentação ética, o entendimento de preceitos jurídicos, incluindo o campo internacional, conhecimentos acumulados no campo da História e da Geografia, noções e conceitos originários da Antropologia, da Lingüística, da Sociologia, da Psicologia, aspectos referentes a Estudos Populacionais, constituem uma base sobre a qual se opera tal reflexão que, ao voltar-se para a atuação na escola, deve ter cunho eminentemente pedagógico. (PCNs, 1997)

Outra importante questão discutida nos PCN's refere-se ao conhecimento produzido pelas comunidades locais, que deveriam ser tratados dentro do tema Pluralidade Cultural em sala de aula.

Acrescenta-se a essa evidente complexidade o fato de que muitos grupos humanos, de que trata o tema Pluralidade Cultural, têm produzido um saber rico e profundo acerca de si mesmos, particularmente no âmbito de movimentos sociais e de suas organizações comunitárias. Assim, abre-se à escola a possibilidade de empreender, em seu cotidiano, uma reflexão que integra, de maneira ímpar, teoria e prática, reflexão e ação. (PCN's, 1997)

Além de considerar o conhecimento gerado dentro da comunidade, a proposta pedagógica deve permitir ao aluno compartilhar as suas experiências cotidianas sobre o mundo e a vida para construir aquilo que Freire (1993) chama de *"conhecimento erigido a partir dos seus próprios valores, interesses, práticas e de sua própria cultura"*. Para isso, é necessário que a construção curricular tenha como ponto de partida os interesses, os valores, a cultura e o conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Complementando os avanços na política educacional brasileira, o Movimento Social Negro conseguiu influenciar nas mudanças da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A promulgação da Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, tornou

voltando-se para o conhecimento da diversidade regional, cultural e política brasileira" (Fischaman)

obrigatório a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, no currículo oficial da rede de ensino.

3.4. A escola que queremos...

*“Dar voz, certamente não
Trata-se antes de dar ouvidos a uma voz que eles já tem
Lutar para que se dê ouvido a essa voz e
para que se entenda o que essa voz quer dizer”
Eduardo Viveiros de Castro*

Como podemos verificar são vários e importantes os avanços na política educacional brasileira nos últimos anos no reconhecimento da diversidade social brasileira e valorização da diversidade cultural presente no território brasileiro. Assim,

Abriu um importante caminho para o reconhecimento da diferenças culturais existentes em nossa sociedade. trata-se, portanto, de oferecer um programa adequado à realidade das minorias étnicas do país e também reverter a imagem preconceituosa e equivocada existente sobre as comunidades tradicionais. (CANDAU, 2003)

Como ressalta Oliveira (2003), nenhuma lei por si só muda a realidade, no entanto, indica caminhos, e, sobretudo, instrumentaliza o cidadão e a sociedade com direitos. Não podemos negar os avanços que a nova legislação abriu para educação brasileira, mas ainda são muitos os obstáculos a ultrapassar e um longo caminho a percorrer. É necessário investimento público para que as ações sejam, de fato, implementadas.

Para lutar pelo direito, garantido pela nova LDB a uma educação que valorize a identidade cultural e respeite o modo de vida quilombola, no ano de 2002 representantes de várias comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira se reuniram na cidade de Registro com o objetivo de discutir os aspectos da educação que acreditam ser mais apropriados para a realidade social e cultural das escolas localizadas próximas às comunidades. A partir dessa discussão foi elaborada uma carta, a qual posteriormente foi enviada ao Presidente do Conselho Nacional de Educação. (vide anexo 2)

Foram vários os pontos discutidos e reivindicados na carta. A começar pela desvalorização da experiência e cultura quilombola. Segundo as reivindicações, a escola acaba por afastar os alunos dos valores da comunidade e a maioria dos professores, por não conhecer os costumes quilombolas, menospreza o modo de vida desse povo, reforçando a discriminação racial. Se por um lado, a escola desqualifica ou nega a identidade cultural quilombola, por outro, também não oferece o conhecimento suficiente para estas crianças viverem na cidade. Para os quilombolas, a escola deve ensinar os conhecimentos elaborados e construídos pelas diferentes ciências ao longo do desenvolvimento da humanidade, mas também não pode desvalorizar o conhecimento tradicional.

Compreendendo que o professor é a peça-chave no processo educativo, pois é no cotidiano da relação com os alunos que o currículo proposto gera transformação por meio da ação no currículo real, a questão de formação dos professores recebeu destaque nessa carta.

Para essa escola queremos professores:

- Bem formados que conheçam a nossa cultura e estejam integrados à nossa realidade, valorizem o nosso passado e participem da construção de nosso futuro;
- Que conheçam os costumes e a qualidade de vida das crianças e jovens quilombolas;
- Informado sobre a história da África e dos negros brasileiros;
- Que ouçam a comunidade, conheçam a sua dinâmica e trabalhem em conjunto com ela;
- Que valorizem o ofício dos pais e as mãos calejadas das crianças que trabalhem na roça;

Trecho da Carta enviada ao Ministro da Educação
em 2002

Os quilombolas reivindicam também que os materiais didáticos utilizados abordem aspectos da realidade local e da história do povo negro:

Com livros que atinjam nossa realidade e tratem sobre a África, do tráfico, da contribuição dos africanos para a construção do Brasil, dos negros de outros países das Américas.

A fala de Oriel retrata a o perfil de escola reivindicada:

“A gente está tentando montar uma escola quilombola na comunidade André Lopes, onde é o enfoque principal é a questão dos quilombos e valorizar tudo o que a gente teve de importante aqui do Vale. Vamos tentar enfatizar a história do Vale, as potencialidades que a gente tem e trabalhar em cima dessas potencialidades, usando as experiências locais. Os atores são locais, isso faz com a gente reforce a nossa identidade e isso favorece a gente entrar com proposições de políticas públicas que favoreçam a gente. E faz com que também reforce não só nós quilombolas, mas também reforce toda a população, porque na hora que a população conhecer mais sobre quilombos, ela vai respeitar e não vai tratar com os preconceitos que tá tratando. Vai respeitar e vai ver que é um grupo que merece ter os mesmos privilégios né?. A discussão maior dos quilombos é mexer nos privilégios.”

Como resposta à forte luta dos quilombolas do Vale do Ribeira por uma educação que não negue a história e a cultura do povo negro da região e, assim, propicie às crianças o fortalecimento da identidade cultural quilombola, em 2006 foi fundada a primeira escola quilombola do Vale do Ribeira, a Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa. Localizada em área da comunidade André Lopes por decisão dos representantes das comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira, a escola atende aos alunos das comunidades: Ivaporunduva, André Lopes, Sapatu, Nhuguara, São Pedro e Galvão. O ensino engloba desde 1ª série do ensino fundamental I ao 1º ano do ensino médio.

O projeto pedagógico da escola Maria Antônia Chules Princesa tem como eixo condutor o resgate e valorização da cultura quilombola. Porém, a diretora da escola admitiu que seus professores ainda não estão capacitados para tal projeto.

Isso nos mostra que, mesmo quanto respaldados por diretrizes de políticas da Educação, os professores ainda não estão preparados para serem agentes de

mudança, como aquelas preconizadas por Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1975):

O “educador bancário” não pode perceber que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar do educando, medizados ambos pela realidade, portanto, na intercocomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a este imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos de uma realidade. (Freire, 1975:74)

Por meio do decreto 4887/03⁴⁴, que assegura o ingresso a uma educação de qualidade, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, traçou entre as ações prioritárias, a formação específica de professores para área de remanescente de quilombos, produção e aquisição de material didático para os quilombolas⁴⁵.

⁴⁴ O decreto 4887/03 visa garantir às comunidades quilombolas a posse da terra e o acesso a serviços, como saúde, educação e saneamento.

⁴⁵ “O trabalho da Coordenação-geral de Diversidade e Inclusão é feito em conjunto com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Fundação Cultural Palmares e mais 22 ministérios.

O QUILOMBO NO MUNDO E O MUNDO NO QUILOMBO: A ESCOLA QUE QUEREMOS EM AÇÃO

Foto: Lisângela Kati do Nascimento

Escola do Ivaporunduva

(..) Queremos lhe dizer como deve ser a Escola de que precisamos:

*- Que ensine os conhecimentos das ciências e outros importantes produzidos pela
humanidade;*

- Em que a vivência dos alunos na comunidade seja mais valorizada;

Trecho da carta de reivindicação escrita pelos quilombolas do Vale do Ribeira e enviada ao
Ministro da Educação em 2002

4. 1. A Escola do Ivaporunduva

Na Escola Estadual de Ensino Fundamental Rural (E.E.E.F.R.) do quilombo de Ivaporunduva há uma sala de aula multiseriada, envolvendo alunos de 1ª a 4ª série⁴⁶. A professora polivalente precisa dar conta de uma diversificada demanda, embora sejam apenas 25 alunos. Além de diferentes momentos da escolaridade é possível identificar também que, na mesma série há alunos em diferentes momentos da aprendizagem. Certamente não é um trabalho simples para a professora, visto que ela precisa organizar um planejamento de aula que contemple todas essas necessidades específicas ao mesmo tempo.

A sala de aula é pequena e sua estrutura física é simples, com carteiras antigas que se misturam com as carteiras novas, enviadas recentemente pelo governo. Algumas estantes pequenas, com poucos livros compõem o cenário da sala de aula; esses livros são de acesso a todos os alunos. Ali encontrei livros diversos, de histórias infantis, histórias infanto-juvenis, de uma literatura também variada. No entanto, durante as minhas “fuçadas” não encontrei livros específicos sobre negros ou quilombos e nem mesmo algum material sobre o Vale do Ribeira.

Ao lado daquela, há uma outra estante. Essa bem mais nova e com chaves. É nela que a professora guarda os materiais didáticos enviados pelo Estado, incluindo lápis, cadernos e canetas. Os livros didáticos e os paradidáticos também são guardados nessa estante, como forma de preservá-los, segundo a professora.

O capricho e o cuidado com a limpeza e com a aparência são nítidos. Nas paredes há muitos cartazes colados, incluindo o alfabeto, os números e os resultados dos trabalhos desenvolvidos. Um desses cartazes chamou a minha atenção. Ele traz a letra de uma música que conta a história dos negros que chegaram ao Brasil e foram escravizados. Os alunos desse ano sempre cantavam essa música para mim durante as

⁴⁶ Até 1998 eram três salas de aula: uma de 1ª e 2ª série, outra de 3ª e 4ª série e outra do pré. Devido ao pequeno número de alunos, foi reduzido para uma sala de fundamental I e permaneceu a sala do pré, a qual atualmente tem 11 alunos.

despedidas, pois sabiam que eu adorava. A força na voz daquelas crianças, somada à energia de suas mãos batendo nas carteiras, como se fossem tambores, me comovia muito todas as vezes, sendo impossível não ficar emocionada.

*“(...) o negro é gente como os outros
quer ter carinho e amor
tem que acabar com a história
que o negro é inferior
o negro é gente, quer escola
quer dançar samba e ser doutor
dança aí nego nagô
(...) dança aí nego nagô ô ô ô”*

Grande parte da pesquisa de campo ocorreu durante o ano de 2005. Os dados coletados nesse período nos mostram que a metodologia de ensino da escola do Ivaporunduva e os conteúdos das diferentes disciplinas até aquele momento, praticamente não se diferenciavam das demais escolas municipais da região do Vale do Ribeira. Isso ocorria por imposição da própria Delegacia de Ensino, bem como por resistência dos professores para trabalhar um conteúdo sobre o qual eles não têm domínio. Devido a grande exigência da comunidade, havia uma iniciativa para se trabalhar a história do bairro, mas ainda muito incipiente. Além disso, os quilombolas se ressentiam do distanciamento dos professores em relação à vida da comunidade.

“(...) até o ano passado o professor vinha, dava aula e ia embora. Não ficava mais um tempinho. Não conhecia as nossas festas. Não conversava muito com a gente. Assim, não dava pra ele conhecer nossos costumes e o nosso jeito de viver.” (Depoimento de um informante quilombola)

Em 2005, quando uma nova professora assumiu a classe, as aulas tomaram um outro rumo, positivo, diga-se de passagem. A preocupação em estreitar a relação entre comunidade e a escola, trabalhando aspectos da realidade local e trazendo o universo cultural das crianças, tornou-se o eixo estruturador da proposta didático-pedagógica desta nova educadora.

Para os quilombolas é fundamental que nos primeiros anos de escolaridade, as crianças já aprendam a história de seu povo para que, quando chegarem ao ensino fundamental II não tenham vergonha de sua condição étnica e consigam enfrentar de forma construtiva e tranqüila os possíveis questionamentos acerca de sua identidade. Para Élson, membro da comunidade Ivaporunduva, atualmente cursando o 4º ano de pedagogia, é necessário que a criança quilombola tenha um espaço dentro da sala de aula para discutir e compreender determinados aspectos da vida econômica e cultural da comunidade, pois só assim será capaz de valorizar a história de seu povo.

4.2. A nova professora: trilhando caminhos na busca da identidade cultural

Esse ano, uma nova professora começou a lecionar na escola do Ivaporunduva. Dona Ilza Mendes da Silva, escolheu trabalhar na comunidade, mesmo com os obstáculos estruturais, como a travessia cotidiana do rio Ribeira, que pode ser ainda mais dificultada com as chuvas e, até mesmo, impossibilitada com as possíveis cheias. A dificuldade de transporte para sair de Iporanga, sua cidade, e chegar até a comunidade a 42 km, sendo 1 km de estrada de terra, a qual tem que caminhar todos os dias, também constitui um obstáculo. Nas quartas-feiras, o percurso da professora se torna um pouco maior, pois precisa cumprir o horário de HTPC (reuniões extracurriculares, na qual os educadores se reúnem e discutem o projeto pedagógico da escola, sua metodologia e os resultados obtidos) na Escola E. E.E.F. Maria Salete - escola vinculadora, localizada no município de Eldorado, que dista 35 km. Devido ao número reduzido de transporte coletivo, as caronas se tornam o principal meio para a professora chegar ao destino. Para isso, como ela mesma diz *“é preciso ter sorte”*.

A professora tem uma longa experiência, 21 anos de magistério, em várias escolas rurais dos municípios de Eldorado e Iporanga. Nos três últimos anos, lecionou em escolas de comunidades quilombolas: Nhuguara, em 2003 e Galvão, em 2005. De acordo com a professora, sua escolha pela escola do Ivaporunduva se deu pelo desejo

de trabalhar junto a uma comunidade grande e organizada como essa. O seu objetivo é desenvolver uma proposta pedagógica integrando, de fato, a escola e a comunidade na busca de uma educação que valorize a identidade cultural quilombola e que forme cidadãos críticos, conhecedores de sua realidade social e capazes de lidarem com a sociedade envolvente.

Segundo Ilza, muitos professores não querem assumir aulas em comunidades quilombolas do Vale do Ribeira, principalmente naquelas tão bem organizadas politicamente como o Ivaporunduva. Isso ocorre em função da exigência da comunidade em relação à inserção da história e cultura dos quilombolas na escola, o que demandaria novas propostas curriculares e planejamentos por parte do professor. Ou seja, conteúdos que exigiriam conhecimentos específicos sobre a história, vida e cultura do povo negro que habita o Vale do Ribeira. Ilza ressalta que não é tarefa fácil para o professor, visto as deficiências de sua formação. Além disso, salienta que os materiais didáticos disponíveis ainda não abordam essas questões, dificultando ainda mais o trabalho:

“Me amedontraram bastante. Eu pedi pra nossa Senhora do Rosário, como eu peço todo dia. Falaram da indisciplina dos alunos. Das pessoas também. Mesmo assim eu queria ir”.

Para ser aceita na comunidade como professora foi necessário apresentar sua proposta de trabalho aos representantes da Associação da Comunidade Ivaporunduva, explicitando os conteúdos a serem trabalhados e os principais objetivos de sua proposta de ensino. O eixo norteador do projeto de trabalho pedagógico da professora é o resgate e a valorização da história e cultura do povo quilombola, já citado anteriormente, o que vem de encontro com as necessidades e a demanda da comunidade. A proposta teve aprovação imediata desses representantes.

“(...) Apresentei a minha proposta de trabalho. Passei os conteúdos pra eles. Eles disseram: “professora é isso que queremos. Olha professora, a senhora vai ser a primeira professora que vai trabalhar desse jeito.”

Outro passo fundamental para a aproximação com a comunidade, segundo análise da professora, foi a reunião realizada logo no início das aulas com os pais de todos os alunos. Nessa ocasião, a professora falou sobre os combinados realizados com os alunos, incluindo as normas de convivência na escola, postura de estudante, vestuário, utilização do material escolar, entre outros. E, principalmente, explicou a proposta de trabalho, antecipando que os alunos fariam, no decorrer do ano, entrevistas com familiares, incluindo os avós, tios e os próprios pais, com o objetivo de resgatar a história do bairro.

“ (...)Passei os combinados escritos para os pais, para que eles retomassem em casa com os filhos. Fiz isso para que os combinados não fossem só meus com os alunos. Eu disse que precisa desse contato com eles, que precisávamos ficar unidos para o meu trabalho ficar melhor. Já expliquei também sobre as entrevistas que as crianças iam começar a fazer com os pais e avós nesse projeto. Os pais foram em massa, porque lá, chamou pra reunião, eles vão mesmo. (...) Os pais se mostraram que queriam ajudar.”

A preocupação da professora em envolver não só os alunos no projeto pedagógico, mas também a comunidade, constitui um dos motivos do sucesso de seu trabalho. Todas as pessoas entrevistadas ressaltaram essa relação como um diferencial dessa docente em relação às anteriores.

4.2.1. A formação continuada da professora: passos fundamentais para desenvolvimento do trabalho

É importante ressaltar que a proposta elaborada pela professora advém do processo de formação continuada em que a mesma se envolveu nos últimos anos. Durante o ano de 2003, a professora participou de dois cursos de formação continuada sobre a realidade ambiental e social do Vale do Ribeira, e sobre o modo de vida e cultura do povo quilombola. Esses cursos, segundo ela, propiciaram-lhe um grande conhecimento sobre a região, o que não foi possível adquirir nos cursos formais de magistério e pedagogia realizados anteriormente.

O primeiro curso foi promovido pelo MEC, juntamente com a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria Municipal de Ensino, no município de Eldorado. A participação não era obrigatória, no entanto, todos os professores que atuavam na época em áreas quilombolas ou do entorno foram convidados. Esse curso atendia a reivindicação das comunidades quilombolas do Vale do Ribeira, expressa por meio da carta enviada ao Ministro da Educação em 2002, conforme referência no capítulo 3. Entre vários pontos reivindicados, a formação dos professores foi uma questão amplamente ressaltada:

*“ (...) A maioria dos professores, sem nos conhecer, menospreza os nossos costumes reforçando a discriminação racial.
(...) Para essa escola queremos professores:
- Bem formados que conheçam a nossa cultura e estejam integrados à nossa realidade, valorizem o nosso passado e participem da construção de nosso futuro;
- Que conheçam os costumes e a qualidade de vida das crianças e jovens quilombolas;
- Que tenham compromisso com a comunidade;
- Informado sobre a história da África e dos negros brasileiros;
- Que reforcem os ensinamentos dos pais na valorização do meio ambiente e do cultivo da terra;
- Que ouçam a comunidade, conheçam a sua dinâmica e trabalhem em conjunto com ela;
- Que valorizem o ofício dos pais e as mãos calejadas das crianças que trabalhem na roça;
- Que não usem os alunos como se fossem instrumentos de trabalho para apenas ganhar seu salário.
Pedimos que a Secretaria da Educação junto com a Comunidade forneça formação para os professores.”*

Trecho retirado da carta

Esse curso partia de um estudo comparativo entre a comunidade quilombola Kalunga, localizada em Goiás, e as comunidades do Vale do Ribeira. Os professores participaram de palestras com profissionais e leram textos informativos sobre a questão quilombola. Durante o período do curso, os professores, juntamente com os alunos da escola em que lecionavam, também desenvolveram uma pesquisa sobre a história do bairro. Essa pesquisa teve como objetivo geral compreender os principais aspectos do modo de vida e costumes da comunidade. Para a sua realização, cada professor

elaborou um roteiro de trabalho a ser desenvolvido com os alunos, envolvendo entrevistas com as pessoas mais velhas e palestras com os líderes da comunidade.

De acordo com Ilza, o curso, propiciou o conhecimento da história do quilombo em que estava lecionando na época (Nhuguara), além de estimular uma maior aproximação com a comunidade, o que na sua opinião foi fundamental para o desenvolvimento de seu trabalho:

“Em cada escola que a gente trabalhava (sic), a gente tinha (sic) um roteiro para seguir. Um roteiro de pesquisa do bairro e depois apresentava no curso. Aí a gente conhecia (sic) a história. Esse estudo a gente fez (sic) com as crianças do Nhuguara. Aí fui aprendendo com os moradores do bairro e pessoas de fora também. Apreendi bastante”

O segundo curso, denominado “Curso de Educação Ambiental frente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos Vales do Paraíba e Ribeira - São Paulo”, foi realizado em 2004. Participaram do projeto 40 professoras de 1ª a 4ª série do município de Cunha, no Vale do Paraíba e 26 professoras de escolas rurais em comunidades remanescentes de quilombos dos municípios de Cananéia, Eldorado, Iporanga e Iguape, no Vale do Ribeira.

O curso foi desenvolvido pelo Instituto Florestal e pela Secretaria do Meio Ambiente, com financiamento da FAPESP, e teve como objetivo principal a inserção da temática ambiental nos currículos escolares⁴⁷.

Cada professora escolheu um tema de trabalho sobre o qual deveria desenvolver um projeto na escola durante o período de realização do curso. A leitura sistemática do tema transversal “Meio Ambiente” dos PCNs, bem como de outros textos de apoio,

⁴⁷ De acordo com os PCNs, “A inserção do tema meio ambiente na prática pedagógica do professor visa contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes para participarem na realidade socio-ambiental, de maneira a comprometer-se com a vida e com o bem estar de cada um e de todos” (Brasil, 1997)

formaram a base teórica para a organização do projeto e, posteriormente, para a reflexão dos resultados da proposta.

No caso das professoras do Vale do Ribeira, os temas escolhidos foram ervas medicinais e lixo. A professora Ilza, em parceria com a professora Roseli⁴⁸, ambas lecionando na comunidade Nhuguara na época, elaboraram um projeto sobre plantas medicinais, justificando a importância do tema para o resgate dos conhecimentos tradicionais da comunidade.

As atividades desenvolvidas nos projetos eram registradas pelas professoras nos diários de campo e socializadas com o grupo durante as reuniões de acompanhamento. A partir de suas experiências cotidianas nas salas de aulas e trocas com outros professores e pesquisadores, as professoras elaboraram um material paradidático. Esse material, denominado *“Nos Vales da Educação Ambiental”* foi organizado em dois volumes: um caderno de atividades e um caderno de textos de apoio ao trabalho do professor.

Segundo Neves (2005), uma das pesquisadoras responsáveis pelo curso de formação:

“O objetivo de elaborar um material paradidático com os professores foi divulgar o processo de formação continuada em educação ambiental do qual participaram, de forma que retratassem as suas realidades sócio-ambientais e se tornasse um instrumento orientador da metodologia desenvolvida”

Aproveitando a experiência prática desse curso de formação e sua experiência posterior na comunidade Galvão, a professora elaborou o projeto Quilombo. Esse é o projeto que vem desenvolvendo atualmente na Escola do Ivaporunduva.

⁴⁸ A professora Roseli atualmente é a diretora da Escola Quilombola Maria Princesa Chules, localizada no bairro André Lopes. Essa professora desempenhou um importante papel na alfabetização das crianças da região, o que resultou na sua escolha para assumir a direção da escola quilombola.

4.3. Projeto Quilombo: um novo planejamento de aulas em busca da cidadania

Depois de tanto meses de ausência, voltei à escola do Ivaporunduva e fiquei agradavelmente surpreendida. Esperava encontrar uma professora ocupadíssima, em sala de aula, atendendo vários alunos praticamente ao mesmo tempo, com solicitações e demandas diferenciadas, já que se trata de uma sala multiseriada, da mesma maneira como tantas outras vezes eu já havia acompanhado. Porém, o cenário já não era o mesmo.

Paulão, membro da comunidade, era o professor naquele dia. A aula tinha como temática as plantas medicinais. Muitas eram plantas em cima da mesa e o professor explicava, discutia e ouvia as opiniões, possibilitando assim uma aula muito participativa. Sentamos no fundo da pequena sala de aula para observar aquele momento tão interessante.

Os alunos estavam atentos prestando atenção ao que o professor falava. Este perguntava-lhes sobre que tipo de planta era bom para curar determinada dor ou machucado e os alunos se alvoroçavam para logo responder. Durante toda a aula, o professor buscava, por meio de perguntas resgatar os conhecimentos dos alunos sobre as plantas. Além disso, ressaltava a importância dos conhecimentos dos pais das crianças sobre o meio ambiente e, especificamente, sobre as plantas e ervas medicinais. Era evidente o esforço dos alunos em contar o que conheciam ou o que os pais falavam sobre determinada planta.

Esse formato de aula, ministrada por um representante quilombola, faz parte do processo de integração da escola com a comunidade, eixo norteador do Projeto Quilombo elaborado pela professora Ilza. A professora define o projeto como um estudo diferenciado, com o objetivo de resgatar o conhecimento tradicional, conhecer a história local e, assim, fortalecer a cultura quilombola para que eles se tornem jovens e adultos com uma visão crítica do mundo: *“Eu espero que eles se tornem pessoas críticas”*.

O Projeto Quilombo é constituído dos seguintes temas:

- História do bairro;
- Ivaporunduva hoje;
- História da Escola;
- Plantas medicinais;
- Remédios caseiros;
- História da Igreja;
- Superstições;
- Lendas;
- Dialeto;
- Simpatias;
- Ritos de morte;
- Pratos típicos;
- Frutas;
- Tipos de artesanato;
- Peixes;
- Origem do nome;
- Ditos/provérbios;
- Histórias;
- Festas;
- Dança;
- Música de raiz;

Esses temas de trabalho serão desenvolvidos ao longo do ano paralelamente ao cumprimento do currículo tradicional. Alguns deles possibilitam desenvolver um trabalho multidisciplinar e outros constituem temas específicos tratados em uma única disciplina.

Em relação às plantas medicinais, o tema tem característica multidisciplinar e já está sendo desenvolvido na escola. Para a professora, esse tema de trabalho estimula a conscientização sobre a importância das plantas medicinais no tratamento fitoterápicos

de várias doenças. Além do resgate cultural e a valorização do conhecimento tradicional do povo quilombola, o estudo vai de encontro ao grave problema da falta de recursos financeiros para a aquisição de medicamentos convencionais que a população enfrenta no Vale do Ribeira.⁴⁹

A experiência adquirida com o trabalho desenvolvido com o tema plantas medicinais durante dois anos consecutivos nas comunidades de Nhuguara e Galvão, asseguram a professora que, como proposta pedagógica, o tema é de grande relevância, pois pode ser trabalhado em algumas disciplinas, como:

- Língua portuguesa: leitura de textos informativos como bulas e produção de textos informativos, como receitas de remédios caseiros;
- Matemática: situações problemas, quantidades, medidas gráficos e tabelas;
- Ciências: textos informativos, pesquisas e experiências;
- Educação artística: confecção de livrinhos e painel.

Segundo Ilza, o tema também possibilita o trabalho em todas as séries numa mesma sala de aula, contribuindo até mesmo para o processo de alfabetização. Vale ressaltar que, a professora está utilizando os nomes das plantas para alfabetizar as crianças, seguindo a perspectiva de Paulo Freire das palavras geradoras.

Já as disciplinas de História e Geografia abordam temas específicos. História aborda os temas história da África e história local e, Geografia tem como eixo temático o estudo da paisagem local, conforme discutiremos nesse capítulo. Esses temas de estudo têm por objetivo conhecer a história do povo quilombola e reconhecer, no estudo da paisagem, as principais transformações ocorridas no bairro. A professora espera com essa ação resgatar e fortalecer a identidade cultural e social das crianças quilombolas da comunidade Ivaporunduva.

⁴⁹ O quilombo Ivaporunduva faz parte do Projeto de Desenvolvimento Sustentável de Plantas medicinais e aromáticas, é já está fazendo o manejo e explorando espécies nativas como: pariparoba, embauba, cana do brejo, jaguarandi, espinheira-santa e cipó-abuto.

Podemos verificar, portanto, um grande esforço da docente para trazer o universo cultural das crianças para dentro da sala de aula. Os temas propostos constituem fonte de conhecimento e aprendizagem, ao mesmo tempo em que ampliam o espaço da sala de aula para o restante da comunidade, pois exigem procedimentos de pesquisa no próprio bairro e entrevistas com pais, avós, familiares e representantes da comunidade. Ou seja, para o desenvolvimento da prática pedagógica, segundo a professora, é fundamental a interação entre a escola, a criança e a comunidade.

De acordo com Oliveira (2003:111),

Na construção do projeto pedagógico e do currículo, é essencial pensar nos verdadeiros alunos da escola, não em pessoas idealizadas, de modo que o resultado tenha vínculo com a realidade dos alunos e sentido efetivo para eles, que são aqueles para quem, afinal, o currículo é feito. Assim, sendo, a proximidade e a articulação da escola com as famílias e com a comunidade torna-se essencial, e é também papel do educador participar das iniciativas que visem construir e fortalecer esse vínculo.

O período das séries iniciais é o momento de construir os conceitos básicos das diferentes áreas do conhecimento e, principalmente, é o momento da escolaridade que os alunos estão formando os principais valores humanos. Nesse sentido, é fundamental nessa fase escolar que os alunos tenham conhecimento de variados aspectos da realidade local em que vivem, para que possam se reconhecer como pertencentes ao seu grupo social. Além disso, espera-se que os alunos percebam que esse grupo tem uma história e traços culturais que podem ser distintos de outros grupos sociais, que estão próximos geograficamente. É a partir do conhecimento da realidade social que o indivíduo pode se inserir no mundo como cidadão e é papel da escola formar cidadãos cumpridores de seus deveres, capazes de lutar pelos seus direitos, respeitando e valorizando as diferenças culturais presentes na sociedade.

Vale aqui, ressaltar a citação de Callai (2003:78) ao dizer que:

Formar o cidadão significa dar condições ao aluno de reconhecer-se como um sujeito que tem uma história, que tem um conhecimento prévio do mundo e é capaz de construir o seu conhecimento. Significa

compreender a sociedade que vive, a sua história e o espaço por ela produzido como resultados da vida dos homens. Isso tem de ser feito de modo que o aluno se sinta parte integrante daquilo que ele está estudando. Que o que ele está estudando é a sua realidade concreta, vivida cotidianamente, e não coisas distantes e abstratas.

Dessa maneira, é importante retomar que os temas escolhidos para o desenvolvimento do Projeto Quilombo, segundo a professora, são fundamentais para as crianças quilombolas conhecerem como foi construída a sua história. Nesse aspecto, Ilza ressalta a importância das crianças fazerem a pesquisa sobre o histórico do bairro. Compreender como a comunidade se formou e, a partir daí, traçar o percurso dos negros trazidos do continente africano é um dos objetivos para os alunos atingirem esse ano.

Como já colocado anteriormente, o Projeto Quilombo iniciou esse ano na Escola do Ivaporunduva, portanto, não é possível realizar uma análise geral do trabalho. No entanto, as observações de aula, análise das produções de alunos, as entrevistas com a professora, as conversas com os alunos e pais já revelam importantes avanços e conquistas na busca de uma educação que proporciona, ao mesmo tempo, o resgate cultural, a aprendizagem da história do povo negro e o conhecimento da geografia do lugar. Ao trazer as pessoas da comunidade para ensinar sobre diferentes aspectos (ambientais, sociais, históricos e culturais) da comunidade, o projeto também mostra ao aluno a importância do conhecimento tradicional.

4.3.1. O Projeto Quilombo na prática escolar

A. Observações de aula

A observação de aulas na escola do Ivaporunduva, durante os meses de março, abril e maio de 2006, primeiramente, teve como objetivo identificar na disciplina de geografia, os conceitos e temas trabalhados que promovem a compreensão do seu lugar de vivência e a valorização da identidade cultural das crianças. Porém, devido às circunstâncias do trabalho de campo foi possível observar algumas aulas de história, as quais tiveram grande contribuição na presente pesquisa. A análise de produções e cadernos dos alunos também foram fundamentais para estruturar, a partir da observação de aulas, a reflexão realizada no próximo sub-capítulo.

A observação de aulas na escola do Ivaporunduva durante os meses de março, abril e maio de 2006, primeiramente, teve como objetivo identificar conceitos e temas, na disciplina de geografia, capazes de promover a compreensão do lugar de vivência e a valorização da identidade cultural das crianças quilombolas. Porém, devido às circunstâncias do trabalho de campo foi possível observar também algumas aulas de história, as quais tiveram grande contribuição na presente pesquisa. A análise de produções e cadernos dos alunos foram fundamentais para estruturar, a partir da observação de aulas, a reflexão realizada no próximo sub-capítulo.

Algumas atividades desenvolvidas pela professora contribuem tanto para o entendimento da importância do Projeto Quilombo, como possibilita a compreensão dos caminhos trilhados pela docente, além do papel que a escola desempenha na valorização da identidade cultural quilombola. Não é objetivo descrever todas as aulas observadas, mas sim trazer à análise os temas potencializadores de práticas pedagógicas transformadoras, no sentido de promover mecanismos de reflexão identitária e estimular a cidadania. Para isso, nos próximos parágrafos apresentarei um relato sobre a observação de aulas.

Uma das aulas de geografia observada tratou sobre os rios que passam pela comunidade. Antes da saída com os alunos para reconhecimento dos principais córregos e rios, a professora buscou identificar, por meio de perguntas, os conhecimentos prévios dos alunos sobre os seus espaços de vivência.

A professora organizou com os alunos uma lista de elementos que todos deveriam observar antes de saírem para a caminhada. Além disso, o trajeto da caminhada foi também definido previamente com as crianças. É interessante ressaltar esse último aspecto, pois a definição do trajeto a ser investigado antes de sair da escola, possibilita o desenvolvimento do método de análise da geografia: a delimitação do espaço a ser pesquisado.

Os alunos foram incentivados a observar a paisagem local e o seu espaço de vivência, pois o rio Ribeira e os córregos são lugares de pesca e de lazer. Durante a observação, surgiram as seguintes questões:

- De onde vem a água?
- Qual é o nome do córrego?
- Como é o leito do rio?
- Os rios estão poluídos?
- Tem peixes?

Posteriormente na sala, socializaram suas observações e a professora estimulou a reflexão sobre o papel das pessoas da comunidade em relação aos cuidados com o rio. A partir disso, construíram um texto coletivo, sendo a professora a escriba. Esse texto, de caráter mais descritivo, teve por objetivo principal a sistematização das observações realizadas durante a caminhada.

A atividade de observação dos córregos e do rio Ribeira foi a porta de entrada que a professora escolheu para trabalhar o ciclo da água. Retomando as informações descritas e discutidas sobre os córregos e rios, a professora organizou uma aula sobre o

ciclo da água. A partir disso, foi organizada uma atividade para que os alunos observassem durante todo o mês de março os dias chuvosos, ensolarados e nublados. Os dados coletados serviram de base para a elaboração de um gráfico de barras informando sobre o comportamento do tempo durante o mês observado. A professora montou um painel com os gráficos dos alunos, intitulando-o de *Quantidade mensal de chuvas, sol e dias nublados em Ivaporunduva* e pendurou na parede da sala de aula.

Não foi possível acompanhar a aula em que os alunos confeccionaram os gráficos, mas foi muito interessante na semana seguinte quando os alunos logo me chamaram para mostrar seus gráficos. Muito orgulhosos de seus trabalhos, me explicavam, utilizando as informações do gráfico, como estava grande parte dos dias durante o mês. Por meio dessa atividade, os alunos foram instigados a desenvolver a observação, procedimento fundamental na disciplina de geografia e, além disso, utilizar as informações coletadas para explicar o fenômeno observado.

Prosseguindo esse relato, outra aula observada que chamou a minha atenção foi que tratava sobre a questão do lixo. Nessa aula, a professora realizou a leitura de um texto informativo retirado de um livro didático sobre a problemática do lixo no município de São Paulo. A problematização do tema e o levantamento de questões estimularam os alunos à reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre o lixo produzido em São Paulo e o lixo produzido no quilombo.

Um exemplo usado pela professora foi a casca de legumes. Esta não é descartada como lixo no quilombo, pois é aproveitada para a alimentação de grande parte dos animais criados. Os alunos concluíram que na cidade de São Paulo, possivelmente, as cascas de legumes não são aproveitadas, indo diretamente para o lixo.

Buscando outros exemplos, os alunos citaram as garrafas descartáveis: *“Aqui a gente não vê tanta garrafa no lixo. Em São Paulo tem um monte de garrafa nos lixos”* (aluno)

Ilza problematizou a afirmação do aluno, perguntando: “*por que será que tem tanta garrafa descartável no lixo de São Paulo?*” Os alunos levantaram algumas hipóteses, incluindo que as pessoas de São Paulo gostam de tomar muito refrigerante e que em São Paulo, o refrigerante é barato, por isso, as pessoas consomem mais. A professora discutiu com os alunos que em São Paulo tem milhões de habitantes, enquanto no quilombo tem um número infinitamente inferior de pessoas, portanto, o lixo produzido em São Paulo será bem maior.

A professora resgatou a hipótese que o refrigerante é mais barato em São Paulo e discorreu sobre o consumo. Discutiram que quando as pessoas têm mais condições financeiras, o consumo é maior, o que gera mais lixo. Segundo a professora, o objetivo principal dessa aula foi possibilitar que os alunos desenvolvessem uma atitude de respeito à natureza, começando pelos cuidados com o lixo de casa, da rua e da escola. É importante que os alunos reflitam sobre como podem exercer a cidadania a partir de atitudes de respeito ao ambiente, começando pelo lugar onde moram.

A vida na comunidade familiar constituiu um outro tema de aula, possibilitando a comparação entre o ritmo de vida urbano e o local. A professora fez uma leitura para os alunos de um texto informativo, retirado de um livro didático, sobre a estrutura familiar. A partir daí começou a discussão sobre a vida familiar no quilombo, incluindo o modo de vida e os costumes. Além disso, os tipos de trabalhos desenvolvidos pelas pessoas da comunidade também foram incluídos na discussão, o que possibilitou a comparação com os tipos de trabalhos existentes na cidade.

B. Relatos sobre a prática

O acesso ao planejamento de aulas, mesmo quando não estive presente para assisti-las, se deu pela autorização em consultar os diários de classe, juntamente com produção dos alunos. Graças à disponibilidade da professora em ceder esse material foi possível elaborar um roteiro semi-estruturado de questões para entrevistá-la.

De acordo com o relato da professora, uma importante aula foi sobre a história da Igreja do Ivaporunduva. O convidado palestrante foi o “seu” Pedro, membro da comunidade. Sr. Pedro contou quando e como a Igreja foi construída e relatou também como eram rezadas as missas. Além de ressaltar, a importância da Dona Maria Joana, dona dos escravos de Ivaporunduva, responsável pela construção da Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos.

Segundo a professora, antes da palestra, ela organizou juntamente com os alunos um roteiro de questões. Além disso, vale ressaltar que, ao propor o tema da palestra, Ilza perguntou para os alunos quem seria a pessoa mais indicada da comunidade para palestrar sobre o assunto. Para ela, é fundamental que os alunos também participem da escolha dos palestrantes para que possam observar e valorizar os diferentes conhecimentos dos membros da comunidade.

A professora relatou que faz parte também do projeto Quilombo, a investigação sobre como era Ivaporunduva há alguns anos atrás. Para isso, os alunos farão entrevistas com os avós e/ou com os parentes mais velhos para saber como era a vida no quilombo nos tempos antigos. Esse conteúdo de geografia se relaciona ao estudo da história no que se refere às relações sociais, culturais e econômicas. Apesar de haver uma preocupação com a questão temporal, a professora relata que o instrumento de análise por parte dos estudantes será realizado por meio da transformação das paisagens do bairro.

A história do continente africano é de grande importância no programa da professora Ilza, pois há uma preocupação com a temática da ancestralidade. A fala abaixo revela o caminho adotado para percorrer o tema:

*“Comecei pela história da África.
Faço leituras compartilhadas.
De onde os negros vieram?
Depois discuti sobre quem estava aqui
Passei pra história do Brasil, onde o negro foi se localizar, na Bahia, em
Minas, até chegar em Eldorado
É muito difícil porque a gente não tem uma história verdadeira”*

A partir da leitura de um texto de um livro didático, a professora deu uma aula expositiva percorrendo sobre os negros trazidos do continente africano para o Brasil. A professora produziu dois mapas: um representando o Brasil e o outro representando o continente africano, a fim de situar aos alunos no espaço geográfico.

Uma das dificuldades apontadas pela professora para trabalhar esse tema é a falta de material, a começar pelo próprio livro didático. Ela comenta que tem poucos livros e cada livro traz uma história diferente, o que torna o trabalho um pouco difícil. A falta de recursos didáticos, como mapas e um globo terrestre também dificultam o trabalho escolar.

Já são nítidos os reflexos nas crianças. Diferentemente dos trabalhos de campo anteriores, foi possível identificar, esse ano, referências nas falas dos alunos revelando que já conhecem um pouco de sua história,

“...os nossos antepassados foram trazidos da África para trabalhar com ouro aqui. Eles eram escravos. Trabalhavam muito e não ganhavam dinheiro”

Além disso, a própria música do negro nagô, citada anteriormente, mostra a apropriação da história pelos alunos, mas não uma história distante e do passado, e sim uma história próxima, relacionada com a vida de cada um deles e com a história do bairro, ou seja, uma história relacionada com o presente.

Diante da importância do tema, já revelado na fala dos estudantes, achei conveniente realizar uma análise do material utilizado na aula. É importante salientar que o texto utilizado pela professora não faz referência às diferentes regiões da África, de onde os negros vieram. Somado a isso, o mapa do continente utilizado para representar o caminho dos africanos até o Brasil, não traz as divisões político-administrativas do continente, passando uma idéia para as crianças, as quais estão iniciando a leitura cartográfica, da África como um único país e não como um continente com vários países, possuindo uma grande diversidade cultural.

Vale ressaltar que o mesmo livro traz um mapa do Brasil intitulado “*Quilombos*”, primeiramente, o mapa não contém as divisões político-administrativas do território brasileiro. Isso constitui novamente um problema à medida que essas crianças não têm acesso a outros recursos cartográficos, incluindo um mapa político do Brasil, por exemplo. Dessa forma, as crianças não conseguem identificar em quais estados brasileiros estão localizados os quilombos indicados no mapa. Vale ressaltar que, dos pontos representando os quilombos no mapa, somente um deles está nomeado - o Quilombo dos Palmares - por ser a única referência “criada” pela historiografia oficial brasileira.

Logo abaixo do mapa, uma pergunta: “*Você vai pesquisar para descobrir como eram^{*50} os quilombos. Anote suas descobertas no caderno*”. A começar pela palavra descobrir. Os alunos não vão descobrir algo novo, eles vão conhecer e compreender como eram os quilombos a partir de um conhecimento já sistematizado por outras pessoas. Penso que a própria palavra descobrir, nesse contexto, carrega implicitamente uma certa superioridade de um povo em relação a outro. Além disso, o assunto é sempre remetido ao passado, não fazendo qualquer referência às comunidades remanescentes de quilombos existentes na atualidade.

⁵⁰ * grifos meus

As observações realizadas e os relatos da professora, apesar de fazerem parte de um projeto que ainda está iniciando, trazem importantes elementos para entendermos como o ensino de geografia abre possibilidades efetivas para realização da (re) construção identitária. Cabe agora desenvolver uma reflexão sobre as possibilidades e os limites tanto do projeto em si como do envolvimento dos alunos.

4. 4. Projeto Quilombo e o ensino de geografia: algumas reflexões

*“Aprender a ler, aprendendo a ler o mundo
Aprendendo escrever, aprendendo a escrever o mundo”
(...) para além da leitura da palavra, é fundamental que a criança
consiga fazer a leitura do mundo.”(CALLAI: 2003)*

Ao conhecer o planejamento de estudos, analisar os conteúdos trabalhados na escola do Ivaporunduva no ano de 2006, a partir dos temas propostos e, principalmente, com as observações de aula, foi possível identificar uma postura diferenciada dessa docente, pois ao propor o estudo do universo social e cultural das crianças, a professora Ilza busca promover que os alunos conheçam o seu mundo e valorizem sua identidade cultural.

Como já foi salientado anteriormente, o período das séries iniciais é o de construir os conceitos básicos das diferentes áreas do conhecimento. No caso dos estudos de geografia, para Callai (2003) são os conceitos básicos da vida. Nesse aspecto, destacam-se os conceitos de grupo-espaco-tempo que, possibilitam ao aluno responder: Quem sou eu? Onde vivo? Com quem?

Essas questões e o suscitar das respostas promovem a definição da identidade da criança, pois ao conhecer o seu lugar e traçar relações com outros espaços, os alunos estarão (re) conhecendo a sua história e também definindo o seu pertencimento no mundo.

Para vários pesquisadores, como Callai (1998b), Gebran (1990), Kaercher (1998) e Straforini (2001), o ensino de Geografia representa um importante instrumento para a formação do cidadão por meio de um posicionamento crítico em relação às questões sociais do país, ao mesmo tempo que representa a possibilidade de valorização das diferentes culturas presente no território brasileiro.

De acordo com Callai (2005), começamos a fazer a leitura do mundo antes de ler a palavra. Nesse sentido, “*a questão principal é exercitar a prática de fazer a leitura do mundo*”. Para a autora, a leitura do mundo é fundamental para que todos nós possamos exercitar a cidadania. As atividades propostas devem, portanto, promover o conhecimento do mundo com o objetivo de instrumentalizar o aluno a se inserir na sociedade como sujeito cidadão. Nesse sentido, Callai (2005) nos coloca que,

O estudo de geografia insere-se neste âmbito, na perspectiva de dar conta de como fazer a leitura do mundo, incorporando o estudo do território para que possa entender as relações que ocorrem entre os homens, estruturadas em um determinado tempo e espaço.

A realidade local das crianças, onde se dá a sua existência material, deve ser o ponto de partida, assim os temas de estudo de geografia devem ser elaborados a partir da realidade concreta da vida das crianças, bem como o espaço a ser estudado deve ser claramente definido e próximo dele, como o bairro, o município e a rua.

Para Pontuschka (1999:133)

(...) as condições de existência dos próprios alunos e seus familiares são ponto de partida e de sustentação que podem garantir a compreensão do espaço geográfico, dentro de um processo que vai do particular ao geral e retorna enriquecido ao particular.

Callai (2003) salienta que:

É o local onde vivemos que nos oportuniza as bases concretas para encaminharmos a compreensão das relações sociais, do acesso ao espaço para viver e das condições para tanto.

(...) Ao permitir e criar as condições para que ele trabalhe com a sua realidade próxima, o aluno estará conhecendo, de modo mais sistemático, o lugar em que vive e construindo os conceitos necessários tanto para as aprendizagens futuras como para a sua vida”. (Calai, 2003: 78)

De acordo com retomar Milton Santos (2000:14),

Um lugar que não é apenas um quadro da vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo.

No Projeto Quilombo, ao propor o estudo do bairro, a proposta didática parte da realidade concreta das crianças quilombolas. Compreender, por meio das entrevistas com as pessoas mais velhas, como era a vida na comunidade antigamente, como eram os hábitos e costumes, traz a oportunidade de comparação com o modo de vida atual, resgatando e valorizando, dessa maneira, elementos da identidade cultural quilombola.

Quando os mais velhos contam como eram e onde se localizavam as casas, por exemplo, abre-se a possibilidade dos alunos estabelecerem comparações e perceberem também o espaço como uma construção social e, portanto, que se modifica ao longo da história, dando origem a diferentes paisagens.

Para Calai (2003), é fundamental que os alunos conheçam a realidade em que vivem, mas isso não significa apenas identificar o que existe no bairro. É preciso propor situações e promover estratégias para a discussão sobre como se apresenta a realidade, ou seja, é necessário “*entender não apenas o produto, mas, basicamente, os processos que os desencadeiam*”. Nesse sentido, vale retomar a aula em que os alunos foram até os principais córregos, Monjolo e Bocó, que deságuam no Ribeira. A aula contribuiu em vários aspectos para a identificação dos elementos que compõe a paisagem local, uma vez que os alunos tinham que anotar suas observações. Além

disso, ao discutirem sobre a importância dos rios para a vida da comunidade, a aula contribuiu também para despertar nos alunos uma postura de responsabilidade sobre o meio ambiente. A sistematização dos conhecimentos sobre a realidade local abriu a possibilidade dos alunos se sentirem pertencentes à mesma e, portanto, com responsabilidades em relação à vida social da comunidade.

Para reforçar a questão identitária, é muito importante partir do próximo vivido, criando condições para a criança compreender o local de vivência cotidiana. Mas é preciso ter cuidado para não se restringir apenas ao local, pois a formação de um cidadão crítico exige avançar para além do lugar, enquanto próximo.

Straforini (2001) ressalta que nas séries iniciais, a realidade deve constituir o centro de todo o processo desencadeador, pois é na realidade da criança que se encontra a concretude do mundo. No entanto, o autor aponta que a ênfase dada à realidade somente será libertadora à medida que não se proponha a uma descrição linear e superficial dos seus acontecimentos e objetos presentes no lugar de vivência das crianças. É necessário ir além, buscando comparações e generalizações a partir do conhecimento de outras realidades.

Foi possível identificar essa preocupação na aula sobre a questão do lixo. A proposta didática não se restringiu apenas a identificação da questão do lixo no quilombo. A professora buscou, por meio da comparação com o lixo produzido em São Paulo, estimular os alunos a refletirem sobre semelhanças e diferenças com outra realidade social, uma realidade urbana, por exemplo. Foi possível concluir que o material didático constitui um importante elemento de aula, pois graças ao material de apoio sobre o lixo em São Paulo foi possível a realização das comparações.

Portanto, ao estudar o local não se deve deixar de lado as esferas regional, nacional e também mundial, pois às vezes a explicação de algo muito próximo está em outro nível de escala. É necessário superar a mera descrição e o tratamento simplista,

mas para isso, é preciso buscar outras referências que permitam entender o fenômeno ou assunto estudado, pois como ressalta Callai (2003:78):

O lugar não se explica por si mesmo, ou melhor, os fenômenos que acontecem no município, as relações entre os homens, o processo de organização do espaço local não têm as explicações a partir do próprio local apenas. É interessante e necessário estabelecer as ligações, buscar as explicações em nível regional, nacional e internacional, inclusive. O estudo do local, comumente chamado de estudo do meio, só será consistente se estabelecermos estas ligações com outros níveis.

Foi principalmente a partir dos anos 80, com o Construtivismo, que a realidade dos alunos adentrou nas escolas, tornando parte do processo ensino-aprendizagem. Baseado nas etapas do desenvolvimento cognitivo da criança, o Construtivismo parte sempre da relação direta da criança e o objeto a ser conhecido, ou seja, *“uma relação empírica, perceptiva e imediata do mundo, ou ainda, uma relação objetiva do indivíduo com o seu imediato concreto”*, de acordo com Straforini (2001). Segundo essa perspectiva, o processo de aprendizagem ocorre a partir do “eu” em círculos concêntricos, que vão se ampliando e tornando-se mais complexos à medida que a criança avança na série. É nesse contexto, que o estudo do bairro e/ou da cidade adquiriu uma posição de importância inédita na escola. (Straforini: 2001)

Calai (2003) critica o modo tradicional de se trabalhar o conteúdo do “eu” em círculos concêntricos:

Essa é uma forma de trabalhar que precisa necessariamente ser superada, pois o mundo e a vida não têm uma seqüência linear e homogênea. São muito mais complexos, cheios de situações contraditórias. Além do mais, não é o espaço físico que vai definir a maneira como as coisas acontecem. Assim como a evolução psicológica da criança no seu processo de amadurecimento, deve-se considerar também a questão social. (CALLAI, 2003: 79)

Para Straforini (2001), a leitura equivocada da fundamentação psicogenética de Piaget sobre a relação das crianças e dos objetos feita nas escolas acabou por gerar

uma visão distorcida do espaço geográfico. Assim, mesmo priorizando o imediato concreto, a disciplina de geografia continua, segundo o autor, fragmentada e com uma rígida hierarquia escalar:

O que nós questionamos é que o imediato concreto, entendido na escola como o bairro e a cidade, pouco conseguiu extravasar seus limites explicativos porque os alunos não foram levados a considerar os interesses, as lógicas e forças localizadas em outros estados, países e/ou empresas agindo sobre o seu imediato concreto, uma vez que se privilegiou muito mais a forma e a aparência em detrimento do seu conteúdo. (STRAFORINI,2001:97)

Essa citação propicia a retomada do papel da escola na discussão sobre os projetos de barragens para o rio Ribeira. A entrevista realizada com a professora Ilza e também com professores de Geografia do Ensino Fundamental II, revela a grande dificuldade para se trabalhar a complexidade de uma questão como essa, a qual não é possível discutir sem considerar as várias dimensões envolvidas. De acordo com o planejamento de aulas analisado, a professora não abordará esse tema. Para ela, a questão das barragens constitui um tema assustador na vida das crianças e, por isso, considera melhor não trabalhar este tema.

“Não dá nem coragem de falar da barragem com as crianças. Eles têm muito medo. Eles pensam que vão passar fome. Que vão morar debaixo da ponte. Eles têm muito medo”

No capítulo 2, no qual descrevemos o modo de vida nas comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira e discutimos a problemática dos projetos de barragens, tornou-se evidente como essa questão está presente na vida cotidiana das comunidades, ocupando vários espaços e momentos da vida dos membros do grupo.

Retomando o pensamento de Straforini citado acima, poderíamos relacionar o imediato concreto com todas as coisas que existem no bairro, na comunidade, dessa maneira, a barragem seria algo abstrato, porque não existe no plano concreto, ou seja, materializada no espaço. No entanto, a partir da experiência vivida de cada criança do

quilombo Ivaporunduva, a questão das barragens não é algo abstrato em suas vidas, estando presente cotidianamente em suas casas, nas rodas de conversas dos adultos, nas assembléias da Associação e na mídia, ou seja, as crianças vivem essa questão.

O mundo está em permanente transição e os acontecimentos que ocorrem num determinado lugar, rapidamente ou quase ao mesmo tempo podem ser conhecidos por diferentes pessoas, em diferentes lugares do mundo, pois os avanços tecnológicos dos meios de comunicação e circulação proporcionaram a aproximação dos espaços pelas interligações existentes entre as diferentes escalas espaciais. Dessa maneira, torna-se fundamental que as diferentes escalas de análise sejam consideradas em tudo o que se estuda. (ALMEIDA e PASSINI, 1991; CALLAI, 2005)

Como nos coloca Straforini (2001), no atual período de globalização, as escalas não se apresentam dispostas linear e independentemente da seguinte maneira: a casa, a rua, o bairro, o bairro, a cidade, o estado, o país, o continente e, por fim, o mundo. Portanto, o espaço geográfico deve ser entendido enquanto totalidade-mundo.

No texto dos PCNs, fica ressaltado para os professores que:

Não se deve mais trabalhar do nível local ao mundial hierarquicamente. (...) A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade de modo cada mais abrangente, desde os ciclos iniciais. (Brasil, 1998:116)

Não é esperado que uma criança de sete anos possa compreender toda a complexidade das relações do mundo com o seu lugar de vivência e vice-versa. Contudo, privá-las de estabelecer hipóteses, observar, descrever, representar e construir explicações é uma prática que não condiz mais com o mundo atual e uma educação voltada para a cidadania. (STRAFORINI, 2001: 56-57)

O ensino de geografia deve estimular, portanto, a criança não identificar apenas quais são os elementos mais significativos do bairro que mora, mas perceber que morar no bairro Ivaporunduva é resultado de uma história que se iniciou em outro tempo e espaço. Se a identidade cultural quilombola está atrelada ao território, é a partir dele que a criança deve começar a fazer a leitura do mundo, ou seja, o conhecimento e a comparação com outras realidades devem permear as propostas pedagógicas.

Se por um lado o Projeto Quilombo contribui para a valorização da identidade cultural quilombola, por outro lado, as questões sociais fundamentais para a vida da comunidade ainda não foram inseridas no currículo. Estudar o quilombo pelo quilombo é muito importante, pois propicia à criança conhecer sua história e valorizar os a cultura de seu povo, mas é preciso ir além. O mundo está enxergando mais o quilombo, do que a escola está enxergando o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Os desafios encontrados durante o desenvolvimento desse trabalho e aqui transcritos, envolvem não somente os aspectos relacionados às propostas pedagógicas, e à formação de professores, mas dizem respeito também à criação de políticas públicas que estão além do âmbito educacional. Investigar este tema implicou em abordar a mentalidade do povo do Vale do Ribeira e, acima de tudo, implica em respeitar e valorizar o conhecimento tradicional, contribuindo para a (re) afirmação das identidades das comunidades tradicionais em seus locais de origem.

Ainda que traga o direito à propriedade da terra, o que simboliza uma importante conquista para as comunidades quilombolas, o Artigo 68 representa apenas uma parte do caminho, pois:

- o direito constitucional não garante de fato a efetivação da titulação fundiária, visto que no caso do Vale do Ribeira, as áreas ocupadas pelas comunidades apresentam diferentes situações jurídicas que dificultam a demarcação.
- o direito à propriedade da terra não garante a permanência no território caso sejam aprovadas as barragens;

O artigo 68 representa um importante avanço no reconhecimento da pluralidade cultural, da formação sócio-espacial e, principalmente, desses sujeitos sociais como portadores de um direito imemorial. No entanto, a categoria “remanescentes das comunidades de quilombos” coloca em cheque elementos étnicos e culturais para a regularização fundiária. O que ocorre então é a exigência, por parte da sociedade de uma maneira geral, de encontrar nesses sujeitos sociais do presente, traços fiéis de uma africanidade do passado, que não existe mais. Uma africanidade que foi negada pela sociedade brasileira e, talvez por isso, grande parte do passado africano foi esquecido por esse segmento de populações negras.

Se até 1988, essas comunidades eram definidas como sendo bairros rurais negros, a partir dessa data, os agentes externos respaldados pelo artigo constitucional – pesquisadores, agentes do governo, meios de comunicação – passam a defini-las como comunidades quilombolas. Assim, mais que auto-reconhecimento, a denominação “remanescente de quilombo” torna-se uma identidade política à medida que é a partir dela que as comunidades vão lutar pelos direitos garantidos constitucionalmente.

No caso do Vale do Ribeira, um terreno bastante fértil para interesses diversos, desenvolve lógicas que apresentam dilemas e contradições. Essas lógicas revelam interesses de diferentes grupos sociais: o grande capital, por exemplo, com os projetos de barragens; o movimento ambientalista e a implantação das Unidades de Conservação; os grupos locais com interesses próprios; entre outros. Nesse contexto, a busca para alcançar a modernidade, tão almejada por alguns se esbarra com a tradição, condição necessária para outros garantirem sua existência.

Assim, dilemas e contradições se chocam e convivem na região. Se por um lado, a implantação das Unidades de Conservação significou para as comunidades quilombolas a proibição de práticas rotineiras de utilização dos recursos naturais, por outro, são os argumentos preservacionistas que apóiam e fortalecem a luta contra as barragens.

Em meio as lógicas diversas, as comunidades de quilombos lutam pelo direito à propriedade da terra (Artigo 68) e para seja cumprido o artigo 216, que estabelece o tombamento de todos os documentos e sítios detentores de reminiscências históricas do antigo quilombo e, principalmente, lutam contra a construção das barragens.

Mas qual é a relação de tudo isso com a educação escolar?

Os intensos trabalhos de campo possibilitaram a minha participação em diferentes momentos da vida cotidiana do quilombo Ivaporunduva. Situações diversas, incluindo festas, reuniões com agentes externos à comunidade, resolução de conflitos internos, entre outros, propiciaram a apreensão da realidade cotidiana daquelas pessoas, indo além, portanto, do que é possível compreender somente por meio das entrevistas ou conversas informais, travadas entre o pesquisador e o objetivo da pesquisa. Dentre os inúmeros fatos e situações marcantes dessa vivência prolongada, a presença das crianças em todos os momentos vivenciados durante a pesquisa, chamaram a minha atenção.

Os problemas enfrentados pela comunidade, como as questões ambientais, dificuldades econômicas, a questão das barragens, entre outros, são discutidos e tratados abertamente na comunidade e são motivos de diálogos em vários momentos da vida cotidiana. As crianças, dessa forma, vivenciam tudo isso no seu dia-a-dia. No entanto, quando chegam às escolas, sua experiência e sua identidade cultural não são reconhecidas. Nesse sentido, a educação escolar tornou-se uma grande preocupação dos representantes quilombolas. Compreendendo a importância do papel da escola na formação das crianças, lutam por uma escola que valorize a vivência do aluno quilombola e não negue a sua identidade cultural.

Com a pesquisa foi possível constatar que as propostas pedagógicas que integram os currículos escolares de geografia do ensino fundamental II desenvolvidos no Vale do Ribeira, ainda hoje, não conseguiram contemplar em suas discussões questões relacionadas à própria região, ou seja, a educação escolar no Vale ainda não conseguiu inserir em seus objetivos a formação sócio-espacial da região, nem mesmo a história e a geografia de sua gente. As questões culturais, dada a presença de quilombolas, caiçaras e índios, ainda não foram inseridas de modo significativo nas propostas curriculares. Além disso, a própria questão socioambiental, visto que a região concentra os maiores remanescentes de Mata Atlântica, não é trabalhada levando em conta a escala local.

O que se nota é que a maioria dos professores de geografia ainda não está capacitada para lidar com as peculiaridades sócio-culturais locais e ambientais da região. Por não conhecerem as diferentes culturas existentes na sala de aula, acabam por negar o diferente. Assim, se com as entrevistas realizadas com os professores de geografia do ensino fundamental II, o objetivo era identificar, a partir dos conteúdos e as propostas didáticas, elementos que avançassem na valorização da identidade cultural das crianças quilombolas, com o desenvolvimento da pesquisa identificamos, principalmente, elementos que caracterizam a homogeneização cultural, indo contrariamente ao que buscávamos: elementos de valorização e (re) afirmação de identidades, no caso, a identidade quilombola.

O Projeto Quilombo, por outro lado, nos mostra que é possível propor uma educação mais adequada à realidade do aluno e do seu lugar. Ao reconhecer e valorizar o conhecimento tradicional latente na comunidade, o projeto mostra que é possível superar as amarras de uma escola com o currículo rígido. Ao propor trabalhar o quilombo, trazendo para a sala de aula as diversas contribuições da comunidade, se interrompe a possibilidade dos alunos permanecerem nas práticas de uma educação bancária. Assim, a escola pode transformar a criança de um observador atônito num sujeito importante na construção do conhecimento.

No entanto, a necessidade de tornar a escola mais próxima da realidade social e cultural dos alunos, valorizando a sua identidade cultural precisa ser realizada numa perspectiva universal, ou seja, a criança precisa olhar o local com os olhos do mundo, como diz Callai (2000). Se for objetivo da escola formar cidadãos capazes de (re) construir a sua própria história num Brasil pluriétnico, respeitando, portanto, as diferenças culturais, é papel da escola propor também o conhecimento de outras realidades. Dessa forma, o quilombo não pode ser estudado e compreendido por ele mesmo, pois o quilombo está no mundo, assim como o mundo está no quilombo. A escola precisa preparar as crianças para transitarem na ponte quilombo-mundo e mundo-quilombo.

É preciso proporcionar aos estudantes a compreensão e o conhecimento do seu lugar de maneira crítica e para isso, o lugar deve estar relacionado com o mundo. Não considerando, por exemplo, a problemática das barragens, a escola perde a oportunidade dos alunos serem mais sujeitos no processo ensino-aprendizagem, cria uma distância entre a escola e a comunidade. As barragens não existem de forma concreta, porém também não é abstrata à medida que está presente na vida cotidiana dos quilombolas, ou seja, é uma preocupação constante, discutidas em suas casas, reuniões, conversas informais e, principalmente, nas assembléias.

A falta de materiais didáticos para se trabalhar nas escolas, incluindo a geografia local e as diferentes culturas do Vale do Ribeira é um grande problema identificado nesse trabalho. Nesse sentido, a elaboração dos mesmos é fundamental para subsidiar a elaboração de novas propostas didáticas.

Identificamos também um hiato entre as propostas didáticas do ensino fundamental I e as propostas do ensino fundamental II. Percebemos com as entrevistas, que os professores do Fundamental II têm muita dificuldade em aceitar/assimilar/introjetar as idéias e/ou conteúdos que não constam da seqüência proposta pelo livro didático e, por isso, abandonam as questões relevantes do contexto social dos educandos.

O que se propõe não é a incorporação imediata e sem crítica de qualquer conteúdo ou universo de experiência que o aluno traga de sua vivência cotidiana na comunidade. É dever da escola, enquanto instituição socializadora, propiciar a ampliação dos conhecimentos para preparar os alunos tanto para a vida social, em geral, como para fortalecimento da identidade quilombola. O que se propõem é o respeito das diferentes identidades culturais dos alunos. É preciso considerar a origem e a história de vida das crianças quilombolas, como especificidade da herança cultural que eles carregam. Quanto à Geografia, enquanto disciplina escolar, é fundamental a prevalência de uma abordagem de conteúdos, que possibilitem aos estudantes o conhecimento sobre as diferentes facetas locais e

regionais, visto que o Vale do Ribeira, possuidor de aspectos ambiental, social e cultural, constitui um vasto território para essas possibilidades. Portanto, um processo formativo para os professores se faz necessário; mas para isso, o docente tem de estar aberto à aquisição de novos conhecimentos.

A luta pela escola que querem já tem resultados positivos, a começar pela construção da primeira Escola quilombola do Vale do Ribeira. No entanto, foi possível constatar que mesmo representando um avanço, essa escola ainda apresenta limites e desafios. A falta de cursos de formação de professores constitui um desses limites, é preciso sanar a falta de entendimento da proposta de uma escola diferenciada. Ao mesmo tempo é desafiador para toda a equipe pedagógica elaborar um projeto que autentique essa escola, visto que é uma situação nova em nosso país.

Apesar de não termos eliminado por completo as heranças centenárias do período escravista, as quais ainda marcam a nossa sociedade com preconceito, somado à necessidade de sanar a dívida social, surgiram recentemente algumas importantes mudanças: as novas diretrizes da educação brasileira e o fortalecimento dos diversos movimentos sociais em nosso país. A isso soma-se o Artigo 68, revelando, dessa maneira, que o Brasil se assumiu oficialmente como uma sociedade pluriétnica. Entretanto, o reconhecimento oficial se tornará mais significativo se estiver associado a ações efetivas, como por exemplo, a reformulação do currículo escolar e novas propostas pedagógicas.

No que se refere ao tema dessa pesquisa, verificamos que é somente a partir de um trabalho comprometido da escola, com propostas pedagógicas bem definidas e contemplando as questões culturais e sociais da região, será possível transformar crianças e adolescentes em cidadãos críticos capazes de mudar essa realidade. Além disso, é a partir do conhecimento do local, com seus povos e seus diferentes costumes e modos de vida, que a sociedade do Vale do Ribeira será capaz de valorizar o rico patrimônio cultural que possui.

Constitui um desafio para escola desenvolver propostas pedagógicas que valorizem as múltiplas identidades dos diferentes povos que formam o nosso país, por meio de um currículo que propicie ao aluno o (re)conhecimento de suas origens, ao mesmo tempo em que se reconhece como cidadão brasileiro.

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

AJARA, César. A abordagem geográfica: suas possibilidades no tratamento da questão ambiental. In: *Geografia e Questão Ambiental no Brasil* (orgs: Oldina Vianna Mesquita e Solange Tiezmann), p. 9-11. IBGE- Departamento de Geografia, Rio de Janeiro, 1993.

ALMEIDA, Antonio Paulino. *O Ribeira de Iguape*. In: Revista do Arquivo Municipal, Ano X. v. CII. São Paulo, abril-maio, 1945.

ALMEIDA, Alfredo Wagner. Os quilombos e as novas etnias. In: LEITÃO (org). *Direitos Territoriais das Comunidades Negras Rurais*. São Paulo: Instituto Sócioambiental, 1999.

_____. Os quilombos e as novas etnias. *É necessário que nos libertemos da definição arqueológica*. ABA 1998 (mimeo)

_____. Quilombos: sematologia face a novas identidades. *Frechal- Terra de Preto, Quilombo reconhecido como reserva extrativista*, Projeto Vida Negro, São Luís, nov.1996.

ALVES, Nilda, VILLARDI, Raquel (org.) et al, 1999. *Múltiplas Leituras da Nova LDB:lei de direti..*Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

AMARAL, Eduardo Antonio R. *Parques e comunidades rurais são compatíveis? Estudo de caso no P.E. da Serra do Tabuleiro*. 1998. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ANDRADE, Lúcia & TRECCANI, Giralomo. Terra de Quilombo. In: LARANJEIRA, Raimundo (org.). *Direito Agrário Brasileiro – hoje*. São Paulo: LTr, 2000.

ANDRADE, Tânia (org) et alli. *Quilombos em São Paulo: tradições, direitos e lutas*. São Paulo: IMESP, 1997.

ANDRADE, Tânia, PEREIRA, Carlos A. Claro & OLIVEIRA, Maria Regina. *Negros do Ribeira: reconhecimento étnico e conquista do território*. São Paulo, Cadernos do ITESP, n.3, 2000.

ANDRIETA, Antonio Joaquim. *O Vale do Ribeira: realidades locais de seu desenvolvimento*. In: Informações Econômicas, São Paulo, v. 32, n,1, jan. 2002.

ÂNGELO, Sueli. Pinciguaba: *Três décadas numa vila de pescadores do litoral norte do Estado de São Paulo*. In: Boletim Paulista Geografia n. 69, p. 61-73. São Paulo, AGB.

ANTUNIASI, Maria Helena Rocha & REISMANN, Lia. *Características socioambientais da Bacia Hidrográfica do Rio Ribeira de Iguape*. Cadernos CERU, série 2, n. 12, 2001

APPLE, M. *Política cultural y educación*. Madri, Ediciones Morata, 1996.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. *Terras negras: invisibilidade expropriadora*. Textos e Debates, Florianópolis, n.2, 1991.

_____. *Território negro em espaço branco*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BECKER, Howard. *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1983

BERNARD, R. B. *Unstructured and Semistructured Interviewing*. In: Research Methods in Cultural Anthropology. Bervely-Hills, 1988.

BIAGIONE, Angela & BERLANGA, Maria Sueli. *Metodologia do trabalho com as comunidades negras do Vale do Ribeira*. Documento de Trabalho, Eldorado, 1999.

BIRMINGHAM, David. *A conquista portuguesa em Angola*. Lisboa: Ed. A regra do Jogo/ História, 1974.

BOAVENTURA, Ilka. *Quilombos e quilombolas: cidadania ou folclorização?* In: Horizontes Antropológicos/ UFRGS- IFCH- Ano I, n.1, 1999.

_____. *Questões normativas*. (2003)

BONETI, Lindomar Wessler. *O silêncio das águas: políticas públicas, meio ambiente e exclusão social*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Ed.USP, 1997.

BRAGA, Roberto. *Raízes da questão regional no Estado de São Paulo: considerações sobre o Vale do Ribeira*. Geografia. Rio Claro. AGETEO, Vol.24,n.3, Dezembro, 1999.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. *Somos águas puras*. Campinas: Papirus, 1994.

_____. Participar-pesquisar. In: Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do município ou a geografia nas séries iniciais. In: Geografia em sala de aula: em sala de aula- práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. Campinas: Revista Educação & Sociedade, 2001

CANDAU, Vera. Sociedade, Educação e Cultura: questões e propostas. Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira Editora.

CARDOSO, Sérgio. *O olhar do viajante (do etnólogo)*. In: NOVAES, Adauto (org). *O olhar*. São Paulo, Cia das Letras, 1995.

CARENO, Mary Francisca. *A linguagem rural do Vale do Ribeira: a voz e a vez das comunidades negras*. Dissertação de Mestrado, UNESP, Assis, 1991.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. *Terras de negros no Vale do Ribeira: territorialidade e resistência*. 1995. Dissertação de Mestrado, FFLCH/USP, São Paulo.

CARVALHO, Isabel & SCOTTO, Gabriela. *A luta dos atingidos pelas barragens do Rio Uruguai*. Conflitos sócio-ambientais no Brasil, Rio de Janeiro: IBASE, 1995.

CASTRO, Edna. Território, biodiversidade e saberes de populações tradicionais. In: DIEGUES, Antônio Carlos Santana (org). *Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos*. São Paulo: Hucitec, NUPAUB/USP, 2000.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, Lúcia Helena de O.; ROUGEULLE, Marie Dominique. *Comunidades Litorâneas e Unidades de Proteção Ambiental: Convivência e Conflitos: o caso de Guaraqueçaba (Paraná)*. In: *Estudo de Caso n. 2*. PPCAUB/IOUSP/F.FORD/IUCN., São Paulo, 1989.

DAUSTER, Tânia. Construindo pontes- a prática etnográfica e o campo da educação In: DAYRRELL (org.). *Múltiplos Olhares: sobre educação e cultura*. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2006

DEMO, Pedro. A nova LDB: ranços e avanços. 10 ed. Campinas: Papirus, 2000

DIEGUES, Antônio Carlos Santana. *O mito moderno da natureza intocada*. São Paulo: Hucitec, NUPAUB/ USP, 2000a.

DIEGUES, Antônio Carlos Santana; NOGARA, Paulo José. *O nosso lugar virou parque*. São Paulo: NUPAUB/USP, 2004.

DIEGUES, Antônio Carlos S. & VIANA, Virgílio. *Comunidades tradicionais e manejo dos recursos naturais da Mata Atlântica*. São Paulo, NUPAUB, 2000b.

DÓRIA, Siglia Zambrotti. *A luta pela terra: os remanescentes de quilombos do Rio das Rãs*. Boletim Informativo NUER, vol.1, n.1, 1996.

FLEURI, Reinaldo Matias. Currículo e Intercultura. In: GONSALVES, Elisa Pereira (org). *Currículo e Contemporaneidade: questões emergentes*. Campinas: Alínea, 200.

FURLAN, Sueli Angelo. *Lugar e cidadania: implicações socioambientais das políticas de conservação ambiental (situação Parque Estadual de Ilha Bela)*. 2000. Tese de Doutorado, Depto Geografia/FFLCH, USP. São Paulo.

FREITAS, Décio. Palmares: a guerra de escravos. In: MOURA, Clóvis. *Quilombos: resistência ao escravismo*. São Paulo: Ática, 1993.

_____. *O escravismo brasileiro*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. Recife: Universidade do Recife, 1959, Mimeo.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

GEERTZ. C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GUSMÃO, Neusa M. Mendes. Terra de pretos; terra de mulheres: mulher e raça num bairro rural negro. Brasília: MINC/ Fundação Cultural Palmares, 1996

HOGAN, Daniel J. (org) *et alii. Sustentabilidade no Vale do Ribeira (SP): conservação ambiental e melhoria de vida da população*. Ambiente & Sociedade, ano II, nº 3 e 4, segundo semestre de 1998 e primeiro semestre de 1999.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL- *Diagnóstico socioambiental do Vale do Ribeira: Olhares Cruzados, visões e versões sobre a vida, o trabalho e o meio ambiente no Vale do Ribeira*, Relatório, 1988.

KRUG, E. *A Ribeira de Iguape*. In: Boletim de Agricultura, série 39, São Paulo, 1939.

LACOSTE, Yves. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. In: *Seleção de Textos, n.11- Teoria e Método*. São Paulo: AGB, 1985.

LEITE, Ilka Boaventura. *Quilombos e quilombolas. Cidadania ou folclorização?*. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, 10, maio 1989.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Cap.1- A ciência do concreto, p. 15-49. Campinas, Editora: Papirus.

LOPES, Helena Theodoro, SIQUEIRA, José Jorge & NASCIMENTO, Beatriz. *Negro e cultura negra no Brasil*. Rio de Janeiro. UNIBRADE/UNESCO, 1987.

MARTINS, José de Souza. *A chegada do estranho*. São Paulo: Hucitec, 1993.

MENEZES, Lais Almeida. *O movimento e os atingidos por barragens: representantes e representados*. Temas, Araraquara, 4, 1998.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, Cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: QUINTAS, Fátima (org.), *O negro: Identidade e cidadania*. Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Editora Massangana, 1995.

MIRALES, Rosana. *A identidade quilombola das comunidades Pedro Cubas e Ivaporunduva*. 1998. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, PUC, São Paulo.

MOURA, Clóvis. *Quilombos: resistência ao escravismo*. São Paulo: Ática, 1993.

MULLER, Geraldo. *Estado, Estrutura Agrária e População*. Petrópolis: Vozes, 1980.

NUNES, Márcia. *Do passado ao futuro dos moradores tradicionais da Estação Ecológica Juréia-Itatins/SP*. 2003. Dissertação de Merstrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia/ FFLCH/ USP, São Paulo.

O'DWYER, Eliane Cantarino (org). *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

OLIVEIRA, Paulo Salles de. *Caminhos de Construção da pesquisa em Ciências Humanas*. In: *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, 1998.

OLIVEIRA, Sérgio Godinho. *A nova educação e você...*Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PAOLIELLO, Renata Medeiros. *As tramas da herança: da reprodução camponesa às atualizações dos sentidos da transmissão da terra*. 1998. Dissertação de Mestrado, FFLCH, Antropologia Social, USP. São Paulo.

PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. *Vale do Ribeira - Pesquisas Sociológicas*. Convênio USP/ DAAE, 1969, São Paulo.

PERRENOUD, Phillipe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Atmed, 1999.

_____. Construindo competências. In: Nova Escola. São Paulo: Ed. Abril, setembro de 2000.

PETRONE, Pasquale. *A baixada do Ribeira: estudo de geografia humana*. In: Boletim da FFLCH, n. 283, USP, São Paulo, 1966.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *Reflexões sobre a presença de Geografia no ensino médio*. Revista de Geografia e Ensino, v. 7, n.1, Belo Horizonte, 1988.

POUTIGNAT, Philippe. *Teorias da etnicidade*. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Vale do Ribeira: pesquisas sociológicas*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras/USP, 1997.

_____. Relatos Orais: do indizível ao dizível. In: VON-SIMSON, Olga de M. (org)- *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo, Vértice, Editora de Revistas dos Tribunais, 1998.

QUEIROZ, Renato S. *Os Caipiras negros no Vale do Ribeira: um estudo de Antropologia Econômica*. 1983. Dissertação de Mestrado, FFLCH/USP, São Paulo.

QUEIROZ, Ruben Caixeta. *Atores e reatores na Juréia: idéias e práticas do ecologismo*. Dissertação de Mestrado, Depto de Antropologia, Unicamp, 1992.

REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos. *Liberdade por um fio: História dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia da Letras, 1996.

REIS, João José. *Escravos e Coiteiros no Quilombo Oitizeiro: Bahia, 1806*. In: *Liberdade por um fio: História dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia da Letras, 1996.

RESENDE, Roberto U. *As regras do Jogo: legislação florestal e desenvolvimento sustentável no Vale do Ribeira*. 2000. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciencia Ambiental (PROCAM)/ USP, São Paulo.

SANCHES, Rosely A. *Caiçaras e a Estação Ecológica Juréia-Itatins: uma abordagem etnográfica e ecológica para o estudo da relação homem- meio ambiente*. 1997. Dissertação de Mestrado, Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Modernidade, identidade e cultura de fronteira*. Tempo Social, São Paulo, v.5 n. 1-2, p. 31-52, 1993.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Paulo Freire: conhecimento, aprendizagem e currículo. In: In: GONSALVES, Elisa Pereira (org). *Currículo e Contemporaneidade: questões emergentes*. Campinas: Alínea, 200.

SEKIGUIGUCHI, Celso. Por uma política de governo compatível com as sustentabilidades ética, sociocultural, política, econômica e ambiental: o caso do Vale do Ribeira, no Estado de São Paulo. IN: CAVALCANTI, Clóvis (org.). *Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas*. SP: Cortez, 1999.

SIGAUD, Lygia. *O efeito das tecnologias sobre as comunidades rurais: o caso das grandes barragens*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 18, , fevereiro, 1992.

SILVA, Dimas Salustiano. Constituição e diferença: o problema jurídico das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil. In: Regulamentação de terras de negros no Brasil. Boletim Informativo do Nuer, v.1,n.1, 1997.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, M. Cecília M.; CARVALHO, Maria Celina P. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. In: *Ambiente Sociedade*. Ano V, n. 10, set. 2002.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. *Como entender e aplicar a nova LDB*. São Paulo: Pioneira, 2000.

STUCCHI, Deborah (coord.). *Os bairros rurais negros do Vale do Ribeira*. Relatório Antropológico. Procuradoria da República. São Paulo, 1996a.

_____. *Laudo Antropológico: Comunidades negras de Ivaporunduva, São Pedro, Pedro Cubas, Sapatu, Nhuguara, André Lopes, Maria Rosa e Pilões*. Documento de Trabalho. Ministério Público Federal. SP, 1998b.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1998.

THOMPSON, Paul. *Senhores e caçadores: a origem da lei negra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VEIGA RIOS, Aurélio Virgílio. Quilombos: raízes, conceitos e perspectivas. In: *Regulamentação de Terras de Negros no Brasil*. Boletim Informativo NUER, vol. I, n.I, Florianópolis, UFSC, 1996.

VIANNA, Lucila P. *Considerações críticas sobre a construção da idéia de população tradicional no contexto das Unidades de Conservação*. 1996. Dissertação de Mestrado, Departamento de Antropologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ZAN, José Roberto. *Conflito de terra no Vale do Ribeira: estudo sobre pequenos posseiros em luta pela terra no município de Sete Barras*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Sociologia da FFLCH/USP.

Anexo 1: Tabela 2: População e IDH do Vale do Ribeira (2000)

Município	Área (km2)	Total População (2000)	Tipo de domicílio		Taxa de alfabetizados (%)	IDH-M-2000
			Urbano	Rural		
Apiáí	982	27.162	16.648	10.514	90,2	0,7055
Barra do Chapéu	404	4.486	1.448	3.398	83,9	0,5292
Barra do Turvo	1.013	8.108	2.880	5.228	81,3	0,5476
Cajati	455	29.227	20.996	8.231	87,7	0,6836
Cananéia	10272	12.298	10.204	2.094	90,3	0,6758
Eldorado	1.712	14.134	6.974	7.160	87,5	0,6674
Iguape	1.964	27.427	21.934	5.493	91,2	0,7225
Ilha Comprida	182	6.704	6704	0	94,5	0,6790
Iporanga	1.277	4.562	2.076	2.486	83,5	0,5913
Itaóca	192	3.226	2.174	1.052	82,4	0,6403
Itapirapuã Paulista	462	3.577	1.652	1.925	81,2	0,5769
Itariri	295	13.613	7.445	6.168	90,3	0,6437
Jacupiranga	640	17.041	10.043	6.998	88,7	0,7392
Juquiá	865	20.516	12.440	8.076	86,8	0,7187
Juquitiba	550	26.459	17.387	9.072	87,9	0,6987
Miracatu	980	22.383	10.912	11.471	87,6	0,6820
Parquera-Açu	370	71.649	11.722	5.927	92	0,6950
Pedro de Toledo	631	9.187	6.159	3.028	86,6	0,6385
Registro	688	53.752	43.066	10.686	92,3	0,8358
Ribeira	356	3.507	1006	2501	s/d	s/d
São Lourenço da Serra	192	12.199	10.781	1.418	87,6	0,7237
Sete Barras	1.062	13.714	4.644	9.070	87,3	0,7009
Tapiraí	720	8.570	5.787	2.783	86,9	0,6810
Total- Vale do Ribeira	===	359.861	235.082	124.779	===	0,713
Total- Estado de São Paulo	===	37.032.403	34.592.851	2.439.552	93,9	0,814

Fonte: Fundação SEADE (1997)
FIBGE- Censo Demográfico de 2000
ANDRIETTA- Informações Econômicas, SP, v.31,n.1, jan.2002

Anexo 2: Carta dos Quilombolas enviada ao Ministro da Educação

Registro, 16 de novembro de 2002

ILMO SR.

PROF. DR. JOSÉ CARLOS DE ALMEIDA

DD. PRESIDENTE DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Os quilombolas das comunidades remanescentes de quilombos:

- Do Vale do Ribeira: **São Pedro, Galvão, Ivoporunduva, Nhuguara, Sapatú, Batatal, Pedro Cubas, Abrobal Margem Esquerda, Bananal Pequeno**, município de Eldorado; de **Lençol**, município de Jacupiranga; **Cedro, Terra Seca, Reginaldo**, município de Barra do Turvo; **Manoel Gomes e Vila Muniz**, município de Cajati; **Mandira, Porto Cubatão e Itapitangui**, município de Cananéia; **Morro Seco e Itatins**, município de Iguape;
- **Quilombo de Jaó**, município de Itaoeva;
- **Quilombo de Cafundó**, município do Salto de Pirapora,

Reunidos no VII ENCONTRO DOS QUILOMBOS DO VALE DO RIBEIRA, vêm por meio desta, solicitar medidas para que se formulem política que atente para a peculiaridade e as necessidades dessas comunidades.

Assim, primeiramente, queremos solicitar escolas de ensino fundamental nas comunidades quilombolas e preparo dos professores para trabalhar nessas comunidades. Para melhor auxiliar na elaboração dessa política, apresentamos nossa reflexão sobre a realidade educacional e nossas reivindicações.

As escolas que nossos filhos freqüentam desvalorizam nossa experiência de quilombolas e nossa cultura, afastando-os dos valores da comunidade.

A maioria dos professores, sem nos conhecer, menospreza os nossos costumes reforçando a discriminação racial.

O nível de ensino que a escola tem oferecido é fraco e nossos filhos passam de ano sem saber ler e escrever. O que nossos filhos aprendem na Escola, os afasta dos hábitos e costumes da comunidade, tira-lhes o incentivo do trabalho na lavoura e não dá conhecimentos para trabalhar e sobreviver na cidade. Isso faz com que eles não se sintam mais pertencentes à Comunidade e menos ainda à Cidade.

Diante disto, queremos lhe dizer como deve ser a Escola de que precisamos:

- ⇒ Que ensine os conhecimentos das ciências e outros importantes produzidos pela humanidade;
- ⇒ Que o conhecimento transmitido possibilite ao aluno, quando adulto, possa ficar tanto na comunidade como se estabelecer na cidade;
- ⇒ Que prepare as crianças e jovens a viver positivamente o confronto entre as tradições da comunidade e os apelos da vida moderna;
- ⇒ Que tenha base em nossa cultura, que respeite a terra e a natureza;
- ⇒ Em que a vivência dos alunos em casa e na comunidade seja mais valorizada;
- ⇒ Cuja denominação tenha referência na Comunidade, estando ligada à história dos antepassados;
- ⇒ Com arquitetura adequada ao ambiente natural e cultural;
- ⇒ Com todos os equipamentos e instalações necessárias: laboratório, biblioteca completa, espaço físico para teatro, música, dança, lazer, esporte, horta, etc.
- ⇒ Com livros que atinjam nossa realidade e tratem sobre a África, do tráfico, da contribuição dos africanos para a construção do Brasil, dos negros de outros países das Américas;
- ⇒ Merenda com cardápio próprio e merendeira da comunidade;
- ⇒ Com Jardim I de qualidade;
- ⇒ Com ensino fundamental para jovens e adultos;
- ⇒ Com professores que respeitem a dignidade e a igualdade;
- ⇒ Que os professores que não sejam quilombolas participem da vida da comunidade;
- ⇒ Que evite aos alunos ter de sair de madrugada para ir à escola e viajar por estradas ruins e em conduções sem nenhuma segurança; e também escola de ensino médio com localização que possa atender comunidades quilombolas de vários municípios, evitando-se assim, que os alunos não passem o dia viajando para ir e voltar à Escola.

Para essa escola queremos professores:

- ⇒ Bem formados que conheçam a nossa cultura e estejam integrados à nossa realidade, valorizem o nosso passado e participem da construção de nosso futuro;

- ⇒ Que conheçam os costumes e a qualidade de vida das crianças e jovens quilombolas;
- ⇒ Que tenham compromisso com a comunidade;
- ⇒ Informado sobre a história da África e dos negros brasileiros;
- ⇒ Que sejam compreensivos, perseverantes, disponíveis, dinâmicos, comunicativos, observadores, pacientes e acolhedores com todos, independente da raça;
- ⇒ Conhecer a raiz da cultura afro;
- ⇒ Que ensinem a disciplina necessária para estudar, reforcem os ensinamentos dos pais na valorização do meio ambiente e do cultivo da terra;
- ⇒ Que ouçam a comunidade, conheçam a sua dinâmica e trabalhem em conjunto com ela;
- ⇒ Que valorizem o ofício dos pais e as mãos calejadas das crianças que trabalhem na roça;
- ⇒ Que não usar os alunos como se fossem instrumentos de trabalho para apenas ganhar seu salário.

Pedimos que a Secretaria da Educação junto com a Comunidade forneça formação para os professores.

Finalmente, gostaríamos de dizer o que desejamos que todos os brasileiros saibam sobre as comunidades de quilombos, a fim de que possam nos respeitar:

- ⇒ Que os quilombolas são cidadãos brasileiros com direitos iguais aos demais;
- ⇒ Que os quilombolas têm modo de vida e cultura próprios;
- ⇒ Que os quilombolas vivem em reservas naturais que precisam ser preservadas;
- ⇒ Que os quilombolas devem ter garantido o direito de trabalhar suas terras;
- ⇒ Que os quilombolas devem ter o seu território reconhecido e devidamente titulado;
- ⇒ Que os quilombolas sejam respeitados;
- ⇒ Que saibam da nossa origem, nossa história de resistência, nossas lutas por direitos garantidos na Constituição;

⇒ Conheçam as leis especialmente as que protegem os negros, como por exemplo, artigos 215 e 216 da Constituição Federal e o artigo 68 do ADCT.

Certos de poder contar com seu espírito de justiça e compromisso de educador, subscrevemos-nos.

Escola do Ivaporunduva: professora Ilza e os alunos

Foto: Lisângela Kati do Nascimento

Escola: momentos diversos

Foto: Lisângela Kati do Nascimento

Certamente, penso, que ao buscar caminhos e respostas para a construção de uma prática pedagógica que contemple instrumentos geradores e fortalecedores da identidade cultural daquelas crianças estudadas, estava também refletindo sobre a forma de educação que tive. Uma educação que negou a minha origem, que não reconheceu a minha história e nem o meu lugar.

Kati