

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PAULO SÉRGIO DA SILVA

**CONTORNOS PEDAGÓGICOS DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR
QUILOMBOLA**

Porto Alegre

2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PAULO SÉRGIO DA SILVA

CONTORNOS PEDAGÓGICOS DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Marlene Ribeiro

Porto Alegre
2013

CIP - Catalogação na Publicação

Da Silva, Paulo Sérgio
CONTORNOS PEDAGÓGICOS DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR
QUILOMBOLA / Paulo Sérgio Da Silva. -- 2013.
260 f.

Orientador: Marlene Ribeiro.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Educação. 2. Educação Escolar Quilombola. 3. Relações étnico-raciais. 4. Movimento Negro. 5. Comunidades remanescentes de Quilombos. I. Ribeiro, Marlene, orient. II. Título.

PAULO SÉRGIO DA SILVA

**Contornos Pedagógicos
de uma Educação Escolar Quilombola**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Marlene Ribeiro

Aprovada em: Porto Alegre, _____ de _____ de 2013.

Prof^a. Dra. Marlene Ribeiro - Orientadora
UFRGS

Prof. Dra. Carmem Machado
UFRGS

Prof. Dra. Georgina Helena Nunes
UFPEL

Prof. Dr. Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Junior
IACOREQ

Prof. Dr. José Carlos Gomes dos Anjos
UFRGS

DEDICATÓRIA

Esta tese é dedicada às comunidades remanescentes de quilombos como uma colaboração para os estudos sobre educação, cultura e política, os quais possam vir a contribuir, futuramente, para reverter os processos históricos e socioeconômicos que situam as comunidades negras nos índices de desigualdade social e na situação política de permanente invisibilidade simbólica, no Estado do Rio Grande do Sul, a qual denomino de Rio Grande Profundo. Dedicar-se também àqueles que compreendem a educação como real possibilidade de emancipação, de garantia de direitos sociais e aos que lutam de modo incansável, pela afirmação de direitos por dignidade e justiça. Dedico à memória de todos que, de um modo ou de outro, me guiaram por este caminho do saber, onde ainda poucos têm a oportunidade de partilhar e compartilhar tanto conhecimento e sabedoria. De modo especial, este estudo é dedicado aos quilombolas da Comunidade Remanescente de Quilombo de Casca, com os quais muito tenho aprendido sobre a vida.

AGRADECIMENTOS

À Capes, compreendendo a importância estratégica do apoio institucional para a pesquisa acadêmica e científica no País.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação desta Universidade e aos seus representantes, especialmente ao Professor Dr. Jorge Ribeiro, pela acolhida.

A professora Dr^a Marlene Ribeiro por sua orientação, séria, competente, comprometida, benéfica e necessariamente afetuosa.

Aos professores da Linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação, TRAMSE, de modo especial à Professora Dr^a Carmem Machado.

Aos colegas/companheiros de Linha de Pesquisa, com os quais tive oportunidade de compartilhar saberes, experiências e esperanças

Aos colegas com quem compartilho a orientação neste momento: Marisa Laureano, Rafael, Isaura, Vanderlea, Ingrid, Maria Ivonete, Catiane,

A minha querida e companheira Ilca que, neste transcurso, nem sempre compreendeu os meus silêncios e humores, mas sempre entendeu e respeitou a necessidade deste processo vivido.

Aos meus queridos e amados filhos, Mariana e Tobias, pelas manifestações de apoio.

As minhas irmãs, Ci, Marla e Clarisse pelo incondicional amor e carinho que sempre demonstraram comigo.

A madrinha (Tita), por tudo o que representa e pela coragem da presença durante as defesas.

Aos meus pais, Assis e Iara, “in memoriam”, pelo “sopro” da vida, e por me ensinarem sobre a importância do estudo e do trabalho digno para a nossa sobrevivência.

Ao grande amigo José Carlos Rodrigues Esteves (Zeca) e sua memória, por termos, juntos, trilhado parte do caminho da militância na educação e no movimento.

À Família Camisolão, que me acolhe. De modo especial ao Seu Jandyr (in memoriam) e a Dona Vera (in memoriam) pelas suas grandes lições sobre a Vida.

Aos colegas do Programa de Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico, do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da Pró-Reitoria

de Extensão (DEDS), espaço de resistência, de produção de alternativas e de conhecimento para o enfrentamento do racismo na Universidade e nas escolas de rede pública.

Aos colegas do Curso Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira, pela possibilidade de amadurecimento profissional e do desafio de construir, na prática, uma educação antirracista.

De modo especial, agradeço ao professor Dr. José Maria Wiest, pelo seu exemplo de compromisso ético com as comunidades, ao professor Dr. José Rivair Macedo, por sua tentativa incessante de consolidar os estudos, absolutamente necessários, sobre África no âmbito desta Universidade, ao professor Dr. Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Junior, pelo seu constante envolvimento intelectual com a produção sociocultural da população negra e ao Professor Dr. José Carlos Gomes dos Anjos por ter aberto a possibilidade de pesquisas sobre as comunidades remanescentes de quilombos no campo acadêmico e multidisciplinar do desenvolvimento rural.

Ao Julio Camisolão, pelo empréstimo/doação dos livros, absolutamente necessários neste estudo.

À Melissa Moura pelo apoio técnico e competente

À Luciane Scoto, que sempre é importante no auxílio à formatação dos meus trabalhos.

À Flávia Maria de Magalhães Rosa, pela revisão criteriosa.

Ao Cassius Cruz, pelas conversas e importantes informações sobre o caso do Paraná.

Aos parceiros de caminhada no movimento social, de pelejas acadêmicas e de construção de projetos pelos rincões do Rio Grande Profundo, Ubirajara Carvalho Toledo, José Carlos Rodrigues e Marina, José Itarajara, Eva Rodrigues, Laíz Cristina, Luanda Sito, Maria Regina Toniazzi, Marcelo Moura Mello, Patrícia Xavier e Rita de Cássia dos Santos Camisolão.

À antropóloga Janaina Lobo, que me ofereceu a possibilidade de conhecer San Basílio de Palenque.

Às colegas professoras Janaina Quiroga e Luciane Swirsky, pelas leituras e sugestões.

Para Marta Collares, Rodrigo Dornelles e Susana Azevedo, colegas professores da PMPA que compartilharam um pouco das minhas angústias acadêmicas.

Para Ana Rhodes, Themis Boos e Débora Galarza, professoras que me ajudaram a refletir sobre as práticas de gestão da escola na rede estadual e com quem partilhei sobre educação nas comunidades remanescentes de quilombos.

À professora Véra Neusa Lopes, significativa referência pessoal com quem tive o privilégio de muito conversar, aprender, planejar e construir em termos de educação das relações étnico-raciais.

A todos os companheiros do Instituto de Assessoria as Comunidades Remanescentes de Quilombos, indistintamente, tendo nítida a compreensão que esta forma de militância social é uma experiência ímpar e profundamente significativa.

Aos alfabetizadores e alfabetizados do Projeto BB Educar Quilombola RS.

Às comunidades remanescentes de quilombos, pelo reconhecimento da importância estratégica da sua luta.

Na memória de alguns que não mais estão entre nós, reverencio a todos aqueles que passaram, nos deixaram preciosos ensinamentos e compartilharam suas trajetórias: Seu João/Martimianos, João Olicio, Seu Panda/São Miguel dos Pretos, Dona Maria/Cambará, Seu Abaiato/Palmas, Dona Maria/Limoeiro, Seu Artur e Dona Maria/Casca.

Tenho que agradecer aos quilombolas que fazem emergir suas vozes dos mais distintos lugares deste “Rio Grande Profundo”. Dentre eles, Clédis, Leomar, Roberto Potácio, Adélio, Zilá, Maneca, Crismara, Ocimar, Márcio e tantos outros que procuram dar visibilidade à luta por reparação, dignidade e justiça empreendida pelas comunidades quilombolas.

Agradeço à Dona Ilza, à Rose, à Lohana, à Dona Ieda, às Donas Marias, ao seu Diosmar, ao Zango, ao Tônico, ao Alceu, aos jovens da comunidade, enfim, de um modo muito especial, esse agradecimento destina-se a toda a Comunidade Remanescente de Quilombo de Casca, território onde trilhei boa parte do caminho do conhecimento traduzido neste estudo, e a quem devo, de modo obrigatório, esse sentimento de reconhecimento e de gratidão

RESUMO

A presente tese trata dos contornos pedagógicos em educação quilombola, os quais contribuem para a construção de uma nova perspectiva epistemológica no campo da Educação. A pesquisa busca compreender as relações estabelecidas entre as comunidades remanescentes de quilombos, as distintas organizações sociais e as diversas instituições públicas que têm por objetivo efetivar políticas públicas, a fim de elevar o grau emancipatório destas comunidades em luta por direitos sociais, dentre eles, o direito à terra e à educação. Tais relações resultam em propostas voltadas para a educação, em seu sentido amplo, levando em conta o contexto sociocultural quilombola e o ambiente escolar. Estas ações suscitaram repercussões no âmbito acadêmico, na educação antirracista e no desenvolvimento de políticas públicas direcionadas à singularidade da educação escolar em comunidades quilombolas, como é o caso da Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca (Mostardas-RS), objeto de análise e reflexão deste estudo, configurando o que aqui se define como contornos pedagógicos da educação escolar quilombola.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA, MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS

RÉSUMÉ

Cette thèse traite des contours pédagogiques de l'enseignement dans des communautés marronnes – au Brésil appelés « quilombolas » – qui contribuent à la construction d'une nouvelle perspective épistémologique dans le domaine de l'Éducation. La recherche vise à comprendre les relations existantes entre ces communautés, les différentes organisations sociales et les diverses institutions publiques qui visent à mener des politiques publiques dans le but d'élever le niveau d'émancipation de ces communautés qui luttent pour les droits sociaux, et compris le droit à la terre et à l'éducation. Ces relations débouchent sur des propositions visant à l'éducation dans le sens le plus large, en tenant compte de l'environnement social et culturel des communautés marronnes et l'environnement scolaire. Ces actions ont provoqué des répercussions dans l'académie, dans l'éducation antiraciste et dans le développement des politiques publiques visant à la singularité de l'éducation scolaire dans les communautés marronnes, comme la Communauté Marronne de Casca (dans la ville de Mostardas, au Rio Grande do Sul), l'objet de l'analyse et de réflexion de cette étude, ce qui se constitue ici comme les contours pédagogiques de l'éducation scolaire dans des communautés marronnes.

MOTS-CLÉS: EDUCATION SCOLAIRE DANS DES COMMUNAUTÉS MARRONNES, MOUVEMENTS SOCIAUX, EDUCATION ANTIRACISTE, COMMUNAUTÉS MARRONNES

ABSTRACT

This dissertation deals with the pedagogical outlines in quilombola education which contribute to the building of a new epistemological perspective in Education. The research seeks to understand the existent relationship between remaining quilombola communities, different social organizations and various public institutions which aims to carry out public policies in order to raise the emancipating level of these communities fighting for social rights, including the right to land and to education. These relationships result in proposals aimed at education in its widest sense, taking into account social and cultural context of quilombola communities and the school environment. These actions provoked repercussions in academic environment, anti-racist education and the development of public policies targeting the singularity of school education in quilombola communities, such as the Remaining Community of Casca (Mostardas – Rio Grande do Sul), the object of analysis and reflection of this study which sets the outlines of school education in quilombola communities

KEYWORDS: SCHOOL EDUCATION IN QUILOMBOLA COMMUNITIES, SOCIAL MOVEMENTS, ANTI-RACIST EDUCATION, REMAINING QUILOMBOLA COMMUNITIES

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1	Escola da Frente Negra Brasileira	111
Foto 2	Reunião da Associação Comunitária 1999	116
Foto 3	Discurso do Seu Artur no Bar do Seu Martin	116
Foto 4	Croqui da Escola do Paraná – Geplan/PR	195
Foto 5	Escola da Comunidade de Casca/RS em 09/12	195
Foto 6	Cartaz Divulgação Deds/UFRGS	197
Foto 7	Cartaz Divulgação FAE/UFPEL	198
Foto 8	Sr. Diosmar Presidente da Associação Comunitária Maria Quitéria	207
Foto 9	Personalidades políticas do Estado e da União	207
Foto 10	Discurso do senhor Diosmar	207
Foto 11	Escola Municipal Quitéria Pereira do Nascimento	225

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Escravidão nos países da América	52
Quadro 2	Recursos para reprimir Quilombos	87
Quadro 3	Média de Escolarização na Comunidade de Casca	131
Quadro 4	Anos Médios de Estudo segundo grupos de cor	163
Quadro 5	Dados MEC/SECAD 2010	199
Quadro 6	Dados INEP 2010	199
Quadro 7	Alunos BB Educar 2009/2010	211
Quadro 8	Alunos BB Educar 2012/2013	212

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ABC	Agência Brasileira de Cooperação
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ADCT	Atos das Disposições Constitucionais Transitórias
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BB EDUCAR	Banco do Brasil Educar
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CADARA	Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros
CCN	Centro de Cultura Negra
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CEF	Caixa Econômica Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
COPENE	Congresso de Pesquisadores Negros
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CVN	Centro Virtual de Notícias
DFID	Departamento Para o Desenvolvimento Internacional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural
ETA	Escola Técnica Agrícola
FACQ	Federação das Associações Comunitárias Quilombolas
FAE	Faculdade de Educação
FARSUL	Federação da Agricultura do Rio Grande do Sul
FBB	Fundação Banco do Brasil
FCP	Fundação Cultural Palmares
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNB	Frente Negra Brasileira
FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
FURG	Fundação Universidade de Rio Grande

GT21	Grupo de Trabalho 21
IACOREQ	Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICTA	Instituto de Ciência e Tecnologia de Alimentos
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEAFRO	Instituto de Pesquisa e Estudos Afro Brasileiros
LAESER	Laboratório de Análises Econômicas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
MNUCDR	Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
MPF	Ministério Público Federal
MS	Ministério da Saúde
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro
NUER	Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações Não Governamentais
OPAS	Organização Pan Americana de Saúde
PAIS	Produção Agroecológica Integrada e Sustentável
PBQ	Programa Brasil Quilombola
PCRI	Programa de Combate ao Racismo Institucional
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PGDR	Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural
PNB	Partido Negro Brasileiro
PNCSA	Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em

	Educação do Campo
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PVN	Projeto Vida de Negro
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Educação
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SMDH	Sociedade Maranhense de Direitos Humanos
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
TEN	Teatro Experimental do Negro
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UNE	União Nacional de Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	18
	I Motivações e experiências que desencadearam a necessidade de aprofundar a pesquisa sobre a educação quilombola, tema da tese..	18
	II A Inserção na temática e a organização da tese.....	23
	III Procedimentos Metodológicos.....	29
	IV Importância do Estudo para a Comunidade.....	35
1	O DIFERENCIAL DO ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS.....	38
1.1	A base econômica e política da escravidão no Brasil: o contexto social escravocrata e as lutas insurrecionais,.....	38
1.2	Da importância de estudos sobre o tema proposto.....	54
1.3	Por que contorno?.....	58
1.3.1	<i>Os contornos pedagógicos.....</i>	<i>60</i>
1.4	Embasamento teórico para a construção das categorias de análise..	66
1.5	O conceito de raça e seu filhote.....	76
1.6	Identidades cambiantes e sujeitos quilombolas.....	81
2	DIANTE DA NEGAÇÃO DO DIREITO À TERRA RESISTÊNCIAS E PROTAGONISMO DAS ORGANIZAÇÕES POLITICO-CULTURAIS NEGRAS.....	84
2.1	A longa trajetória da Lei de Terras de 1850.....	84
2.2	As irmandades negras como forma de resistência da população negra desde o período colonial e Imperial.....	88
2.2.1	<i>O papel das irmandades religiosas no Rio Grande do Sul.....</i>	<i>91</i>
2.3	A aquisição de terras e a pobreza no meio rural.....	93
2.4	A democracia racial e a inserção social dos negros nos espaços territoriais pós-abolição.....	95
2.4.1	<i>A resistência negra, o etnocentrismo e a imigração.....</i>	<i>100</i>
2.4.2	<i>A população negra nos emergentes centros urbanos (São Paulo, Porto Alegre e Rio de Janeiro).....</i>	<i>106</i>
2.5	O surgimento da Frente Negra Brasileira e o Teatro experimental do Negro.....	109
3	A EDUCAÇÃO COMO PROTAGONISTA NA HISTÓRIA E NA LUTA POLÍTICA DA POPULAÇÃO QUILOMBOLA.....	113
3.1	A constituição histórico social da Comunidade Quilombola de Casca.....	113
3.2	A situação educacional na Comunidade: o avanço da média de	

	escolarização.....	130
3.3	O caso do Passo dos Brum/Formigueiro.....	135
3.4	Ressignificando a educação no contexto das comunidades quilombolas.....	162
4	A BAIXA MOBILIDADE INSTITUCIONAL DO ESTADO-NAÇÃO EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	169
4.1	Algumas normativas legais e de representação quilombola.....	182
4.1.1	<i>A Lei 10639/03 e os avanços relativos a sua aplicação.....</i>	<i>182</i>
4.2	A educação escolar quilombola: o caso do Paraná.....	192
4.3	O Rio Grande do Sul construindo a participação social nas diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola.....	196
4.4	O Movimento Social Negro e a Educação.....	202
4.5	Com o “20 de Novembro”, o verbo se fez Escola: avanços significativos na luta quilombola por terra e educação.....	204
4.6	O BB Educar e a Educação quilombola em seus contextos sociais e culturais.....	207
4.7	O PBQ – Política estruturante com ações verticalizadas.....	213
4.8	Da resistência à mudança social e a afirmação étnica por meio da educação.....	215
4.9	A educação e a nova escola da comunidade.....	224
5	ALGUMAS CONCLUSÕES QUE CONFIRMAM OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	228
	REFERÊNCIAS.....	243

INTRODUÇÃO

I Motivações e experiências que desencadearam a necessidade de aprofundar a pesquisa sobre a educação quilombola, tema da tese

Os diversos problemas acerca da temática do desenvolvimento do modo de produção escravista, no contexto do Brasil Colônia, foram estudados por inúmeros pesquisadores com vinculação às mais variadas áreas do conhecimento. Utilizando diversas fontes de pesquisa e informação, esses pesquisadores procuraram elucidar um quadro sobre a viabilidade econômica do Estado Rio Grande do Sul naquele contexto. Desta maneira, uma das constatações que se inferem destes estudos é que a viabilidade econômica do Rio Grande do Sul deve-se à indústria do charque e à utilização em larga escala da mão de obra de escravos, no desenvolvimento desta cadeia produtiva.

O modelo de desenvolvimento escravocrata foi responsável por um intenso processo de acumulação de riqueza, especialmente na região da Campanha gaúcha, e antecedeu o processo de colonização do Rio Grande do Sul, que introduziu trabalhadores italianos, açorianos, alemães, entre outros agrupamentos étnicos. Aos processos de colonização atribui-se a responsabilidade pelo incremento de parte da produção deste Estado, o que explica, também, que um contingente significativo da população do Rio Grande do Sul, formado por ex-escravos, tivesse restringido o seu acesso às distintas possibilidades de produção econômica e de bens passíveis de geração de renda, além de não ter a garantia da propriedade de suas áreas de terras.

Do período em que se desagrega o modo de produção escravista até a atualidade, alguns escravos e seus descendentes conseguiram manter domínios territoriais em diversos rincões do Rio Grande do Sul, buscando preservar costumes e garantindo características próprias.

Atualmente estas comunidades são designadas em diversas instâncias como comunidades remanescentes de quilombos¹. Tais comunidades surgiram em

¹ A existência de quilombos no Brasil remonta à história da colonização do País e são ressignificados na atualidade conforme a definição terminológica definida pelo GT da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), considerando que remanescentes de quilombos "(...) *consistem em grupos que*

decorrência de diferentes processos de ocupação territorial, seja através de fugas, por meio do recebimento de doações em testamento, pela compra de terras consideradas de pouco valor, no período final ou no pós-abolição, dentre outras formas.

Com a aprovação do Artigo 68, dos Atos Dispositivos Constitucionais Transitórios (ADCT) da Constituição Federal de 1988, essas comunidades vieram a obter o reconhecimento jurídico e, por meio dos artigos 215 e 216 da mesma Constituição, tiveram o reconhecimento de suas manifestações culturais como patrimônio cultural e imaterial brasileiro e como grupos formadores da sociedade brasileira e de sua identidade. Apesar destes reconhecimentos no campo jurídico, muitas reivindicações ainda são efetuadas por estes grupos. Dentre elas, destacam-se as preocupações relacionadas com a educação, no âmbito das comunidades remanescentes de quilombos, que revelam, neste contexto, a precariedade do atendimento às demandas quilombolas. Tais demandas exigem providências tanto no que se refere à expansão do ensino formal institucional quanto no atendimento às peculiaridades históricas e socioantropológicas dos saberes quilombolas, no que tange a sua preservação, manutenção, invenção e reinvenção dos seus saberes culturais singulares.

Nos últimos anos, especialmente nesta última década que corresponde ao ingresso no século XXI, o governo federal vem propondo significativos investimentos financeiros no fortalecimento da educação brasileira, o que resulta na conformação de diversas ações institucionais. Algumas destas ações ganham repercussão na medida em que estão orientadas para o atendimento específico de realidades distintas, como, por exemplo, o atendimento de grupos étnicos histórica e culturalmente singulares (negros e indígenas), contemplando o que se convencionou chamar de diversidade étnico-racial. Entretanto, quando a análise toma um sentido mais apurado, percebe-se que há uma significativa diferença entre o que teoricamente é proposto pela legislação e programas governamentais e o que efetivamente ocorre na prática. Observa-se, como um dos exemplos, o fato de que, só recentemente, houve o delineamento de políticas públicas educacionais,

específicas para as comunidades remanescentes de quilombos, sob a forma de diretrizes curriculares².

É importante ressaltar que o esboço de políticas institucionais relacionadas com a perspectiva da educação quilombola, bem como o próprio movimento institucional de atendimento às reivindicações das comunidades, somente se tornou possível devido às insistentes articulações entre comunidades remanescentes de quilombos, ao Movimento Negro e aos movimentos sociais populares que tiveram o fito de provocar o Estado brasileiro e suas instituições, como, por exemplo, o Conselho Nacional de Educação (CNE), para o cumprimento de suas atribuições constitucionais.

Tendo como foco central a educação pública oferecida às populações quilombolas, o presente estudo tem por finalidade analisar a conformação de algumas políticas educacionais direcionadas a estas populações, além de verificar como se dá a participação das comunidades nestes processos educativos e de que forma a especificidade reclamada pelas comunidades remanescentes de quilombos tem sido, ou não, contemplada na formulação de tais propostas. Para tanto, torna-se necessário compreender as distintas formas de organização e articulação política que ocorrem na constituição destas, identificando os caminhos e as concepções a que estão submetidas e as tramas das relações que se estabelecem desde a idealização até as tentativas de execução das mesmas. Tais caminhos, ou percursos, tendem a conformar o que buscamos definir neste estudo como contornos pedagógicos de uma perspectiva da educação quilombola.

Embora algumas políticas governamentais se realizem no âmbito de comunidades remanescentes de quilombos, como é o caso de programas na área educacional, só recentemente, em 20 de Novembro de 2012, foram homologados pelo Ministério da Educação, diretrizes normativas que irão orientar esta modalidade de educação³. Tal fato permite depreender a inexistência, até então, de uma política

² No mês de junho de 2012, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, encaminhando-as para a sanção do Ministro da Educação, o que ocorreu em Novembro de 2012.

³ Tendo como interessados o Ministério da Educação (SECADI-SEB) e o Conselho Nacional de Educação-CNE através da Câmara de Educação Básica – CEB, o processo nº 23001.000113/2010-81 resulta no Parecer 16/2012 CNE, aprovado em 05.06.2012. O referido Parecer, homologado pelo MEC em 20.11.2012, institui, em todo o território brasileiro, as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A relatoria ficou a cargo da Professora Nilma Lino Gomes, integrando do Conselho Nacional de Educação

normativa oficial, em nível federal, relacionada à temática. É de fácil percepção que a maioria das propostas de educação que se desenvolvem, atualmente, nas e para as referidas comunidades, estão distanciadas da realidade local e alheias às considerações e propostas reivindicadas por elas, seguindo um padrão considerado tradicional e conservador.

A pesquisa realizada buscou refletir sobre as propostas que definem os contornos teórico-pedagógicos que se estabelecem neste novo contexto sociocultural. Como objeto de análise, tomamos projetos educacionais em curso, no âmbito das comunidades remanescentes de quilombos, os quais tiveram o envolvimento da Comunidade dos Remanescentes de Quilombos de Casca.

A Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca, como é conhecida, está situada a 70 quilômetros da sede do município de Mostardas, no Estado do Rio Grande do Sul, ocupando uma faixa litorânea de planície entre o Oceano Atlântico e a Lagos dos Patos⁴.

No que diz respeito à educação básica, a intenção é verificar a relação entre as propostas pedagógicas das escolas que atendem a comunidade (municipal e estadual)⁵ e de como estas propostas se articulam no sentido de adequar-se aos postulados de uma educação para a diversidade. Analisamos as percepções dos gestores, locais e regionais, sobre a temática, e de que forma as instituições propõem e realizam a formação dos seus educadores com relação à educação escolar no âmbito das relações étnico-raciais. Dos projetos educacionais voltados à alfabetização de adultos, desenvolvidos no âmbito das comunidades remanescentes, tomamos como objeto de análise o Projeto BB Educar Quilombola em sua segunda edição⁶.

A estas iniciativas acrescentamos os cursos de formação técnica, desenvolvidos por instituição que recebe alunos oriundos de comunidades

⁴ Situada a cerca de 210 quilômetros de distância da cidade de Porto Alegre, a cidade de Mostardas tem como limítrofes os municípios de Palmares do Sul e Tavares, o Oceano Atlântico e a Lagoa dos Patos. O município conta com um contingente populacional de 12.124 habitantes, distribuído em seus 1.983,000 km². Aproximadamente 50% da população do município reside na área rural. A comunidade de Casca situa-se na região do 4º Distrito de Mostardas e o acesso principal ocorre no km 135 da RST 101.

⁵ Neste caso, as escolas a serem observadas são a EMEF Maria Quitéria do Nascimento e a Escola Estadual localizada no Distrito da Solidão, que atende os alunos de ensino fundamental e médio, respectivamente.

⁶ O Projeto BB Educar Quilombola é um projeto de alfabetização de Jovens e Adultos quilombolas, desenvolvido em 12 comunidades remanescentes de quilombos no Rio Grande do Sul, com a supervisão da Fundação Banco do Brasil, e é realizado pelo IACOREQ em parceria com as comunidades remanescentes de quilombos.

quilombolas e discute a realização de projetos voltados para os interesses destas comunidades⁷.

Analisar e compreender a dinâmica de relações estabelecidas na formatação de propostas educacionais é de suma importância quando propomos uma reflexão sobre a perspectiva da educação quilombola. A compreensão e o entendimento destes contornos educacionais são fundamentais como forma de contribuição às comunidades remanescentes de quilombos, no que tange ao alcance de seus direitos enquanto cidadãos brasileiros.

Nas comunidades remanescentes de quilombos, os processos de educação considerados como “não formais” são determinantes na constituição do seu modo de vida e responsáveis pela preservação do patrimônio sociocultural do qual estas comunidades são detentoras. Desta maneira, as rezas, os cânticos, o conhecimento sobre as ervas medicinais, as técnicas de plantio e a criação de animais, as histórias e memórias coletivas constituem parte deste acervo comunitário que auxiliam a compreensão acerca de seu estar no mundo e em relação com o mundo

Além disso, os processos de organização comunitária e as articulações promovidas pelas comunidades remanescentes de quilombos, juntamente com as organizações do movimento social popular - especialmente do Movimento Negro - têm se constituído em alternativas pedagógicas de grande valia na formação dos sujeitos sociais quilombolas, nas suas lutas por dignidade e justiça, despertando a consciência crítica daquelas comunidades, e possibilitando, assim, significativas transformações na realidade existente.

A problematização dessas questões e a promoção de discussões sobre essa temática auxiliam a referir o lugar mencionado. Este lugar está diretamente relacionado com a nossa inserção, tanto como pesquisador quanto como integrante de uma organização do Movimento Negro, com atuação há mais de dez anos no intuito de contribuir nesta luta. Para isso, temos estimulado a participação e a organização política das comunidades remanescentes de quilombos na busca por direitos que visam a reparar os efeitos danosos do processo escravocrata e seu

⁷ No caso da educação técnica profissional, o SENAR tem uma política de formação de mão de obra no meio rural, através da realização de cursos rápidos que buscam qualificar a mão de obra camponesa. Nestes cursos, geralmente a organização responsável pela gestão e organização das atividades ou é o Sindicato dos Produtores Rurais ou a Emater. A Escola Técnica Agrícola (ETA) de Viamão, nos últimos anos, tem procurado acompanhar os trabalhos e as atividades desenvolvidas pelos alunos quilombolas que a escola acolhe. Alguns projetos desenvolvidos na instituição têm a perspectiva de atender ao preceito do tempo-escola e tempo-comunidade.

legado de injustiças. Valendo-nos do aprendizado adquirido a partir do convívio dos últimos tempos junto às comunidades remanescentes de quilombos é que apresentamos a seguir, uma breve contextualização a respeito de nossa inserção na temática.

II A Inserção na temática e a organização da tese

Durante os anos mil novecentos e noventa, em uma das disciplinas finais do Curso de Licenciatura em História, na Faculdade Porto Alegre de Educação Ciências e Letras (FAPA), o trabalho de conclusão desenvolveu um estudo sobre a escravidão em Porto Alegre, no final do século XIX. Ao buscar elementos e informações sobre essa discussão, para além dos referenciais teóricos e acadêmicos clássicos, procuramos nos aproximar de alguns militantes do Movimento Negro de Porto Alegre que, em parceria com o Núcleo de Estudos e Relação Inter Étnicas da Universidade Federal de Santa Catarina (NUER/UFSC), começavam a discutir a temática das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Rio Grande do Sul.

No ano 2000, a Secretaria do Trabalho e Assistência Social (STCAS/RS) realizou, em parceria com o Movimento Negro Unificado (MNU/RS) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, um curso de Formação de Agentes em Políticas Públicas para trabalhar junto com as comunidades remanescentes de Quilombos. Ali nasceu o embrião do Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombos (IACOREQ), organização do movimento social à qual nos engajamos e ainda hoje continuamos vinculados e atuando. Esta formação significativa e pioneira qualificou diversos agentes do Movimento Negro, sob a perspectiva do desenvolvimento rural, para desenvolverem atividades de campo junto com as comunidades remanescentes de quilombos.

No “meio dos matos”, começamos a conhecer a realidade de algumas comunidades localizadas no meio rural. Com isso, nos aproximamos de outras histórias de vida, conhecemos lugares de onde brotavam esperança e sabedoria, lugares nos quais a terra era sinônimo de vida, de união, de coesão social e não apenas vista como mercadoria de troca e barganha. Lugares onde a história teima em ser contada de baixo para cima e que, no entanto permanecia invisível. Nesta

caminhada auxiliamos na construção de associações comunitárias, encharcamos nossos pés no lodo, abrimos e fechamos porteiros, cruzamos cercas de arame, rodamos milhares de quilômetros. Enchemos os pés de areia, sentimos cheiros e sabores familiares e inusitados. Ouvimos e aprendemos muitas lições de vida. Sentimos que principiávamos a entrar em um mundo que se reinventava, um mundo que queria, e ainda quer, recontar sua história.

Ao serem identificadas como 'remanescentes', aquelas comunidades em lugar de representarem os que estão presos às relações arcaicas de produção e reprodução social, aos misticismos e aos atavismos próprios do mundo rural, ou ainda os que, na sua ignorância, são incapazes de uma militância efetiva pela causa negra, elas passam a ser reconhecidas como símbolo de uma identidade, de uma cultura e, sobretudo, de um modelo de luta e militância negra, dando ao termo uma positividade que no caso indígena é apenas consentida. Com efeito, o uso da noção, em ambos os casos, implica, para a população que o assume (indígena ou negra), a possibilidade de ocupar um novo lugar na relação com seus vizinhos, na política local, diante dos órgãos e políticas governamentais, no imaginário nacional e, finalmente, no seu próprio imaginário (ARRUTI, 1997, p.22).

Neste mundo que se reinventava, foi possível perceber tramas de interesses, onde desejos, sonhos e traições se misturavam de forma intensa. Compreender esta conjuntura exigiu mais do que o encantamento e a intenção militante em colaborar com as comunidades quilombolas nas suas formas de organização. Exigiu uma análise mais apurada sobre as formas de gestão pública e dos mecanismos que regulam a participação das comunidades remanescentes de quilombos nos processos que resultam na implementação de políticas públicas:

Na elaboração dos projetos de políticas públicas quando se estabelecem consensos, a partir da observância de normas e regras estabelecidas entre mediadores e mediados, cadeias heterogêneas de interesses são traduzidas em interesses gerais da comunidade e possibilitam o fortalecimento da identidade quilombola e das suas formas associativas de organização (SILVA, 2007).

Nossos esforços intelectuais passaram a se orientar no sentido de aprofundar a reflexão sobre a implementação de políticas públicas junto às comunidades remanescentes de quilombos. Tais reflexões e a prática de atuação nas e com as comunidades quilombolas nos conduziram ao Curso de Especialização *latu sensu* em Gestão Pública Participativa, realizado pela Universidade Estadual do Rio

Grande do Sul, UERGS, no período entre 2002 e 2004. Neste curso, trabalhamos com a análise dos processos de participação popular das comunidades remanescentes de quilombos, quando da implementação de projetos de políticas públicas. Foi estudado o caso do Programa RS Rural⁸ e a maneira como a comunidade quilombola participava dos processos de decisão, nos quais os discursos institucionais apontavam para a democracia participativa⁹. Também tivemos a oportunidade de realizar estudos e observações sobre as distintas formas de articulação e organização do Estado na sua relação com a sociedade civil e suas instituições representativas.

Nesse mesmo período, tivemos intenso contato com a pesquisa histórica, participando, como historiador, da construção dos laudos socioantropológicos das comunidades remanescentes de quilombos de São Miguel dos Pretos e Rincão dos Martimianos¹⁰. Este trabalho deu-nos a oportunidade de um longo convívio foi possível aprender com sujeitos sociais das comunidades quilombolas, com profissionais de áreas diversas das ciências sociais e humanas - a sociologia, a educação, a assistência social, a antropologia, o direito, a história, a psicologia, entre outros campos de saber - que, naquele momento, colocavam seus conhecimentos à disposição da causa e das demandas sociais das comunidades quilombolas.

Tais processos de reflexão acadêmica, produção teórica e de inserção militante não se esgotaram nesse período. No ano de 2005, ingressamos no Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Rural (PGDR/UFRGS), mestrado e doutorado multidisciplinares. Sob a orientação do Professor José Carlos Gomes dos Anjos, continuamos a aprofundar os estudos sobre a temática dos quilombos, temática essa relativamente nova nos estudos rurais do Rio Grande do Sul. Em abril de 2007, defendemos a dissertação de Mestrado intitulada *“Políticas Públicas e*

⁸ O Programa RS Rural foi desenvolvido no Estado do Rio Grande do Sul, com recursos do Banco Mundial, no período final do século XX e início do século XXI, sendo o primeiro programa voltado para os interesses das comunidades remanescentes de quilombos. Note-se que esta possibilidade ocorreu mediante forte pressão do movimento negro no Rio Grande do Sul.

⁹ A democracia participativa ou democracia deliberativa é considerada como um modelo ou ideal de justificação do exercício do poder político pautado no debate público entre cidadãos livres e em condições iguais de participação. Advoga que a legitimidade das decisões políticas advém de processos de discussão que, orientados pelos princípios da inclusão, do pluralismo, da igualdade participativa, da autonomia e da justiça social, conferem um reordenamento na lógica de poder político tradicional. (LÜCHMANN, 2002)

¹⁰ Como resultado prático, este trabalho realizou uma interessante publicação bibliográfica (ver ANJOS, 2004) e desencadeou um intenso processo de mobilização comunitária na luta pelo reconhecimento da comunidade enquanto remanescente de quilombos.

Mediação Social na Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca – Mostardas, RS". O período em que realizamos a pesquisa de Mestrado foi um importante momento de aprofundamento das análises dos processos de mediação político-cultural no mundo rural, bem como da implementação de políticas públicas, com ênfase nas comunidades remanescentes de quilombos e sua conturbada relação com as estruturas do Estado brasileiro¹¹.

As incursões no campo, através da pesquisa acadêmica e dos movimentos sociais, permitiram-nos desenvolver uma observação mais atenta com relação à educação nas comunidades quilombolas, sendo possível perceber que, tanto na cidade como no campo, se escondem, nos procedimentos didático-pedagógicos, formas excludentes acerca das relações culturais e étnico-raciais no cotidiano escolar. Ali, onde ocorrem os processos de educação formal, a valorização da diversidade cultural e étnico-racial existe no discurso, porém a igualdade de oportunidades no acesso à educação de qualidade permanece distante da realidade e do contexto sociocultural das referidas comunidades. Tal situação se revela em um cenário de posições reificadas e de práticas pedagógicas que podemos considerar como conservadoras. Nos diversos contextos onde se manifestam os valores produzidos e reproduzidos pela escola, podemos perceber o caráter nefasto do racismo que, de formas distintas, sutis ou manifestas, abala de maneira significativa o processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo emocional de alunos, professores e funcionários negros ou não negros, oriundos de classes populares e que se utilizam ou atuam na escola pública.

Estes incentivos nos desafiaram a pensar na construção de uma forma de in(ter)venção pedagógica, a título de Tese para o Curso de Doutorado na FAGED/UFRGS, que conseguisse articular os pontos de estudo e reflexão a que viemos nos dedicando nos últimos tempos: a educação nas comunidades remanescentes de quilombos e a implementação da Lei Federal 10639/03, relacionando estas questões às múltiplas dimensões dos movimentos sociais populares e às políticas públicas educacionais.

¹¹ Ao principiar as discussões sobre as comunidades remanescentes de quilombos no RS, não raros foram os momentos de tensão devido a uma estrutura de Estado que tencionava a todo o instante estabelecer junto às comunidades quilombolas uma relação de dominação e tutela, o que contrariava os interesses de autonomia que os grupos propugnavam. Essa relação ainda persiste nos dias de hoje, no entanto, o poder de fala das comunidades aumentou e, por consequência, suas reivindicações são ouvidas, o que não quer dizer que sejam atendidas.

A intenção é aprofundar esta problemática, recorrendo à epistemologia do campo da Educação, com suas respectivas e diversas teorias pedagógicas. Dentre estas, é válido destacar a perspectiva teórica apontada por Paulo Freire (1987; 1978; 1996) de uma educação libertadora, desafiando a construção de uma consciência crítica dos indivíduos, além dos postulados de Moacir Gadotti (1992) e de Miguel Arroyo (1982; 2002; 2007) que se dedicam a temática da educação popular e cidadã, assim como acerca do trato da diversidade no ambiente escolar. Mais precisamente, o propósito é desvelar e analisar as ações das organizações representativas das comunidades remanescentes de quilombos, dos movimentos sociais, dos órgãos institucionais (municipais, estaduais e federais), no que tange às políticas educacionais e às singularidades socioculturais que se manifestam nas comunidades remanescentes de quilombos, especialmente no que diz respeito aos aspectos relacionados à educação escolar, enquanto espaço local de (re) produção do conhecimento.

Para isto, tentamos nos valer ainda da contribuição de teóricos que têm apresentado significativas contribuições no estudo das questões étnico-raciais, os quais apontam, inclusive, para a perspectiva da educação quilombola, como é o caso das contribuições ao debate teórico-metodológico oferecidas por Georgina Helena Nunes, Glória Moura, Neusa Mendes Gusmão e Nilma Lino Gomes, dentre outros, que têm dedicado boa parte de suas produções acadêmicas à reflexão sobre educação nas comunidades remanescentes de quilombos.

A perspectiva educacional da comunidade quilombola está situada em um contexto ampliado no qual a educação no e do campo tem de ser apresentada, considerando as intervenções intelectuais engajadas nas lutas transformadoras da sociedade, especialmente no meio rural, tendo por sujeitos os movimentos sociais populares que lutam pela terra e trabalho e, sobretudo, pela educação no meio rural. Sobre isso, teremos por referência as pesquisas desenvolvidas por: Marlene Ribeiro (2010), Mônica Molina (2004); Roseli Caldart (2000); Miguel Arroyo (2002; 2007), entre outros. No que diz respeito à questão da educação para a diversidade e às relacionadas ao multiculturalismo, nos auxiliam nesta interpretação os postulados desenvolvidos através de reflexões produzidas por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Luis Alberto Oliveira Gonçalves (2000).

No campo do estudo do mundo do trabalho, os textos de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos e a clássica contribuição de Álvaro Vieira Pinto

(1956, 1991, 2005) são auxiliares preciosos para a compreensão da educação técnica e suas relações com o mercado que coordena e orienta parte da vida dos camponeses integrantes das comunidades remanescentes de quilombos. Pelo exposto, torna-se imprescindível apreender o estudo das ideias pedagógicas, seus preceitos epistemológicos, seus debates e o discernimento crítico frente aos diversos objetos de reflexão no campo social e, particularmente, junto ao meio rural em que se localizam as comunidades negras rurais e quilombolas.

O texto da tese está dividido em quatro capítulos. O primeiro considera o diferencial do estudo sobre educação nas comunidades remanescentes de quilombos sob a perspectiva das relações étnico-raciais, analisando o contexto macro da sociedade brasileira no período escravocrata, a permanência e a constância das lutas insurrecionais da população negra. O foco incide na importância dos estudos sobre o tema da educação quilombola levando o leitor a conhecer os contornos pedagógicos para uma educação quilombola. É trabalhado, ainda, o embasamento teórico que sustenta o texto da tese, quando é enfatizado o conceito de raça, a partir de uma conferência proferida por Kabengele Munanga sobre raça e seus derivados, além dos preceitos históricos e teóricos do sociólogo Antonio Sérgio Guimarães. E, para concluir, abrange a discussão sobre os sujeitos quilombolas.

O segundo capítulo versa sobre as resistências e o protagonismo das distintas organizações político-culturais negras diante da negação do direito à terra e ao trabalho mediante dispositivos legais e sociais de contenção social da população negra, como a Lei de Terras de 1850. Procuro demonstrar sobre as formas de articulação política e social que resultaram na organização das irmandades negras no Brasil e no Rio Grande do Sul, as quais ainda hoje se corporificam nas distintas formas de manifestação e coesão social nas comunidades remanescentes de quilombos, sendo aí apresentados elementos de estudos sobre a pobreza rural no Rio Grande Profundo. Trata da inserção da população negra nos espaços territoriais no período pós-abolição e das relações entre a imigração, o etnocentrismo e as resistências negras, especialmente quando confrontadas nos emergentes espaços urbanos em formação. Enfocando a resistência da população negra, aborda o surgimento da Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental do Negro como importantes e significativas formas de expressão social dessa população.

No capítulo terceiro, o texto privilegia o protagonismo da educação na luta política das populações quilombolas, mediante o estudo da comunidade de Casca, situando, por amostragem, o contexto educacional dos moradores da comunidade; faz uma relação entre duas comunidades quilombolas, Casca e Passo dos Brum/Formigueiro, no sentido de contrapor realidades socioculturais distintas, com relação às políticas de investimentos e da aplicação de propostas sobre educação, além de considerar a necessidade de ressignificar a educação no contexto das comunidades remanescentes de quilombos.

O quarto capítulo é dedicado ao estudo sobre a baixa mobilidade institucional do Estado Nação em relação à educação antirracista, trabalhando com as normativas legais, os avanços com relação a aplicação da Lei 10.639/03 e faz uma leitura da importância da experiência sobre educação escolar quilombola na realidade da comunidade de Casca, materializada na construção do novo prédio escolar da Escola Quitéria Pereira do Nascimento. Relata a mobilização das comunidades remanescentes de quilombos no Estado do Rio Grande do Sul no processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, além dos debates que ocorreram nos dois encontros realizados no Estado (Eldorado do Sul e São Lourenço do Sul). O capítulo traz uma reflexão acerca do movimento negro e a educação e sobre as mobilizações de ordem política que ocorrem na defesa dos interesses das comunidades. Faz uma abordagem crítica sobre duas propostas de política que impactam a realidade das comunidades remanescentes de quilombos; o Projeto BB Educar quilombola e o Programa Brasil Quilombola (PBQ), findando o capítulo por considerar a afirmação étnica que ocorre por meio da educação no âmbito das comunidades remanescentes de quilombos. A conclusão do texto aponta para a confirmação dos desafios que compõem a educação escolar quilombola.

III Procedimentos Metodológicos

O tema focalizado trata dos contornos pedagógicos para uma educação quilombola. Nesse sentido, é feita a análise dos processos e dos respectivos resultados destas propostas que operam no âmbito das políticas públicas em educação e são resultantes, ou não, dos processos de articulação das comunidades com os diferentes atores sociais. Este estudo tem por objeto de reflexão os

contornos pedagógicos para uma perspectiva de educação quilombola, buscando perceber a pertinência das propostas relacionadas com as comunidades remanescentes de quilombos, considerando as suas especificidades históricas, políticas e culturais.

É importante destacar que há evidências significativas de reclamações, por parte de educadores e gestores públicos, os quais demandam um maior aporte teórico relacionado com a temática da educação quilombola, para que possam melhor compreender os valores sociais e simbólicos destes grupos sociais singulares. De outra sorte, os quilombolas e os movimentos sociais, especialmente o movimento negro, reclamam uma maior compreensão, por parte das instituições e agentes educacionais, sobre a sua realidade cotidiana e seu universo educacional e simbólico e de acordo com suas peculiaridades e singularidades.

Sendo assim, o estudo problematiza a pertinência dos processos que constituem os contornos pedagógicos de uma educação quilombola, apresentando como questão norteadora o que é expresso a seguir. Como estes contornos podem contribuir na formatação de uma perspectiva educacional escolar que atenda aos interesses das comunidades remanescentes de quilombos, fortalecendo projetos emancipatórios que valorizem a autonomia local, os saberes peculiares às experiências singulares de vida, trabalho e cultura que historicamente mantêm unidas estas comunidades?

Amplia-se esta problematização, interrogando-se: Há a possibilidade de relacionar os projetos político-pedagógicos e os procedimentos didático-pedagógicos às políticas públicas educacionais (em suas diversas instâncias federativas), vistas como contornos pedagógicos para uma educação quilombola sob a perspectiva dos objetivos estruturantes (em termos curriculares) propostos normativamente pela Lei Federal 10.639/03¹² e, de modo mais recente, pelas Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola, nos contextos comunitários, culturais e escolares das comunidades remanescentes de quilombos diante da perspectiva de uma educação escolar adequada a estes grupos?

No aspecto metodológico, a decisão foi utilizar nas pesquisas as técnicas relacionadas ao Estudo de Caso, considerado como um tipo de análise qualitativa e

¹² Fruto de intensa luta do movimento negro brasileiro, a Lei 10.639/03 determina às escolas de todo o País a inserção nos seus currículos escolares do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

que pode se constituir como um trabalho monográfico. Conforme Goode e Hatt, (1975, p. 422) o estudo de caso:

é uma abordagem que considera qualquer unidade social como um todo. Quase sempre esta abordagem inclui o desenvolvimento dessa unidade, que pode ser uma pessoa, uma família, ou outro grupo social, um conjunto de relações ou processos (como crises familiares, ajustamento à doença, formação de amizade, invasão étnica de uma vizinhança, etc) ou mesmo toda uma cultura.

O estudo de caso é uma tentativa de abranger as características mais importantes do tema que se está pesquisando, bem como do seu processo de desenvolvimento. Mesmo se levarmos em consideração que o pesquisador ao propor o estudo de sua investigação já parta de alguns pressupostos teóricos, o caso, no seu sentido estrito, irá se construir durante o processo de pesquisa, na medida em que vão se identificando os fatores diversos que determinam sua configuração. O estudo de caso, desta maneira, torna-se uma técnica flexível, pois permite ao pesquisador passar de um contexto descritivo para outro, interpretativo, ou heurístico, na medida em que seu trabalho de pesquisa avance (PADUA, 1997, p, 67).

Como ocorre também com outras técnicas investigativas, nas quais existe a intervenção direta do pesquisador, no estudo de caso Pádua (1997) vai informar que o risco é de que os dados possam ser distorcidos, uma vez que o pesquisador tem um relativo conhecimento da situação estudada, podendo, inclusive, ocorrer um envolvimento emocional, que nem sempre é desejável no caso da pesquisa com caráter científico. Em decorrência disso, pode vir a acontecer um afastamento do plano original da pesquisa e os dados coletados passam a ter um caráter intuitivo, o que deve ser evitado sob todas as formas. Em contrapartida, quando tomamos o estudo de caso como parte de nossa formação acadêmica enquanto pesquisadores, ao mesmo tempo em que temos a possibilidade de ampliação dos nossos conhecimentos acerca do contexto global, tal condição pode vir a transformar-se num fecundo momento de aprendizagem, colocando mais dinamismo, riquezas e desafios no instigante processo de pesquisa.

O estudo de caso se caracteriza pelo emprego de uma estatística simples, regular. No caso da pesquisa quantitativa, na perspectiva da pesquisa qualitativa, o estudo de caso se caracteriza como uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa de forma aprofundada. Duas circunstâncias determinam

essas características, quais sejam: em primeiro lugar a natureza e abrangência da unidade e, em segundo lugar, os suportes teóricos que orientam o trabalho do investigador. No estudo de caso, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto (TRIVIÑOS, 2008).

Neste estudo, a revisão bibliográfica versa sobre temas da escravidão, do período pós-abolicionista, as formas de resistências negras, sobre educação e sobre movimentos sociais, além do surgimento e organização das comunidades negras rurais remanescentes de quilombos. Neste percurso do estudo foram realizadas entrevistas formais, informais, semiestruturadas, as quais tinham por objetivo apreender junto aos entrevistados suas percepções acerca dos temas abordados e discutidos, envolvendo principalmente assuntos relativos à educação nas comunidades remanescentes de quilombos.

No transcurso do processo de pesquisa, a observação participante foi um instrumento de grande valia.

A observação participante constitui-se como uma técnica de pesquisa segundo o qual o observador partilha, na medida em que as circunstâncias assim permitam de atividades, ocasiões, interesses e afetos de um determinado grupo de pessoas ou de uma comunidade (ANGUERA, 1985). A observação participante é, pois, uma técnica composta, já que o observador não somente observa, mas também se socorre de técnicas de entrevistas que possuem distintos graus de formalidade.¹³

O objetivo fundamental desta técnica é a captação dos significados das experiências subjetivas dos sujeitos intervenientes no processo de interação social. Como neste tipo de pesquisa o observador tem de se integrar ao grupo ou à comunidade que, em princípio, lhes são estranhos, ele sofrerá um processo de "ressocialização" (ANGUERA, 1985) e, com frequência, terá de aprender normas linguagens/gírias novas e começar a representar novos papéis, o que coloca problemas particulares que podem interferir na objetividade científica. Em outras palavras, o investigador encontra-se numa tensão permanente entre a necessidade que possui de adequação às características do grupo e a necessidade de manter o necessário espírito crítico e a isenção científica.

¹³ Observação Participante. In: Infopédia. Porto: Porto Editora, 2003-2012. Acesso em 2012-11-16. Disponível na [http://www.infopedia.pt/\\$observacao-participante](http://www.infopedia.pt/$observacao-participante).

A observação participante apresenta a possibilidade de diversos graus de integração no grupo observado e de sistematização das informações recolhidas, conforme os objetivos estabelecidos pelo investigador. Tal processo adequa-se de modo particular a fenômenos ou grupos de dimensão reduzida, que são pouco conhecidos e/ou pouco visíveis, como é o caso, por exemplo, da realidade das comunidades remanescentes de quilombos.

Ainda com relação à observação participante¹⁴, é necessário estar muito atento para o condicionante ético e para o caráter íntimo das relações sociais que se estabelecem *par i passu* com as tradições e costumes da comunidade; o tom e a importância a eles atribuídos. Deste modo é importante estar atento ao conjunto das regras que são formuladas ou estão implícitas nas atividades dos participantes do grupo em estudo, tornando-se fundamental perceber, por meio da observação, como determinados procedimentos normativos são respeitados e/ou transgredidos e como se estabelecem as relações que compreendem os afetos que permeiam a comunidade e seus integrantes.

O estudo apresenta consultas realizadas envolvendo dados públicos quantitativos disponíveis em diversos órgãos institucionais, segundo as quais foi possível aferir valores que conferem crédito à pesquisa qualitativa. Os dados recolhidos junto aos diversos institutos de análise serviram para embasar os dados qualitativos, sempre que a necessidade assim justificou. Para balisar e sustentar as informações contidas no texto, foram utilizados dados concretos e reais assentados em fontes como o IPEA e o IBGE, entre outros. Tais dados, alinhados com outras preciosas informações obtidas através da consulta a fontes distintas, nos permitiram detalhar parcialmente a realidade da população negra remanescente de quilombos no Rio Grande do Sul.

O trabalho pretende demonstrar que a temática de uma educação voltada para os interesses da comunidade quilombola também é uma contribuição para que a sociedade, como um todo, perceba a importante contribuição que africanos e seus descendentes oferecem para a sociedade brasileira, e nesse estudo, em especial, para a sociedade rio-grandense. Portanto, o estudo justifica-se pelo fato de que são

¹⁴ A observação participante foi introduzida pela Escola de Chicago, nos anos 1920, tendo sido duramente contestada pelos pesquisadores experimentais, e abandonada por décadas. Seu resgate atual, no entanto, auxilia nas descrições e interpretações de situações cada vez mais globais. O antropólogo polonês radicado na Inglaterra, Bronislaw Malinowski, revolucionou a Antropologia nas três primeiras décadas do século XX, quando fez propostas referentes aos métodos de trabalho de campo, principalmente em relação à observação participante.

escassos os trabalhos desenvolvidos sobre a temática no Rio Grande do Sul. Com isso, pode, aliado a outros trabalhos de significativa consistência teórico-metodológica, oferecer uma parcela de colaboração na construção emergente de uma perspectiva epistemológica sobre educação escolar quilombola.

Os projetos que tratam da educação nas comunidades remanescentes de quilombos visualizam possibilidades de transformação das realidades locais: a perspectiva da constituição da educação quilombola passa por este contexto. Assim, o estudo ao focalizar a organização comunitária quilombola, apresenta relevância ao propor ações com capacidade de transformação, quando articuladas com parcerias da sociedade civil, dos movimentos sociais populares ou de organismos institucionais. Nesse sentido, tal articulação pode contribuir para a emancipação política dos sujeitos sociais das comunidades remanescentes de quilombos.

Ao longo dos tempos, diversos projetos e ações educativas vêm sendo desenvolvidos no interior das comunidades remanescentes de quilombos, partindo da iniciativa de agências governamentais. Tais projetos e ações vão desde a regularidade do acesso formal à educação para crianças da educação básica, na rede pública municipal e estadual, até projetos educacionais desenvolvidos visando à formação técnica, passando por projetos desenvolvidos por centrais sindicais, fundações de instituições públicas até o envolvimento de escolas técnicas e universidades na discussão sobre a temática dos quilombos. No entanto, parte desses projetos, são reproduzidos no interior destas comunidades sem considerar as especificidades características de grupos sociais etnicamente distintos e que reclamam por políticas educacionais específicas.

Muitas das propostas desenvolvidas no âmbito das comunidades são formatadas e gestadas em ambientes externos e estranhos aos contextos quilombolas por agentes que desconhecem a realidade local e não permitem o diálogo interinstitucional no sentido da conformação de uma proposta construída de forma a favorecer os interesses coletivos.

A perspectiva de uma educação escolar quilombola pode contemplar estes fatores e contribuir para a constituição de uma alternativa, de modo a viabilizar o desenvolvimento de processos pedagógicos que busquem incidir de forma direta na realidade local. Para tanto, torna-se necessário que as organizações institucionais tenham em perspectiva a possibilidade do diálogo e da horizontalidade na construção de projetos educacionais que dizem respeito a essa possibilidade

epistemológica. Nesse sentido, optamos por trabalhar com a Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca.

Mas quais motivos que nos levam a tomar a comunidade de Casca como referência central no nosso estudo sobre educação escolar quilombola?

Por se tratar de uma importante referência para o movimento social, por estar na vanguarda das lutas travadas no Rio Grande do Sul em defesa dos territórios quilombolas e, principalmente, pelo interesse demonstrado no interior da comunidade por uma educação que valorize a realidade quilombola no contexto da educação escolar, representado pela ampla e constante participação de representantes das comunidades em diversas atividades relacionadas com o tema da educação nas áreas quilombolas. Soma-se a isso o fato da construção do novo prédio da escola Quitéria Pereira do Nascimento no território da comunidade.

Ainda, pelo fato do território da comunidade ser um espaço pedagógico por excelência e também devido ao conhecimento relativo que possuímos das questões locais, em função das intervenções em que tivemos e temos participação enquanto pesquisador e militante social.

Cabe acrescentar a condição de área titulada pelo INCRA, de haver recebido investimentos diretos de programas institucionais habilitados especificamente para comunidades quilombolas, por assumir a identificação com a temática, pelo reconhecimento institucional, em nível local, da sua condição singular e, por fim, da necessidade de contribuir na construção necessária deste novo campo epistemológico.

IV Importância do Estudo para a Comunidade

A realização deste estudo na área da comunidade de Casca é considerado importante para evidenciar a projeção política que a referida comunidade obteve ao longo dos tempos, através de sua batalha por reconhecimento e por políticas públicas que tenham a condição de perenidade no contexto das lutas comunitárias quilombolas.

Por intermédio de sua constante articulação e organização política, a comunidade obteve a condição de referência nas lutas do movimento social negro gaúcho, tanto urbano quanto rural, pois no interior do seu território têm-se desenvolvido estudos relevantes com relação à temática da educação das relações

etnico-raciais e das questões específicas da comunidade quilombola. O território de Casca tem sido experimentado em diversas ações, inclusive ações educacionais, que trazem um significado positivo para a comunidade, para pesquisadores e para agentes dos movimentos sociais, tornando possível refletir sobre a viabilidade de uma educação diferenciada nestas comunidades, seja no âmbito da educação escolar, seja no da educação não formal.

Em nível local, este estudo é importante por indicar a relevância da construção de uma proposta pedagógica que atenda aos anseios da comunidade quilombola em conformidade com o disposto nas Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola. As diretrizes orientam a totalidade dos sistemas de ensino, e também as escolas responsáveis pela educação dos remanescentes de comunidades de quilombos, para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que valorizem a realidade social, histórica e cultural dessas comunidades.

O Conselho Nacional de Educação, ao estabelecer diálogo sobre a legislação da educação em termos gerais e ao produzir regramentos normativos e orientações direcionadas para a realidade específica das comunidades quilombolas, orienta os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a construção das suas próprias diretrizes curriculares em consonância com a nacional. Dessa forma, os entes federados podem contribuir, a seu modo, para a valorização da historicidade, das formas de vida e vivência, dos aspectos culturais, das tradições e da inserção no mundo do trabalho, próprios dos quilombos da atualidade, os quais estão representados nas diferentes regiões do País e na maioria dos Estados do Brasil.

Diante disso consideramos que este estudo é proveitoso para a comunidade de Casca, assim como de outras, por estabelecer uma reflexão sobre educação no interior de uma comunidade que tem sido incansável na defesa dos seus interesses comunitários, na luta árdua por direito, justiça e dignidade e que vem se afirmando como uma comunidade de vanguarda na discussão sobre direitos étnicos nesta parte meridional do Brasil.

Alia-se a isto o fato de a comunidade de Casca ter sido a única da Região Sul do Brasil contemplada, até o presente momento, com a construção de uma escola semelhante à do projeto das escolas quilombolas idealizado para os territórios das respectivas comunidades.

No que tange à área da educação, este estudo é uma contribuição de relativa importância, pois, embora não pretenda abarcar a totalidade da reflexão sobre a

educação escolar quilombola, compreendendo perfeitamente os limites colocados à pesquisa e à capacidade do pesquisador, tenta enfrentar o desafio de estabelecer uma reflexão, apresentando os contornos pedagógicos de uma perspectiva epistemológica em construção e que caminha a passos largos para sua efetivação, tratando da educação escolar quilombola.

Percebendo a premência dos construtos teóricos que se consolidam e ao observar a eminência de reflexões sobre a importância de uma educação escolar quilombola, este trabalho assume esta pertinência. A perspectiva que o orienta é a de contribuir, oferecendo elementos ao debate a respeito da educação escolar quilombola, permitindo o avanço no sentido da afirmação de uma consciência crítica que afirme direitos e valorize a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira, a partir da realidade presente no âmbito das comunidades remanescentes de quilombos.

1 O DIFERENCIAL DO ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

“Os escravos, em geral, não sabem ler; não precisam, porém soletrar a palavra Liberdade para sentir a dureza da sua condição.”

Joaquim Nabuco

1.1 A base econômica e política da escravidão no Brasil: o contexto social escravocrata e as lutas insurrecionais

A estrutura do modelo de desenvolvimento da Nação alicerçou suas bases em torno do trabalho compulsório do escravo de origem indígena e africana. A escravidão foi estruturante da sociedade brasileira e responsável por uma série de mazelas que, ainda hoje, repercutem intensamente em significativa parcela de sua população. A opressão racial, característica de sociedades escravocratas modernas, relegou a um patamar de inferioridade grupos étnicos, que na condição de cativos, viram sua humanidade diminuída em função da cor da sua pele.

Visto como resultante de um processo histórico e econômico junto ao contexto africano, difundiu-se a interpretação equivocada, de modo intencional, segundo a qual os escravos vindos para a América já haviam sido escravizados nos seus lugares de origem. O tráfico transatlântico institucionalizou a violência sobre os povos africanos, com base na escravidão, conforme o Manual dos Afrodescendentes das Américas e Caribe, UNICEF, Mundo Afro:

O tráfico transatlântico foi o sistema de violência institucionalizada de maior magnitude na história da humanidade. Na maioria dos casos, existem diferenças étnicas entre o traficante de escravos e os escravizados, já que a escravidão está baseada em um forte preconceito racial (UNICEF, 2006, p. 20).

Além disso, destaca-se o fato de que o Direito brasileiro e seu respectivo ordenamento jurídico legitimavam a prática do traslado compulsório de pessoas, tendo, como consequência, o cativo permanente dos africanos aqui chegados,

bem como de todos os seus descendentes. As afirmações, como a do historiador português Oliveira Martins, davam conta de que a África era “um continente habitado por um tipo antropologicamente inferior, não raro próximo do antropóide e bem pouco digno do nome de homem” (FREITAS, 1985, p. 22) e justificavam as posturas de superioridade racial, incorporadas pela iniciativa colonizadora. Durante quase o todo o período escravocrata, quando o tráfico era a tônica dominante, as empresas colonizadoras jamais conheceram além dos portos africanos e suas adjacências, onde arrebanhavam os milhares de escravos que tinham os tumbeiros como destino.

A transferência forçada de milhões de africanos para a América, sob o regime de trabalho escravo, impôs à formação social latino-americana em diversas áreas um novo caráter, não apenas colonial, mas também escravista. Os índios também conheceram o trabalho forçado e a escravidão, mas não da maneira como sociedades inteiras no Caribe, no sul dos Estados Unidos e no Brasil estiveram organizadas a partir da escravidão africana e em vista de sua manutenção e sua reprodução como sociedades escravistas (BEOZZO, 1987, p. 19).

A experiência transatlântica do transporte de gente para servir de mão de obra escrava no Novo Continente ultrapassou, mas, sobretudo, violou os limites da dignidade e do respeito à pessoa humana e pode ser responsabilizada pela mudança do perfil étnico deste continente. A vinda compulsória de negros do continente africano, para os mais diversos confins da Nova Terra, alimentou a estrutura que iria permitir a consolidação da Europa como grande centro do desenvolvimento econômico e comercial. O modo de produção capitalista mercantil, mais propriamente, por meio das suas sofisticadas formas de exploração do trabalho e com a consequente obtenção de lucros sobre a exploração do trabalho compulsório, em muito se beneficiou da escravidão dos povos africanos¹⁵.

Em paralelo a esses movimentos de negação dos direitos humanos, a resistência negra se fez presente no continente latino-americano e, no Brasil, especificamente manifestou-se das mais diferentes formas. Estas vão desde a organização de fundos de compra de alforrias até a insurgência dos quilombos¹⁶,

¹⁵ “A gigantesca força de trabalho, que significavam os africanos escravos, teve sua origem numa necessidade econômica do primitivo capitalismo mercantil pré-industrial. Da mesma maneira, o capitalismo industrial será uma das determinantes para explicar a liberação da força de trabalho escrava em poder de uma burguesia de plantações antiquadas, pré-industrial, mercantilista.” (DUSSEL, 1987, p. 222).

¹⁶ Em 1740, reportando-se ao rei de Portugal, o Conselho Ultramarino valeu-se da seguinte definição de quilombo: *toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele*. Esta caracterização

dentre outras formas de organização questionadoras do modelo de regime, que resultou na abolição da escravidão. Ao longo da história do Brasil, foram diversos e contínuos os movimentos articulados que pretendiam barrar o estatuto violento e cruel do modelo de exploração de homens e mulheres, a partir da coerção física e do constrangimento moral. Tais movimentos buscavam, além da extinção da escravidão, a implementação de políticas públicas que promovessem a igualdade racial e, especialmente, o fim da discriminação contra negros.

A luta pelos direitos dos escravos vem de longa data e muitos intelectuais, operários, profissionais liberais e figuras de destaque ou não, na sociedade brasileira, incorporaram, nos seus discursos, atos e atitudes, a luta pelos direitos e pela liberdade da população negra tornada escrava no Brasil. É intensa a lista destes atores sociais comprometidos com a luta pela libertação dos escravos, desde o início da colonização lusitana. A disputa abolicionista foi importante para determinar o fim da escravidão no Brasil, entretanto é interessante apontar que os conflitos gerados pelos escravos foram alguns dos fatores que determinaram a exaustão do modelo escravocrata:

[...] os diferentes projetos emancipacionistas e abolicionistas que tentavam definir o destino do negro na sociedade brasileira teriam sido, dessa forma, formulados ao longo do século XIX a partir do medo, que uma massa de negros miseráveis, escravos ou livres gerava em ricos proprietários, que a todo custo tentavam formular políticas que lhes garantissem o controle das tensões raciais (AZEVEDO, 2010, p. 24).

A resistência negra aconteceu no Brasil inteiro e, por sua vez, os movimentos contrários à utilização da mão de obra escrava travaram um intenso conflito com a força de uma elite escravista. Esta não sentia o mínimo constrangimento em recorrer à tortura física e moral, uma vez que estas, reguladas por legislação, dispunham dos meios de produção e detinham o controle político das instituições públicas e privadas. Desta maneira, os escravagistas mantinham o controle sobre o processo produtivo, o que garantia suas fontes de renda.

descritiva perpetuou-se como definição clássica do conceito em questão e influenciou uma geração de estudiosos da temática quilombola, até meados dos anos 1970, como Artur Ramos (1953) e Edson Carneiro (1958). O traço marcadamente comum, entre esses autores, é atribuir aos quilombos um tempo histórico passado e cristalizando sua existência, no período em que vigorou a escravidão no Brasil, além de caracterizarem-nos exclusivamente como expressão da negação do sistema escravista, aparecendo como espaços de resistência e de isolamento da população negra (Ambiente & Sociedade - Ano V – n. 10 - 1º Semestre 2002, p. 2).

Durante o período colonial, o componente que movia a força motriz do sistema capitalista comercial era a escravidão, sendo a mola propulsora deste componente a mão de obra do negro, tornado cativo. As resistências ao processo escravista manifestavam-se das mais distintas e diferentes formas, desde as resistências em armas, que se desenvolveram no continente africano, até as formas atuais de contestação ao racismo e à discriminação racial, que são reflexos da perversidade deste modelo de dominação econômica, social e cultural.

Dentre as diversas formas coletivas de resistência ao processo de escravidão, destaca-se a organização dos quilombos que, durante longo período, foram caracterizados como verdadeiras organizações criminosas, que exigiam estrita regulação normativa com a intenção de inibir os movimentos realizados pelos negros.

A existência de quilombos imprimia tal receio aos brancos, que qualquer ajuntamento de escravos fugidos já era como tal considerado, não importando seu número diminuto. Consoante provisão de 06 de março de 1741, era considerado quilombo desde que se achavam reunidos cinco escravos. No art. 20 do Código de Posturas da cidade de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, aprovado pela Lei Provincial nº 157, de 09 de agosto de 1848, lê-se que: por quilombo entender-se-á a reunião de no mato ou lugar oculto, de mais de três escravos. E a Assembléia Provincial do Maranhão, querendo ser mais realista que o próprio Rei, votou a Lei 236, de 20 de agosto de 1847, classificando quilombo a reunião de apenas... dois escravos: Art. 12. reputar-se-á escravo quilombado, logo que esteja no interior das matas, vizinho ou distante de qualquer estabelecimento, em reunião de dois ou mais com casa ou rancho (GOULART, 1970. p. 129).

A formação dos quilombos, no Brasil, foi uma das formas mais frequentes de manifestar a inconformidade e a repulsa ao modelo sub-humano imposto pela ordem escravocrata, por parte daqueles que eram submetidos à condição de cativos. Assim, fugiam em direção às matas, onde tentavam reorganizar um modo específico de vida. O trabalho desenvolvido por Edson Carneiro sobre o Quilombo dos Palmares vai nos orientar sobre o movimento que os escravos empreendiam, por meio das fugas em direção à mata, onde a organização dos quilombos era uma forma de negação da:

[...] sociedade oficial que oprimia os negros escravos, eliminando sua língua, a sua religião, os seus estilos de vida africanos. O tipo de organização social criado pelos quilombolas estava muito próximo do tipo de organização então dominante nos Estados Africanos... Os quilombos, deste modo, foram um fenômeno **contra-aculturativo**, de rebeldia contra os

padrões de vida impostos pela sociedade oficial e de restauração de valores antigos... (CARNEIRO apud GOMES, 1996, p. 12.)

Evidencia-se que não só para a população negra o quilombo tem um significado profundo, mas para uma parcela elevada da sociedade no período Pré e Pós-Abolição. Conforme as afirmações de Edson Carneiro (1958), o quilombo pode ser considerado como um acontecimento único na vida do Brasil, qualquer que seja o viés ou o ângulo que o analisemos. Ainda, segundo o mesmo autor:

[...] como forma de luta contra a escravidão, como estabelecimento humano, como organização social, como reafirmação dos valores das culturas africanas, sob todos estes aspectos o quilombo revela-se como um fato novo, único, peculiar – uma síntese dialética. Movimento contra o estilo de vida que os brancos queriam impor, o quilombo mantinha sua independência à custa da lavoura que os ex-escravos haviam aprendido com seus senhores e se defendia, quando necessário, com as armas de fogo dos brancos e os arcos e flechas dos índios (CARNEIRO, 1958, p. 24.).

Os quilombos, em realidade, representavam bem mais que um agrupamento de negros escravizados, pois sua estrutura, não era ocupada somente por negros fugidos do cativeiro. Havia também, em sua conformação, índios, brancos empobrecidos e mulatos, perseguidos políticos, religiosos e prisioneiros, para os quais não havia distinção de raça, cor ou religião, configurando, assim, uma população heterogênea, onde a maioria predominante era de origem africana.

Ainda com relação à constituição dos quilombos, é interessante observar a leitura feita pelo professor Flavio dos Santos Gomes, que investigou a história dos processos de resistência coletiva e as insurreições dos oprimidos pelo modelo vigente, expresso pelo movimento da população negra cativa e suas formas de resistência ao sistema escravista. É importante considerar que a inconformidade com a situação de opressão é justificativa aceitável para a forma como os escravos se organizavam e se insurgiam contra a violência do processo a que estavam submetidos, haja vista que na estrutura colonial todos os argumentos jurídicos evidenciam a defesa do direito à exploração da mão de obra cativa por parte dos senhores brancos. Entretanto, ao passo que a violência contra o cativo era legalmente regulamentada, as formas de resistência, ao contrário, eram vistas como manifestações desordeiras à pretensa generosidade dos senhores:

Produzia-se, assim, a imagem do escravo 'violento' e 'rebelde', pois a negação da suposta docilidade do cativo se fazia através da exaltação da reação dos escravos à mesma. A maior parte desses estudos procurou arrolar as comunidades de fugitivos no Brasil, no século XIX (também as referências sobre Palmares apareceram em destaque), registrando as incidências em várias regiões. Em geral, privilegiou-se a descrição da organização dos 'grandes' e 'endêmicos' quilombos para ressaltar líderes, o suposto caráter revolucionário e a maior consciência com relação a outras experiências, consideradas passivas e de menor valor histórico (GOMES, 1996, p.3).

O negócio da escravidão movimentou e consolidou inimagináveis fortunas nos continentes africanos, europeu e americano. A organização do empreendimento escravista girou a roda da economia, impulsionando e incentivando um mercado altamente lucrativo, marcado a ferro e sangue. Os resultados econômicos desse empreendimento geraram uma máquina de difícil desmobilização e constituíram o cerne do modelo de desenvolvimento do sistema capitalista mercantil, contribuindo para inserir as coroas de Portugal e Espanha, de maneira intensa, neste nascente modo produtivo europeu. Diante disso, a retração e a repressão aos movimentos contrários à escravidão eram justificadas mais sob a ótica do interesse econômico do que sob o olhar do direito à liberdade humana.

O mercantilismo europeu criara as colônias a fim de obter delas matérias primas de que necessitava. Para não despender moeda metálica, apropriava-se daquelas matérias primas mediante pagamento com uma moeda não metálica muito barata – o negro. Sem o negro, os interesses mercantilistas teriam de adquirir as matérias primas a peso de ouro e prata, coisa claramente incompatível com os propósitos da colonização. Sobreviria uma descapitalização dos centros metropolitanos em benefícios das colônias, ou seja, a negação do próprio estatuto colonial. Seriam recambiados os metais preciosos que a Europa nesse tempo estava a sugar da América. O que acontecia, então, era que os colonos americanos permutavam suas matérias primas pela força de trabalho necessária a produzi-las. Uma vez que essa força de trabalho não se reproduzia, como acontece no sistema capitalista, os colonos tinham de importar constantemente mais negros para atender a reposição. Na prática, a reposição da força de trabalho consumia quase toda a produção, quase nada sobrando, ou pelo menos não sobrando o suficiente, para uma verdadeira acumulação de capital. As embarcações européias traziam da África as massas de escravos para com elas comprar as matérias primas coloniais (FREITAS, 1985, p. 14).

A Igreja Católica, aliada a uma série de interesses, era a defensora do regime servil e da exploração ilimitada da mão de obra dos cativos, pois os empreendimentos eclesiásticos, em grande parte, eram mantidos com os recursos

da economia escravista. Destarte, a Igreja tinha grandes interesses na manutenção do sistema e na implementação e na partilha dos lucros advindos do comércio de cativos. Se no Brasil a religião católica era importante para defender e justificar os interesses da coroa portuguesa, no continente africano as divergências religiosas eram constantemente invocadas para justificar o contexto do cativo e a transformação de homens em mercadorias.

A ideia de pertencer à uma única religião verdadeira promoveu a convicção de que os não pertencentes – isso é os seus vizinhos territoriais – deviam ser justamente escravizados: ‘Cada guerra se converteu numa guerra religiosa na qual o homem lutava não apenas pelo lucro ou para se defender, mas também por uma ideia especial e exclusiva de verdade e sobrevivência além-túmulo. Estas guerras de agressão e escravização eram, num amplo sentido, similares às guerras de religião entre cristãos e muçulmanos, ou protestantes e católicos. Converteram-se numa maneira, não apenas justificada e lícita, mas mesmo necessária, de tratar os não crentes com o mesmo tipo de fria e ativa perseguição com que os europeus, por sua parte haviam tratado os heréticos e os pagãos. Só havia salvação dentro do próprio grupo; o resto da humanidade, não importa qual a cor da sua pele, estava fora do número dos eleitos (FREITAS, 1985 p. 29).

Esse poder consolidado pela Igreja Católica servia de justificativa, em muitos casos, para legitimar a exploração dos cativos e de disciplinar, sob o ponto de vista religioso, as pobres almas dos negros. Desta forma, estes eram guindados à posição de subalternos e de inferiores sob a nefasta ótica do racismo. Segundo a tradição cristã, a escravidão não contrariava nenhuma lei natural e nem poderia ser considerada imoral. Em 1886, instrução do Santo Ofício a um vicariato apostólico, situado na África, aprovava a escravidão, comunicando que *“a própria escravidão, considerada enquanto tal em sua lei natureza essencial, não é contrária à lei natural e divina, e existem numerosas razões justas para aprová-la”* (DUSSEL, 1987, p. 229).

A escravidão era encarada pela Igreja Católica de maneira natural, desde que o escravo tivesse um tratamento justo, mesmo que desumano. Tal situação, tomando o período colonial como referência, é influenciada, em parte, pelo escravismo greco-romano, que, perpassando toda a Idade Média e parte da Idade Moderna, autoriza a justificativa ideológica e cristã para tal prática nefasta. A tradição da moral teológica tradicional coloca duas questões que, publicadas no Compêndio Teológico Moral de 1853, em Paris, tentam justificar, sob o ponto de vista da Teologia, a condição da escravidão:

Questão nº 02: Pode um homem ter domínio sobre uma outra pessoa?

1ª Resposta: Não, se é uma questão de domínio real (*dominium proprietatis*), porque isso compete somente a Deus.

2ª resposta: Sim, se é uma questão de direito de uso (*dominium utile*), como tal, ou usando os atos de um homem, pois este é o senhor de seus próprios atos e por essa razão pode aliená-los para que possam ser proprietários de outra pessoa (*alteius fieri possunt*) para sempre. Conseqüentemente, a escravidão, em si, não é errada..

Questão nº 03: O comércio de escravo negro é moralmente legal?

“1ª Resposta: Não, sempre que os negros sejam injustamente privados de sua liberdade, como é claro.

2ª Resposta: Em si mesmo e por um principio teórico, não é contrário a Lei Natural, contanto que seja uma questão de direito de dispor do trabalho de um homem e não de seu corpo ou vida (DUSSEL, 1987, p. 230).

Montado sobre uma base extremamente violenta, o sistema escravista estava fadado a propiciar levantes por parte dos escravos. As condições de vida e trabalho oferecidas aos cativos eram de excessiva crueldade, gerando as revoltas dos escravos e, por consequência, constituindo os movimentos que determinaram a consolidação da luta pela abolição e os seus desdobramentos. Freitas (1985), Moura (1988) e Maestri (1984), dentre outros autores, vão apresentar em seus estudos alguns destes movimentos de resistência, oferecendo um panorama do que aconteceu em todos os recantos do Brasil, fazendo crer que as insurreições fizeram ecoar a luta incessante dos negros pela libertação. As violências físicas aplicadas aos escravos denotavam um intenso espaço de disputa entre classes sociais, a de escravo e a de senhor, denotando que a crueldade dos métodos repressivos utilizados estava mais a serviço do *status quo* vigente do que dos princípios civilizatórios que regiam a estruturação das classes em disputa,

[...] o que determinou o seu comportamento despótico não foi o seu cristianismo, a sua predisposição à miscigenação, mas a sua posição de senhor-de-escravos. Os pelourinhos, os açoites, as penas de morte, o ferro em brasa contra negros fugidos e outros tipos de suplício empregados não eram mais do que mecanismos de defesa odiosos dos senhores-de-escravos independente de seus pretensos padrões culturais civilizados (MOURA, 1988, p. 16).

As insurreições escravas, ocorridas em diversos pontos do Brasil, demonstram a inconformidade da população negra com o sistema e permitem afirmar o grau de organização a que estavam afeitas as populações escravizadas. Os modos de articulação política, guardadas as proporções e as referências locais, obedeciam a

uma determinada lógica político-cultural que enfrentava de maneira intensa a dominação senhorial e perseguia de forma incessante a busca pela liberdade, liberdade essa que via, na organização dos quilombos, uma forma palpável de recuperação da dignidade que havia sido aferrolhada.

Os movimentos que os escravos realizam e constroem ao longo de toda a história do Brasil são singulares e vão produzir significados os quais perpassam os tempos, servindo como exemplo da determinação e da luta de parcela oprimida da sociedade que luta por dignidade e justiça. A luta dos cativos pela liberdade e a consequente busca por formas distintas e diferenciadas de organização social perseguem um itinerário, por meio do qual é prevalente a justiça social e relações sociais mais harmônicas entre os homens. Desta forma, é grande a influência da população de origem afro-brasileira sobre a organização social brasileira nos mais distintos aspectos. Os afrodescendentes representam significativa parcela da sociedade brasileira, hoje estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em mais de 50% da população¹⁷, e não possuem o reconhecimento devido por parte daqueles que detêm o poder e o controle social, traduzido, entre outras questões, através de políticas públicas e sociais sérias e responsáveis.

O desejo da liberdade, o direito de ir e vir, de produzir conforme as suas necessidades, de manter sua integridade física e moral, realizar seus rituais, suas magias, organizar sua comunidade de acordo com suas formas próprias de viver são elementos que impulsionam o protesto negro e resultam na organização dos quilombos. Estes locais situados em distintos lugares formam o cerne da discussão que nos propomos nesta tese, pois estes lugares negros estão a desafiar a sociedade contemporânea e suas formas complexas de organização, na medida em que reclamam um novo olhar sobre suas histórias e demandas sociais.

Alfredo W. B. Almeida (1999, p. 14), ao estabelecer uma fundamentação crítica do conceito quilombola, secularmente instituído através do Conselho Ultramarino em

¹⁷ De acordo com os dados do Censo do IBGE 2010, divulgados oficialmente no mês de abril/2011, os autodeclarados negros e pardos no Brasil são 96,7 milhões – 50,7% da população -, contra 91 milhões de brancos (47,7%), 2 milhões de amarelos (1,1%) e 817,9 mil indígenas (0,4%). No total o Censo 2010 registrou 190.755.799 milhões de habitantes no País. É a primeira vez na história do Brasil desde 1872, quando foi realizado o primeiro Censo da População, que a população negra é oficialmente declarada majoritária. O IBGE utiliza em sua enquete cinco formas classificatórias: preto, pardo (negro), amarelo, branco e indígena e o critério utilizado é o de auto-declaração. Fonte: Dados do IBGE. Censo 2010.

1740, demonstra que a definição de quilombos está calcada em cinco elementos constituintes, a saber: a) à fuga da condição de cativo; b) ao estabelecimento de um número mínimo de fugitivos; c) ao distanciamento e ao conseqüente isolamento geográfico a que esses grupos deveriam estar submetidos, evidenciando que tais lugares deveriam ser de acessibilidade complexa, próximos das matas e florestas nativas e distantes dos aglomerados populacionais, como vilas e cidades; d) ao fato de que a comunidade ou o quilombo fosse utilizado como moradia habitual, como refere o termo “rancho”; e) à capacidade de produção de alimentos, através do pilão, que representaria a possibilidade de reprodução, a partir da produção para o auto-consumo.

Segundo o antropólogo, a partir da observação etnográfica e dos seus instrumentos, o construto conceitual sobre o termo quilombo pode ser interpretado de maneira crítica, permitindo asseverar que a condição de quilombo e de quilombolas existe onde está dada a condição de autonomia, onde se estabelece alguma forma de produção autônoma de bens de subsistência. Tal produção está livre do jugo do grande proprietário e do senhor de escravos, que, neste caso, não estão inseridos de maneira direta no processo de mediação, salientando que, devido à reapropriação do “mito do bom senhor”¹⁸, de maneira simbólica, tal processo pode ser mantido de maneira estratégica, da mesma forma que se configura, hoje, como demonstram algumas situações de aforamento.

Ainda o mesmo autor (ALMEIDA, 1999), vai apresentar algumas situações que contrariam a definição clássica da constituição do termo quilombo, citando, como exemplo o caso do Frechal, no Estado do Maranhão, onde o quilombo estava situado na senzala, localizada ao lado da casa grande, e no qual, em períodos de dificuldades econômicas e de declínio dos ciclos produtivos agrícolas ou mineradores, os escravos desenvolviam formas autônomas de produção sócio-econômica.

Na atualidade, alguns estudos sobre as comunidades remanescentes de quilombos estão demonstrando que o desenvolvimento econômico destas comunidades não ocorria de forma isolada em relação ao seu entorno. Evidencia-se,

¹⁸ Segundo Clovis Moura (1988), em sua crítica à obra *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, seu autor caracterizou a escravidão brasileira como sendo composta por escravos conformados e por senhores maleáveis. O mito do bom senhor pode ser compreendido enquanto uma tentativa intencional de interpretar as contradições do sistema escravista como episódio natural, situação extremamente condenável, entretanto, que resulta na construção de uma notável identidade racial.

assim, que os interesses comerciais nas transações feitas dentro dos quilombos resultavam lucrativos para os comerciantes, que desenvolviam atividades de trocas de produtos agrícolas por produtos externos a esses quilombos, geralmente fornecidos pelos mesmos comerciantes. A organização e o interesse mercantil destes negociantes contribuíram para consolidar uma rede de informações que congregavam desde a senzala até estes mesmos comerciantes, os quais atuavam muitas vezes em paralelo com a constituição dos aparatos repressivos destinados aos escravos fugitivos e aquilombados.

Historicamente, a sociedade brasileira constituiu suas visões, a partir da construção de mitos que justificam a dominação e o controle social por determinado grupo. Às vezes, as maneiras de contar a história justificam a opressão que determinados grupos sociais exercem sobre outros. No caso brasileiro, a história sob a perspectiva eurocêntrica, amplamente difundida, justifica e determina o lugar de cada um no processo de construção do País, elevando a categoria dos brancos e cristãos ao patamar mais alto que a pirâmide étnica, de uma história única, apresenta. A versão dominante da história faz questão de esconder a importância da população negra e suas significativas contribuições para a constituição da identidade nacional.

O protesto escravo e as reivindicações históricas das comunidades negras são evidados de situações discriminatórias, especialmente no que diz respeito à titulação das áreas de terras dessas comunidades.

A luta negra no campo esbarra no fato de não ser reconhecido ao negro o direito à diferença. Ao índio brasileiro e à sua comunidade o mesmo não acontece. A questão indígena conta com o direito natural (ocupação primitiva) da terra e tem seus direitos assegurados por legislação, sendo aceitos em sua diferença como parte da sociedade brasileira. Ao negro não se reconhece a terra brasileira como sua terra. A terra sua é aquela que ficou além-mar, não sendo aqui seu lugar originário. Como terra brasileira, desde o Império, um conjunto de leis define quem pode e quem não pode ter terra, o que sem dúvida exclui pobres, negros, etc. Isto, no entanto, não os impediu de se fixarem no campo originando uma estrutura agrária extremamente diversificada e, que não se encontra assegurada por leis jurídicas e sociais (GUSMÃO, 1993, p. 20).

As construções em torno da concepção de nação brasileira, em muitos casos, tratam, de maneira exótica e folclorizada, a presença e a respectiva cultura de negros e indígenas, reservando para a população branca a maior parte dos créditos

da conquista e do desenvolvimento brasileiro. A negação da presença do *outro* conformou um padrão discriminatório intenso no trato das relações étnico-raciais, no Brasil. A população afro-brasileira, tornada invisível simbólica e politicamente, busca hoje recontar essa história, uma vez que, inscritos no contexto social do País, estão os negros a resgatar seus aspectos histórico-culturais e a recuperar direitos sociais elementares. Entre esses direitos, destacam-se a perspectiva de acesso à educação, bem como a recuperação e a retomada do que consideram direitos legítimos como povos tradicionais.

O sentido da construção de um conhecimento, baseado em elementos que envolvam a realidade local, suas formas singulares de um conhecimento complexo e mais amplo, abrange esforços no sentido da construção de uma perspectiva de educação também ampliada. Uma educação que alargue os horizontes, a partir da realidade do indivíduo; uma educação crítica com capacidade de despertar nas pessoas a necessidade do engajamento em uma sociedade de luta, na qual os direitos sociais precisam estar garantidos de forma plena. Na atualidade, a luta por uma perspectiva educacional que contemple a realidade das comunidades remanescentes de quilombos envolve os esforços para a efetiva participação dos atores principais nas propostas de construção pedagógica.

Assim, desenha-se inicialmente o diálogo sobre educação em comunidades remanescentes de quilombos, considerando que, ainda no período escravista e na eminência do término da escravidão, Perdigão Malheiros, nos idos de 1867, evocava o seguinte questionamento: “*que educação devem receber essas crianças que se tornarão os futuros cidadãos do Império?*”:

O essencial é que além da educação moral e religiosa, tomem uma profissão, ainda que seja lavradores ou trabalhador agrícola; ele continuará a servir aí se lhe convier; ou irá servir a outrem, ou se estabelecerá sobre si; em todo o caso, aprenda um ofício mecânico, uma profissão, de que possa tirar recursos para manter-se e a família, se tiver. Alguns poderão mesmo ser aproveitados nas letras ou em outras profissões, as escolas lhes são francas, como livres que serão por nascimento. Obrigar os senhores e mandá-los a elas é ainda problema a resolver; a instrução obrigatória ou forçada não está admitida entre nós, nem mesmo para os demais cidadãos livres. Os senhores dever ter para isso um prudente arbítrio, como aos pais é dado em relação aos filhos (MALHEIRO, 1976, p. 156).

A observação de Malheiro, ainda que referida à questão da libertação do ventre da mãe escrava, evidencia a perspectiva necessária da articulação entre esta

libertação e a educação, tendo em vista o fato de que as duas permitem apresentar uma dimensão complementar do processo de abolição da escravatura. Entretanto, pode-se inferir que esta possibilidade, tal como apresentada, tentava colocar na pauta de discussões sobre o processo de abolição alguma preocupação com a questão educacional daqueles que nasceriam livres do jugo da escravidão. Ocorre que a história e os debates ocorridos no período de discussões sobre a legislação do Ventre Livre e a educação dos escravos acabaram por estruturar uma primeira perspectiva de constituição de uma proposta educativa destinada aos descendentes de escravos.

Entretanto, tal situação principiou com um “jogo de empurra” sobre a responsabilidade de educação dos “ingênuos”, termo oriundo do direito romano que denomina crianças nascidas livres de mães escravas. De um lado, o Estado oferecia, aos senhores de escravos, duas possibilidades: ou ficar com a criança nascida do ventre livre e se responsabilizar pela sua educação, ou entregá-la ao Estado, mediante o recebimento de uma indenização. Ao ficarem com os filhos nascidos “livres” dos escravos, os senhores poderiam “usufruir” dos seus serviços até os 21 anos; caso resolvessem entregar ao Estado, essa entrega deveria ser feita até os 08 anos. A Lei do Ventre Livre em seu texto estabelece a sutil diferença entre educar e criar.

Segundo essa lei, todas as crianças nascidas após 28 de setembro de 1871 passavam a ser consideradas de condição livre, porém, deveriam permanecer até os oito anos sob a posse dos senhores de suas mães. Quando atingissem essa idade, o senhor faria uma escolha: ficaria com o menor até a idade de 21 anos – podendo inclusive durante todo esse período utilizá-lo como trabalhador – ou, o entregaria ao Estado, mediante uma indenização de seiscentos mil réis. Quanto às crianças que permanecessem sob a posse dos senhores, a Lei preconizava que deveriam ser somente criadas. As que fossem entregues ao Estado deveriam ser encaminhadas a instituições que se tornariam responsáveis por sua criação e educação. Portanto, a distinção entre criação e educação isentava os senhores de escravos de qualquer responsabilidade quanto a uma alteração no conteúdo das práticas educativas dirigidas a essas crianças. Por outro lado, definia que aquelas que fossem entregues ao Estado não poderiam ser tratadas como era comum no regime de escravidão, devendo ser, portanto educadas (FONSECA, 2001, p. 15).

Ora, é sempre bom lembrar que as crianças negras nascidas do ventre escravo eram a única forma de reprodução da mão de obra cativa no Brasil, tendo em vista que as leis internacionais que aboliam o tráfico de escravos vigoravam a pleno

vapor. Desta forma, os interesses dos senhores de escravos não estavam voltados para sentimentos humanitários e altruístas, e sim para os interesses que determinavam as condições socioeconômicas e a garantia do capitalismo mercantil como modelo econômico, com base na produção agrícola monocultora de larga escala.

Para manter a dominação sobre os cativos, a classe dominante utiliza os recursos e os argumentos que estão disponíveis, a partir da tradição racista cotidiana e científica. Esta apresenta um resultado capaz de manter os que se encontram na condição de dominados, muito mais submissos do que os trabalhadores da mesma raça dos dominadores, no caso da América, os colonos. Em se tratando da escravidão, Dussell (1987) registra que a cor física vai servir para determinar de forma objetiva a validade da ideologia racista. O dominador atribui à natureza, a partir de falsos argumentos científicos, ou da vontade Divina, a superioridade da raça branca sobre os negros, ou, para utilizar a concepção marxista, a superioridade do capital sobre o trabalho¹⁹.

O peso e a força da repressão aos movimentos rebeldes foram intensos. Entretanto, a rebeldia negra não se quedou silenciosa e isolada. Ela ocorreu em todos os lugares onde houve escravidão. A resistência quanto ao processo escravista e seu legado de tristeza e de violência se fizeram sentir por todos os lugares da América Latina. Demarcaram um quadro de revoltas e rebeliões que demonstram a inconformidade da população cativa com os maus tratos e a desumanidade a que estavam submetidos os africanos, vindos diretamente da África, e os nativos, nascidos no Brasil na condição de cativos. O Quadro 1, a seguir, apresenta algumas revoltas de escravos ocorridas na América e os períodos em que as mesmas ocorreram.

¹⁹ O que se deve lembrar é que, de forma cotidiana, se atribui à raça, em sua estrutura física, a causa da sua pretensa inferioridade: “*esta triste cor negra foi a causa de sua escravidão...*”. Esta ideologia cotidiana vai ser apoiada por demonstrações “científicas”, como a manifesta por Henri de Boulaivilliers na obra *Etat de La France*, na qual afirma que seus antepassados de sangue nórdico pertenciam a uma raça superior; ou como a do alemão Max Müller e sua defesa da pretensa raça ariana; ou o estudo do Conde de Goubineau que, em 1853, formula estudo sobre a superioridade da raça germânica a partir do seu *Essai sur l'inegalité des races humaines*; ou ainda, das considerações de Charles Darwin com seu célebre estudo sobre a Origem das Espécies que oferece, sem querer, elementos para demonstrar através das leis da herança, a pretensa superioridade de uma raça sobre a outra (DUSSEL, 1987, p. 227) fonte: <http://pt.scribd.com/doc/17198653/Marcas-do-tempo-imagens-e-memorias-das-brizoletas>

Quadro 01. Escravidão nos países da América

Local	Colonização	Período/Ano
Haiti	Francesa	1522, 1679, 1691, 1804
São Domingos	Espanhola	1523, 1537, 1548
Antilhas Britânicas	Inglesa	1647, 1674, 1702, 1733, 1759
Estados Unidos	Inglesa	Entre 1633 e 1864 - contam-se 111 revoltas
Porto Rico	Inglesa, holandesa, espanhola, francesa	1812, 1822, 1826, 1843, 1848
Martinica	Francesa	1811, 1822, 1823, 1831, 1833
Jamaica	Inglesa	1831, 1832
Brasil	Portuguesa	1807, 1809, 1813, 1826, 1827, 1828, 1830, 1835
Venezuela	Espanhola	1532
Cuba	Espanhola	1533, 1812
Panamá	Espanhola	1533
Panamá	Colombiana	1579
Barbados	Inglesa	1692

Autor: SILVA, Paulo Sergio da

Neste contexto de inconformidade com a condição escrava, os movimentos organizados e articulados da rebeldia negra acabaram por acelerar o processo de esgotamento do regime escravocrata, dando vazão a uma nova perspectiva de desenvolvimento econômico. A abolição da escravidão vai abrir possibilidades de introdução do trabalho livre e do trabalho assalariado, o que impulsionaria, de maneira intensa, a transição para o modelo de desenvolvimento capitalista industrial. Entretanto, para o trabalhador cativo a mudança ocorreu no sentido da transição da Abolição da Escravidão para o trabalho escravo ou subalterno, pois a libertação dos escravos, especialmente no Brasil, não gerou, de imediato, nenhum benefício formal para o trabalhador negro; ao contrário, a situação da população negra no Brasil ficou mais difícil.

A partir da organização das resistências dos escravos em luta pela liberdade e dignidade, outras formas de organização social foram sendo articuladas. Outros conceitos vieram a ser construídos para explicitar a complexidade e a forma como a população negra iria ocupar espaços territoriais e constituir as suas alternativas de sobrevivência, em uma situação de desequilíbrio socioeconômico. Além disso, as

reivindicações coletivas dos grupos oprimidos pela condição do cativo, em diversos pontos do Brasil, estabeleceram formas análogas de organizar e de estruturar os seus interesses imediatos.

A constituição das comunidades negras, rurais, primordialmente analisada e interpretada por meio dos conceitos de campesinato negro e comunidades camponesas quilombolas, mediante a reflexão teórica elaborada pelo historiador Flávio dos Santos Gomes, idealizador do conceito de campo negro, e a condição da população negra no período Pós-Abolição, partindo de estudos realizados por Hebe Mattos e Ana Lugão, é o tema que desenvolveremos a seguir. No Brasil são diversas as denominações dadas às comunidades e aos territórios que atualmente se referem como comunidades negras rurais remanescentes de quilombos. Terras de preto, terras de santo, territórios negros rurais, mocambos, terras de quilombos, terras de santíssimo, comunidades negras rurais, dentre outras nomações²⁰.

A terra e o trabalho estão no centro desta discussão, na medida em que o processo abolicionista parecia apontar à população negra, agora liberta, a conquista possível da emancipação social. Ledo engano, pois as políticas sociais decantadas ao longo da disputa escravocrata não passaram de protocolos de intenções, que restaram esquecidos e contribuíram para manter a população negra excluída do acesso à plenitude das políticas públicas. Por isso, podemos afirmar que o período de passagem do regime escravocrata para a abolição deste regime reproduziu a transição da passagem do trabalho servil para o regime do trabalho escravo. Ou seja, o cativo tornado livre para vender sua mão de obra acabou envolvido por mais algumas décadas em uma intensa rede de trabalho escravo. De acordo com o historiador Paulo Roberto Staudt Moreira, a existência dos contratos como estágio intermediário entre o cativo e a liberdade possibilitou a seguinte situação social:

[...] a conservação dos laços de dependência entre senhor e ex-escravo e a mobilização do Estado, no sentido de elaborar novas formas de controle social (como os Regulamentos de Criados e a estruturação da polícia (MOREIRA, 1996, p. 48).

²⁰ Comunidade remanescente de quilombo é categoria social recente e representa força social relevante no contexto rural brasileiro, apresentando nova tradução ao que era conhecido como comunidades negras rurais (mais ao centro, sul e sudeste do País) e terras de preto (mais ao norte e nordeste). Tal categoria também começa a penetrar ao meio urbano, o que dá nova tradução a variadas situações que vão desde antigas comunidades negras rurais atingidas pela expansão dos perímetros urbanos até bairros no entorno dos terreiros de candomblé (ARRUTI, J.M. P. A. 2006. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru, SP. Edusc. 370p)

A pesquisa que sustenta esta tese tem por tema a educação dos povos africanos trazidos para o Brasil como escravos e que, no seu processo de resistência e luta contra a escravidão, organizaram-se em quilombos. Portanto, trata-se da educação reivindicada pelas comunidades constituídas como quilombos pelos descendentes de escravos, mais especificamente, as que se organizaram no Estado do Rio Grande do Sul, situado no Brasil Meridional, das quais pretendemos aprofundar a análise, focalizando a Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca²¹.

1. 2 Da importância de estudos sobre o tema proposto

Constata-se que as políticas educacionais raramente voltaram suas atenções a esse público diferenciado, que carrega elementos distintos em sua “bagagem cultural”, além de ser portador de uma tradição sócio-histórica e cultural de matriz africana não hegemônica. A cultura da população negra, com relação às comunidades remanescentes de quilombos, somente teve, de forma esparsa, tratamento didático-pedagógico diferenciado, no sentido de potencializar o conhecimento singular e as experiências históricas de um povo que viveu, e ainda vive, a história sob outro prisma sociocultural.

“Quando se diz que à escola incumbe a transmissão do conhecimento sistematizado, é importante que se pergunte: Qual conhecimento sistematizado? Considerando que todo o conhecimento científico produzido e acumulado apresenta-se como europeu/ocidental e predominantemente masculino, compreende-se que é necessário reescrever o conhecimento dominante, para que de fato a educação possa ser intercultural” (CAPELO, 2003, p. 131).

Há uma legítima reivindicação, sobre a implementação da Lei 10.639/03, promulgada em 2003 e considerada uma conquista histórica pelo Movimento Social Negro no Brasil²², como também de uma educação diferenciada voltada para os

²¹ Neste texto utilizaremos Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca e Comunidade Quilombola de Casca para nos referirmos à mesma comunidade.

²² Uma das primeiras iniciativas do então Presidente da República do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), a Lei 10.639/03, determina a inclusão da História da África e dos Afro-Brasileiros nas escolas do Brasil. A normativa legal atende histórica reivindicação social no sentido de dar visibilidade, nas escolas do país inteiro, sobre a contribuição da população afrodescendente no processo de constituição da Nação, contemplando a diversidade cultural e a pluralidade etnicorracial de matriz africana. Tal regramento constitucional provocou mudanças significativas com relação à produção de conhecimentos no âmbito da educação brasileira e tem sido

interesses dos remanescentes das comunidades quilombolas. Dentre os diversos pesquisadores trabalhando com a temática, surgiram alguns trabalhos que experimentam alcançar êxito. É preciso reconhecer que existem esforços teóricos consistentes e significativos, nesse sentido, dentre os quais cabe destacar os realizados por Moura (1999), Gusmão (2003), Nunes (2006), Sito (2010), Givânia Silva (2012), que se delinham em torno de uma educação voltada para atender aos interesses educacionais e socioculturais das comunidades remanescentes de quilombos.

É fato reconhecido que, no Rio Grande do Sul, historicamente, nega-se a participação da população de origem africana na constituição de sua referência territorial, sendo poucos os trabalhos que registram a presença da população negra na constituição deste Estado. A visão predominante é eurocêntrica e, ao mesmo tempo, etnocêntrica, porque coloca o desenvolvimento econômico-social como resultado da influência das chamadas culturas “centrais” (alemã, portuguesa, italiana, espanhola e outras), sendo estas consideradas as principais indutoras do progresso e da civilização atingidos pelo País e, particularmente, pelo Estado gaúcho.

Mário Maestri, ao introduzir o artigo *História e Historiografia do Trabalhador Escravizado no Rio Grande do Sul* (MAESTRI, 2006)²³, faz uma análise de uma das mais importantes obras artísticas do Rio Grande do Sul. Ela encontra-se no Salão Negrinho do Pastoreio, do Palácio Piratini, sede do governo estadual, obra do pintor italiano Aldo Locatelli. Trata-se de um painel que representa as etnias formadoras da região meridional do Brasil. Conforme o autor:

A alegoria de Locatelli não deixa dúvidas sobre o senhor da terra. O gaúcho aparece quatro vezes e ocupa o centro da composição na figura do domador, a domesticar o animal que simboliza a terra selvagem. Aldo Locatelli (1915-1962) pintou sua alegoria poucos anos após chegar da Itália, em 1948. Ele retratou a visão erudita dominante da história entranhada no imaginário sulino, onde não há lugar para o negro escravizado, visão alimentada e ampliada pela historiografia tradicional. A contribuição dos diversos grupos étnicos para a formação do Rio Grande do Sul é um fenômeno histórico objetivo. Ao contrário, a identidade étnica sulina constitui

importante referência para a produção de materiais didático-pedagógicos, bem como para a formação de educadores no País inteiro com relação à temática da educação antirracista e para a educação das relações étnico-raciais. Este regramento legal está assentado no parecer CNE/CP3/2004, relatado pela Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), que sustenta a implementação desta normativa.

²³ MAESTRI, Mário. *História e Historiografia do Trabalhador Escravizado no Rio Grande do Sul*. **História Revista**, Goiânia, v 11, n. 2, p. 221-250, jul./dez. 2006.

uma apreciação subjetiva das diversas comunidades formadoras. A maioria dos rio-grandenses acredita que o Estado seja produto do esforço do homem livre, luso-brasileiro e, sobretudo ítalo-germânico. A visão mítica desqualifica e ignora a contribuição dos africanos e dos afrodescendentes à formação social sulina (MAESTRI, 2006, p.222).

No Estado do Rio Grande do Sul, na atualidade, conforme dados apontados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), pelas organizações dos movimentos sociais populares, pelo Movimento Negro e pela Federação das Associações Comunitárias Quilombolas (FACQ), existem aproximadamente 160 comunidades negras rurais, reconhecidas como remanescentes de quilombos. Um público significativo numa sociedade que construiu, historicamente, uma perspectiva de afirmação étnica voltada para a imigração de origem europeia, e que negou a contribuição histórica da população negra, relegando os descendentes de africanos escravizados a um plano inferior no estrato social rio-grandense.

A visão preponderante na sociedade gaúcha, segundo a qual a presença do negro não é potencializada, necessita ser reconsiderada, especialmente no que diz respeito à economia e às matrizes socioculturais, pois foi o braço forte do negro que movimentou, de forma pioneira, a roda do desenvolvimento do Rio Grande do Sul. Devido à discriminação e ao preconceito racial, a tradição da sociedade gaúcha bloqueou para a população negra, à época, as possibilidades de acesso à educação formal, tanto quanto a um bem de custo relativamente baixo, durante o referido período, usado como moeda de troca e, posteriormente, utilizado como instrumento de afirmação étnica: a terra.

Os dispositivos legais que impediram o acesso das comunidades negras à propriedade da terra deixam claros os padrões excludentes e racistas da sociedade brasileira, tal como o expresso na Lei de Terras de 1850 (MARTINS, 1982).

O estudo, que pretende ser uma contribuição para o registro histórico, trata da construção e consolidação de uma proposta de educação voltada às comunidades quilombolas, tomando como referência a Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca, localizada no município de Mostardas, no litoral norte do Estado do Rio Grande do Sul, conforme já citado. Situa a educação nas comunidades remanescentes de quilombos no que se considera um “Rio Grande Profundo” – assim identificado pelo aparente desconhecimento de uma realidade ocultada ou

invisibilizada, em termos sociais, políticos, culturais e socioeconômicos, ao longo dos anos, o que se traduz, também, por um aparente desconhecimento de seu território, população, culturas e economia.

Considera-se a educação quilombola como um dos grandes desafios colocados à Educação contemporânea. Isso porque a educação, na perspectiva das relações étnico-raciais, não se restringe apenas à população negra, mas trata, sim, de uma proposta educativa que pretende fazer com que negros e não negros possam aprender sobre a importância ontológica, histórica, social, cultural e pedagógica da intensa e significativa diversidade cultural e da educação das relações étnico-raciais, no contexto da Nação.

A consolidação desta modalidade de educação quilombola constitui-se como elemento essencial à configuração de uma identidade do povo brasileiro, queiram ou não alguns descendentes de europeus que nos colonizaram. Confirma Nunes (2006, p. 140) que a importância de se *“inaugurar caminhos para se pensar um fazer pedagógico em comunidades quilombolas passa pelo momento da reflexão e da ação, não dicotomizados, formadores da unidade que se chama práxis”*.

Assim, este estudo busca demonstrar que a temática de uma educação voltada para os interesses da comunidade quilombola constitui-se em importante e necessária reflexão teórico-metodológica, capaz de evidenciar a significativa contribuição dos povos africanos, arrancados de suas terras e trazidos para o Brasil, não por vontade própria, mas como escravos, bem como seus descendentes. Com sua história, patrimônio sociocultural, trabalho e arte estes povos em muito contribuíram para a formação da sociedade brasileira. É nesta direção que aponta o presente trabalho de pesquisa.

1.3 Por que contorno?

“Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna.”

Paulo Freire

Ainda não há um campo epistemológico constituído de forma específica, o qual possibilite afirmar a existência de uma educação escolar quilombola, no sentido de atender às demandas de ordem teórico-metodológicas e didático-pedagógicas da Educação Quilombola, ao menos no Estado do Rio Grande do Sul. A caminhada militante proporciona observar, articulada aos conhecimentos sobre educação que a prática profissional oportuniza, juntamente com a reflexão que acompanha a nossa trajetória acadêmica, que nos últimos anos vem ocorrendo diversas e significativas experiências pedagógicas interligadas relacionadas com a educação em comunidades quilombolas.

Tradicionalmente, a escola no meio rural aplica uma proposta pedagógica voltada para a denominada “Educação Bancária” (FREIRE, 1983, p. 66), que oprime e expulsa o homem do campo, potencializa o desenvolvimento de concepções que inferiorizam as populações camponesas e, com isso, promove uma educação que privilegia os valores urbanos e as etnias europeias, assumindo uma postura etnocêntrica e socialmente discriminatória. De forma recorrente, Escolas de Samba, Rodas de Capoeira, de Samba, Candomblé, Umbanda, Cultura Quilombola, Jongos, Batuques, entre outras manifestações culturais de matriz africana, são apresentados em recortes turísticos e folclorizados, quando não de forma exótica e estereotipada, levando a perdermos de vista negociações, transformações e inovações nos espaços do contexto social e cultural afro-brasileiro.

Deste modo, posturas e procedimentos didático-pedagógicos são orientados para a consolidação de uma educação alienante e que desestimula o desenvolvimento de uma consciência crítica, transformadora da realidade. Tal condição indica uma vertente de exclusão que “mascara” as diferenças étnicas e permite compreender por que, na maioria das escolas rurais, por onde a educação quilombola poderia transitar de maneira fluida, a escola simplesmente volta às

costas para uma educação diversificada, que valorize e respeite as diferenças, com ênfase na questão afro-brasileira.

Há que se reconhecer a existência de um imenso esforço articulado entre as mais variadas organizações dos movimentos sociais populares, especialmente do Movimento Negro e de parte significativa da intelectualidade negra, com larga produção e experiência pedagógica, voltadas à educação na perspectiva das relações étnico-raciais e no sentido fundamental da afirmação desta perspectiva epistemológica. Entretanto, a realidade da vida nos mostra o quanto o racismo está internalizado na nossa sociedade e o quanto, também, o perfil etnocêntrico delimita fronteiras que bloqueiam a abertura para novas alternativas pedagógicas, no sentido da construção de uma epistemologia que contemple a plenitude de uma educação antirracista. Tem de ser considerado, sobretudo, o objeto focalizado nesta tese, de uma educação voltada aos interesses das comunidades remanescentes de quilombos.

Nas culturas do Rio Grande do Sul, os açorianos, os espanhóis, os portugueses, os alemães, os pomeranos, os japoneses, os italianos, os ucranianos, os castelhanos, os árabes, os judeus, os libaneses, os poloneses, os norte-americanos, os ingleses, entre outros, todos, indistintamente, têm um *locus* privilegiado para as suas manifestações socioculturais, religiosas, políticas, etc. Somente as manifestações socioculturais das populações negras levaram séculos para conquistar espaço e reconhecimento por parte da sociedade abrangente e do Estado brasileiro, podendo ocupar a esfera pública com liberdade e, mesmo assim, ainda hoje são questionadas por que identificadas como “atrasadas”. Com respeito à educação, tais populações são acusadas de polemizar, quando se trata de reparar as agruras vividas no período do cativo e de resgatar sua tradição histórico-cultural, conservada ao longo do extenso período histórico do pós-abolição e nos tempos atuais.

As iniciativas voltadas para a educação, nos contextos sociais e culturais das comunidades remanescentes de quilombos, ou ainda nas instituições escolares públicas ou privadas nas redes escolares municipais ou estaduais de ensino, apresentam-se, hodiernamente, como contornos de um processo educacional singular que se configura irreversível, mas que até o momento ainda não constituiu, o propalado e necessário campo de produção epistemológica da denominada educação escolar quilombola, desde o âmbito acadêmico. Gomes (2002) constata

que, na articulação entre identidade negra e educação, tal condição vai exigir outras análises, novos posicionamentos e posturas por parte de educadores de todos os níveis e matizes étnicas, requalificando o discurso do Estado acerca da Educação e, por consequência da escola, enquanto direito de todos, na sociedade. Isto nos leva, de maneira inexorável, ao questionamento sobre o caráter universalista das políticas públicas de gestão da educação e em que medida esse caráter garante, ou não, o acesso e a permanência da população negra no ambiente escolar, da educação básica ao ensino superior.

Desta maneira, os contornos pedagógicos, aos quais nos referimos nesta pesquisa, dizem respeito às diversas iniciativas e experiências que estão relacionadas à educação nas comunidades remanescentes de quilombos. Diversas e diferentes ações pedagógicas, com variados agentes e instituições sociais, oportunizam a emergência e a consolidação desta perspectiva educacional diferenciada, de modo a que tenha centralidade na educação das relações étnico-raciais e na valorização da trajetória de parte significativa da população brasileira, descendente de africanos tornados cativos, no período colonial e imperial da história da Nação brasileira.

1. 3.1 *Os contornos pedagógicos*

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

Eduardo Galeano

Este trabalho reflete sobre a importância de uma educação das relações étnico-raciais, de modo a valorizar elementos de uma cultura tradicional e popular que, durante séculos, manteve um modo de vida forjado no dia a dia com base em relações sociais e fortes laços de parentesco.

O diferencial que se apresenta na realização deste trabalho está na possibilidade de aprofundar análises, interpretações e reflexões sobre a educação nas comunidades remanescentes de quilombos, em seu sentido mais amplo em

termos educacionais e, mais especificamente, em termos escolares, Estas comunidades conservam entre si, laços e tradições culturais que se aproximam, sob a égide de um passado de lutas e de uma história não contada da população negra gaúcha.

Pretendemos demonstrar, também, que a construção de uma perspectiva de educação escolar quilombola está vinculada, de maneira indissociável, à regularização das áreas de terras quilombolas e às propostas de políticas públicas efetivas que atendam aos reclames destes grupos socialmente excluídos, dentre outros fatores. Grupos étnico-raciais diferenciados social e culturalmente, e que clamam por uma educação que, seguindo os preceitos de uma proposta de educação libertadora e construída com os “trabalhadores do mundo”, como preconiza Paulo Freire, têm por objetivo a transformação das injustas estruturas sociais.

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação de realidade e da sua própria capacidade de transformar (...). **Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna;** (...) Isto é verdade no que se refere às forças da natureza... isto também é assim nas forças sociais... A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer (FREIRE, 1977, p. 48).

O diferencial da proposta de uma educação que possibilite um novo postulado epistemológico²⁴, que venha a contribuir para o avanço no campo da Educação, no sentido de ampliar seu espectro de atuação, agindo também na ampliação dos horizontes da educação do campo.

É possível que, ao trabalharmos com a educação em comunidades remanescentes de quilombos, esta se consolide como importante referencial para a construção periódica da liberdade, diante das formas de exploração da mão de obra quilombola, opressão social e cultural, exclusão social e, portanto, na busca de garantia por dignidade e por justiça. Estas são constantemente ameaçadas por interesses que se opõem, de forma direta, aos direitos dos oprimidos e suas rotinas

²⁴ Este novo postulado pretende dar conta de uma perspectiva que contemple a educação escolar quilombola, ou educação nos quilombos que, baseada em uma legislação com normas específicas, possibilite a formação e a qualificação dos professores; estimule a realização de pesquisas em âmbito acadêmico e constitua metodologias específicas que impliquem a adoção de procedimentos didático-pedagógicos diferenciados aplicáveis no âmbito da educação.

de privações em todos os níveis, dentre elas a privação do conhecimento social e historicamente produzido.

Bem sabemos que a quem oprime não interessa que os oprimidos vejam as reais causas da sua situação de vida. Não interessa que eles desenvolvam uma consciência crítica, se reconheçam enquanto sujeitos de direitos e reconheçam, por sua vez, aqueles que os oprimem. Dessa forma, qualquer que seja a tentativa que oriente nesse sentido será vista pelos que oprimem como perigosa e toda a contestação será tida como violenta. A educação vista desta forma torna-se arriscada por apontar para a tomada de consciência, para o despertar da crítica, para o estímulo à rebeldia e às ações transformadoras (CUNHA, 1985, p. 43).

Os constantes e permanentes ataques aos direitos das comunidades quilombolas têm, em muitos casos, a parceria institucional do Estado brasileiro, e estão associados aos interesses do sistema do capital na restrição dos direitos sociais e na supressão das garantias constitucionais dos trabalhadores do campo, em especial, dos trabalhadores negros remanescentes de quilombos.

Desta forma, o componente étnico da luta das comunidades remanescentes de quilombos por garantia de direitos, secularmente negados, é uma “afronta” aos interesses da sociedade do capital e dos interesses privados. No caso das comunidades quilombolas, a questão se torna mais grave em consequência da enorme pressão exercida pelo agronegócio para a ocupação da terra. O agronegócio é uma articulação empresarial voltada à exportação de produtos primários ou que agregam pequena parcela de tecnologia, principalmente, minérios e gêneros agrícolas produzidos em larga escala e comercializados no Brasil e no exterior (Commodities).

A definição do Brasil como produtor e exportador de produtos primários, no plano econômico nacional e internacional, associa-se ao poder, à importância e à fortuna dos empresários do agronegócio, grandes proprietários de terras articulados ao sistema financeiro, para custear a produção e aplicar lucros no mercado de ações. Com isso, podem-se compreender os processos de conflito que atravessam a aplicação das políticas públicas destinadas às populações camponesas, dentre elas as comunidades remanescentes de quilombos.

Gera desconforto, entre aqueles que cobiçam a terra, perceber que existe nessas comunidades uma prática consolidada de propriedade coletiva da terra e de formas de organização social nas quais o lucro não é, necessariamente, o objeto

central das disputas legais no âmbito das comunidades quilombolas. O centro da propriedade é o coletivo e não individual²⁵.

A garantia dos direitos das comunidades remanescentes de quilombos, no âmbito internacional, também está assegurada através da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e refere-se a um acordo, firmado em 1989, no âmbito desta Organização, reunindo várias instituições de trabalhadores e empregadores de diversos países do mundo. No Brasil, a Convenção 169 foi ratificada em junho de 2002 e entrou em vigor a partir do mês de julho de 2003²⁶.

A busca das comunidades negras remanescentes de quilombos por justiça e por dignidade tem na educação o fulcro central de uma perspectiva emancipatória, que caminha na direção de uma disputa por reparação e por acesso a uma importante ferramenta de luta e de transformação social. Coloca-se, deste modo, a possibilidade de a educação ocupar e dispor de maneira articulada de equipamentos pedagógicos que tratem de forma equânime os sujeitos (que também são objeto) da educação. É, pois, a alternativa que se apresenta no novo cenário de discussões sobre perspectivas educacionais de um país que é cenário de forte e consistente diversidade cultural, assim formando uma base sociocultural que possui elementos significativos de influência da população de origem afro-brasileira. Segundo Capelo, o multiculturalismo acentua a questão da diversidade cultural, em termos políticos:

De fato, o multiculturalismo coloca a diversidade cultural no centro dos debates políticos trazendo à cena questões identitárias que estavam ocultas diante da hegemonia do homem branco/europeu. Índios e negros reafirmam suas identidades étnicas e lutam para garantir espaço na cena pública. Quanto mais se intensificam as migrações internacionais, mais pluriétnicas e complexas tendem a se tornar as sociedades, portanto mais aumentam os problemas identitários, pois as identidades sociais são construídas relacionalmente (CAPELO, 2003, p.127).

Por sua vez, GOMES (2002)²⁷ vê a articulação entre educação e identidade negra da seguinte maneira:

²⁵ O Decreto 4.887/03, no seu artigo 17, informa que a titulação da terra das comunidades remanescentes de quilombos será “reconhecida mediante outorga de título coletivo e *pró-indiviso...*” e que as comunidades serão representadas por suas associações legalmente constituídas.

²⁶ Dispõe sobre direitos de populações tradicionais em geral, de povos indígenas e comunidades tribais. Por intermédio do artigo 68, contido nos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição, as associações de remanescentes de comunidades de quilombos podem estar incluídas nesta Convenção. Fonte: BEDESCHI, Luciana; ZANCHETTA, Maria Inês. Cidadania quilombola. Texto de Luciana Bedeschi. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2008.

²⁷ GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Alteridades em questão**. Belo Horizonte, Poslit/CEL. Faculdade de Letras. UFMG, v. 06, n. 09, dez/2002 p. 38-47.

[...] sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra é forjada também durante a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse percurso, o negro e a negra deparam-se na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura e a sua história. Muitas vezes, esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência de negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, das diversas maneiras como estas são tratadas (GOMES, 2002).

Já sabemos, por conta de diversos estudos e documentos, como os de Almeida, Leite, Treccani, (2002; 2002; 2006), dentre outros, que as formas de ocupação das áreas que se reivindicam como de comunidades remanescentes de quilombos datam de um vasto período de tempo. As formas de acesso a essas terras são distintas: ocupação, compra, herança, doação, etc. As diferentes formas de organização que deram origem aos territórios das comunidades remanescentes de quilombos são fontes diversas de uma mesma origem reivindicatória: a luta por dignidade, justiça e respeito à população negra.

Entretanto, estas formas “diferentes” de organização social e de ocupação do território se encontram, posteriormente, às ações de aquisição das terras, até os dias atuais, para resistir. Resistir contra a falta de políticas públicas que permitam desnudar o complexo esquema de relações discriminatórias e racistas que se fazem presentes na nossa sociedade contemporânea. Além disso, persiste ainda na resistência contra a cobiça pela terra para estender o plantio da soja e do milho para a produção do etanol, ou para o plantio de pinheiros e eucaliptos, ou ainda, para a criação de gado, entre outras atividades.

A ausência de políticas públicas e a consequente luta para que as mesmas sejam concretizadas faz com que se encontrem, no Estado do Rio Grande do Sul, os moradores da Casca com os negros de Palmas, os negros do Morro São Roque com os quilombolas do Paredão em Taquara, os quilombolas de São Lourenço do Sul, com os negros de Aceguá, entre outros. De igual modo, e pela mesma razão, se encontram remanescentes das comunidades de quilombos de todo o País, para organizarem uma resistência negra em busca de alternativas de reparação contra o legado cruel da escravidão. Esse processo de organização e resistência acaba por constituir-se numa intensa rede de relações sociais e de necessidades, buscando afirmar uma identidade forjada na luta com o objetivo de transformar a realidade. De acordo com Paulo Freire:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na inversão da práxis, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2000, p.37).

De outra sorte, este trabalho torna-se pertinente na medida em que um clamor social propugna mudanças significativas no âmbito da educação brasileira, a fim de que a diversidade histórica e sociocultural seja considerada como elemento formador da cultura e da identidade nacional. Considerando-se, ainda, que o Estado brasileiro, por meio dos artigos 215 e 216, da Constituição Federal de 1988, ampliou a noção de patrimônio cultural, ao garantir o acesso às fontes da cultural nacional, apoiando e incentivando a valorização e a difusão das manifestações culturais. Sobretudo, protegendo as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Daí decorre a importância de se valorizar a trajetória de resistência e de manutenção de um patrimônio cultural singular, por parte das comunidades remanescentes de quilombos, enquanto é uma realidade premente. Pois como bem aponta Capelo (2003, p. 130):

A Educação na sociedade brasileira nunca será completa, caso desconsidere a pluralidade de saberes e valores culturais de seu próprio povo. Isso envolve a redefinição do currículo escolar para que leve em consideração o caráter pluriétnico e pluricultural da sociedade brasileira. Supõe romper o *apartheid* intelectual estabelecido pelo predomínio do monoculturalismo escolar e científico que desqualifica outras culturas diferentes, colocando-as como inferiores.

Na sequência desta pesquisa, serão trazidos autores que se têm dedicado à produção de estudos e pesquisas sobre as relações étnico-raciais e sobre educação popular, os quais contribuem na construção de categorias de análise necessárias para sustentá-la. Com este estudo e com a análise das diversas ações de natureza acadêmica, institucional, pedagógica e dos movimentos sociais, o objetivo é compreender e demonstrar uma nova realidade que vem constituindo e configurando uma perspectiva epistemológica educacional que denominamos “contornos pedagógicos de uma educação escolar quilombola”. Tal processo vem se efetivando na Comunidade Quilombola de Casca, objeto central deste estudo, situada na Região do Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul, bem como, de modo mais

amplo, nos diversos contextos socioculturais quilombolas situados, praticamente, em todo o território nacional.

1. 4 Embasamento teórico para a construção das categorias de análise

Muitos educadores negros ou não negros afeitos à discussão sobre a temática das relações étnico-raciais, por meio da reflexão teórica e acadêmica ou da atividade política e didático-pedagógica, seja nas redes universitárias ou nas redes escolares estaduais e/ou municipais da educação básica, já vêm, há algum tempo, trabalhando sobre a perspectiva de uma educação que contemple a diversidade étnico-racial. Pretendem, com isso, contribuir para que a educação, enquanto espaço formador de cidadãos com profundo discernimento crítico, avance no sentido da implementação de propostas de ensino orientadas para a valorização da diversidade cultural e étnico-racial, de modo a afirmarem, também, as múltiplas diferenças socioculturais.

Deste modo, o espaço escolar tende a consolidar-se como elemento de transformação das relações sociais, conformando uma esfera que trata, em termos político-pedagógicos, das diferenças socioculturais e étnico-raciais, especialmente junto às comunidades remanescentes de quilombos.

Nossa reflexão teórica e a atividade de campo desdobram-se no estudo, na análise e na interpretação das diversas experiências pedagógicas, algumas das quais se aproximaram da perspectiva de uma educação escolar quilombola, no contexto social e cultural das comunidades remanescentes de quilombos, no Brasil Meridional, em particular na sociedade rio-grandense.

Nunca é demais lembrar o fato de que o Rio Grande do Sul definiu o desenho de suas fronteiras geopolíticas e veio a tornar-se um local viável, sob o ponto de vista socioeconômico, porque o trabalho da mão de obra escravizada foi um elemento fundamental na consolidação do seu território e da sua economia. A indústria do charque, movimentada pelo braço escravo, determinou os patamares de riqueza que dão conteúdo ao imaginário e à história de inúmeras localidades do Rio Grande do Sul, muito antes da chegada do imigrante europeu que, hoje, exacerba uma visão etnocêntrica para acobertar os institutos de poder ainda exercidos por uma minoria branca.

A educação é tida como uma ferramenta capaz de impulsionar transformações significativas em determinados contextos sociais e culturais. Dessa maneira, ao proceder-se uma análise e interpretação teórico-metodológica, em busca de recuperar discussões que permitam consolidar conceitos relativos à temática da educação, muitos deles já gestados heurísticamente e, sobretudo, da sua relação com as comunidades remanescentes de quilombos, nos aproximamos da configuração dos referidos contornos acerca da educação quilombola. Nesse sentido, tornam-se importantes alguns estudos que vêm conformando um leque de produções teóricas, as quais vêm focalizando a educação nas comunidades remanescentes de quilombos. Trazemos para o centro da discussão as contribuições teóricas elaboradas por profissionais da educação, dentre os quais destacamos contribuições, como a de Nunes (2008), ao afirmar que:

É justamente neste confronto entre o que a escola engessada num modelo, num currículo egocêntrico apresenta, e as inúmeras práticas pedagógicas de educação, de aprendizagem e de valores que estão presentes nas comunidades remanescentes quilombolas. É importante, sim, fazer da escola uma escola plural, uma escola diversa, uma escola de múltiplos sentidos em relação à vida, em que as concepções de trabalho, de família, de fé não estejam em contraponto a uma cultura presente, mas somando várias perspectivas de poder estar no mundo, de poder trocar, enquanto sujeito de aprendizagem, sujeito de conhecimento, sujeito que, na sua cotidianidade, produz diversos elementos que são substratos pedagógicos de primeira ordem (NUNES, 2008).

A reflexão da pesquisadora Georgina Helena Nunes, nesta entrevista, revela a importância da construção e consolidação de um campo epistemológico no qual a pluralidade étnico-racial e a diversidade cultural sejam contempladas numa perspectiva pedagógica diferenciada, incluindo os interesses das comunidades remanescentes de quilombos na atualidade. A estas reflexões associamos as efetuadas pela professora e pedagoga Glória Moura (2005), ao estudar a comunidade quilombola dos Kalunga, no Estado de Goiás, trazendo para o centro das discussões a questão da importância das celebrações ou das festas como elemento de fortalecimento dos laços comunitários.

Glória Moura, com a noção de currículo invisível e o conceito de quilombos contemporâneos, e a Professora Neusa Gusmão são duas pesquisadoras que tratam da importância da constituição de um campo de reflexão, no qual a educação quilombola possa assumir, de fato, um lugar de destaque. Nesse sentido, Moura

apresenta considerações sobre a importância da educação nas comunidades remanescentes de quilombos e a distinção presente nos modos de ensinar, no âmbito da comunidade e no contexto social da escola.

A experiência das comunidades leva em conta os valores de sua própria história, enquanto na escola os valores da sociedade nacional são impostos com pouca referência a outras historicidades vividas e aprendidas pelos alunos em seu contexto de origem. Assim, a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e seu próprio universo de experiência, durante o desenvolvimento do currículo; enquanto isso nas festas quilombolas as crianças se identificam positivamente com tudo que está acontecendo à sua volta, como condição de um saber que os formam para a vida (MOURA, 2005, p.267).

As contribuições teóricas, por sua vez, de Nilma Lino Gomes e de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva também trabalham a questão da diversidade étnico-racial na educação brasileira e nos auxiliam a melhor interpretar a importância de valorizar e consolidar uma perspectiva de educação efetivamente transformadora. Sobre isso, assim se refere Gomes (2007, p. 104):

A escola brasileira pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial, Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também por força da lei. [...] é somente por força da Lei 10.639/03 que a questão racial começa a ser pedagógica e politicamente assumida pelo Estado, pelas escolas, pelos currículos e pelos processos de formação docente no Brasil.

As posturas observadas nas instituições escolares, no Brasil, apresentam contornos estruturais e pedagógicos que remetem ao período escravocrata, sendo os processos educacionais reflexos de uma postura racista e etnocêntrica que domina a mentalidade da sociedade brasileira, desde o período colonial e imperial. Coloca-se como enorme desafio uma educação contemporânea que defenda os preceitos de uma sociedade de múltiplas culturas, nas quais não pode haver uma hierarquização nas relações entre os distintos grupos culturais e étnico-raciais

fundadores e integrantes da sociedade brasileira, o que tem sido constatado e defendido nas proposições apresentadas pela pesquisadora Petronilha Gonçalves e Silva. Ela reconhece que a proposta do “multiculturalismo na educação brasileira é um jogo de negociação das diferenças.” Por isso, conforme a educadora:

É importante, desde logo, lembrar, sobretudo em se tratando de estudos que se propõem a conhecer e valorizar feições étnico-histórico-culturais, e por isso mesmo, socialmente situadas, que não há um único estilo de apreender e de significar o mundo; as maneiras como nos aproximamos de novas situações, de dados que precisamos decodificar, produzindo conhecimentos, são marcadas pelas experiências que vamos vivenciando ao longo da vida, juntamente com os companheiros de grupos a que pertencemos, como grupo étnico, religioso, de trabalho, de brincadeiras, entre outros. Todo esse processo de aquisição de conhecimentos e de formação de uma atitude respeitosa de reconhecimento da participação e contribuição dos afro-brasileiros na sociedade brasileira requer que preconceitos e discriminações contra este grupo sejam abolidos, que sentimentos de superioridade e de inferioridade sejam superados e que novas formas de pessoas negras e não negras sejam estabelecidas (SILVA, 2008, p.154).

Para a compreensão do desenvolvimento das ações executadas no âmbito da comunidade remanescente de quilombos que tratam da educação, nosso objeto de estudo, a opção teórica desta pesquisa está relacionada ao pensamento de Paulo Freire no campo epistemológico da Educação Popular. Para isso, considera-se que sua atuação vai além do campo temático da alfabetização de jovens e adultos, como o próprio autor revela em texto organizado pelo Professor Balduino Andreola:

Acho que há um equívoco, porque muita gente me tem apenas como um especialista em alfabetização de adultos, o que para mim não seria desonra. Mas isso seria limitação, porque eu acho a alfabetização de adultos de uma importância extraordinária, do ponto de vista político e do ponto de vista pedagógico. Mas acontece que não é só isso entende? a minha preocupação é uma preocupação muito ampla, do ponto de vista de uma teoria da educação, que é também uma teoria política (FREIRE apud ANDREOLA, 2005, p. 83).

A produção intelectual de Paulo Freire constitui importante referência, ao oportunizar o suporte para a compreensão de uma proposta pedagógica que pretenda contemplar os interesses de uma parcela significativa da população, constituída pelos afrodescendentes. Excluída pelos modelos de desenvolvimento socioeconômico, esta população tem sido excluída, também, da possibilidade do

acesso à educação como um direito social e constitucional assegurado pelo Estado, o que é fundamental à formação da cidadania. Embora tenhamos a compreensão de que o acesso à educação escolar tenha sido um direito, historicamente negado à população negra brasileira, a questão sempre foi tratada com relevância no âmbito do Movimento Negro, por meio da complexa militância, que considera a educação como uma das mais significativas reivindicações sociais da população negra brasileira.

Paulo Freire, com suas reflexões sobre a educação de jovens e adultos, bem como por sua inserção como educador também interessado na educação do campo, contribuiu para que possamos ter uma dimensão da riqueza de sua proposição teórico-pedagógica, política e cultural para a educação popular. O elevado significado desta contribuição é expressa, por exemplo, na seguinte citação, ao falar de sua experiência de América Latina, mais propriamente no Chile:

Em algumas áreas em que se fazia a reforma agrária, os camponeses que participavam de programas de alfabetização costumavam escrever palavras com seus próprios instrumentos no chão dos caminhos que os conduziam ao trabalho. 'Estes homens são semeadores de palavras', disse certa vez Maria Edi Ferreira, socióloga que fazia parte da equipe, em Santiago, do Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária. Naturalmente, não apenas semeavam palavras, mas também, discutindo ideias, ancoradas na sua prática real, percebiam cada vez mais claramente seu novo papel no *asentamiento* (FREIRE, 1981, p.50).

A contribuição da pedagogia de Paulo Freire para auxiliar na compreensão da superação desta realidade é significativa, pois permite que possamos confrontar os seus escritos e sua experiência concreta em educação popular com as alternativas possíveis, na construção proposta por este estudo acerca dos contornos educacionais e pedagógicos, para uma educação quilombola. Nesse cenário, uma política de alfabetização de jovens e adultos, de caráter progressista e com uma perspectiva libertadora, como indica toda a produção de Freire, torna-se fundamental.

A perspectiva educacional freireana contém uma forte influência do pensamento marxista, no que diz respeito à construção da reflexão sobre uma sociedade dividida em classes sociais, na qual os interesses econômicos são responsáveis pela segregação que se faz sentir no contexto dos trabalhadores e da sociedade submetida ao poder das regras ditadas pelo sistema capitalista. A

educação libertadora, caminho indicado por Freire, e do qual a perspectiva educacional quilombola pode retirar significativas contribuições, também faz questionamentos às relações de disputa pelo poder, nas diversas instâncias jurídico-políticas, sob a forma de como a classe trabalhadora pode acessar e utilizar essas reflexões.

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação - a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos seus opressores (FREIRE, 1987, p. 16)

Freire, um educador preocupado com os destinos dos povos colonizados, e considerado por sua obra *Pedagogia do Oprimido*, juntamente com Frantz Fanon, autor de *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008), dois intelectuais produtores de obras das mais importantes do Terceiro Mundo²⁸. Fanon trabalhou durante anos no Continente Africano, circulou por diferentes países e, em diversos deles, acompanhou as lutas pelos processos de independência do jugo colonial europeu. Sobre as perspectivas de uma educação na África, Freire (1978, p. 09) revela:

Faço esta referencia para sublinhar quão importante foi, para mim, pisar pela primeira vez o chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava (...). A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume de suas flores, o cheiro da terra, as bananas, entre elas a minha amada banana-maçã, o peixe ao leite de coco, os gafanhotos pulando na grama rasteira; o gingar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-la, “desenhando o mundo”, a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava.

O projeto de uma educação que liberta, traduzido neste contexto pela perspectiva da educação popular, é um dos que mais se aproximam da perspectiva

²⁸ A expressão “Terceiro Mundo” é utilizada para designar os países não desenvolvidos, ou em via de desenvolvimento no planeta. Tal classificação reconhece como de primeiro mundo os países capitalistas industrializados, e no segundo mundo estão situados os países onde o regime político é socialista.

de construção de uma alternativa pedagógica educacional que viabilize os interesses das comunidades remanescentes de quilombos. Educar para o envolvimento em ações que reforcem esta ideia tem sido o ideal perseguido pelas comunidades remanescentes de quilombos, ao reclamarem, em suas manifestações políticas, sobre a importância dos processos educativos no contexto social e cultural das suas comunidades²⁹.

De outro lado, percebe-se que cresce em importância a necessidade de formação acadêmica de educadores, no sentido da educação das relações étnico-raciais com uma perspectiva antirracista, pois, na medida em que avançam os interesses das comunidades, avançam também os movimentos contrários aos quilombolas. Estes já se manifestam em atos e atitudes recentes, nas quais ressaltam os ressentimentos e os preconceitos, e que, com frequência, sempre vêm à tona³⁰.

Entretanto, embora sejam construídas perspectivas pedagógicas e mecanismos legais, existe uma série de contradições que se colocam. Via de regra, por exemplo, quando se fala em uma educação antirracista, localizamos considerações clássicas dos discursos sobre a negação do racismo e do preconceito em todos aqueles que afirmam respeitar os direitos sociais e que, no entanto, não conseguem perceber, também, nos processos de educação, a negação sistemática dos direitos constitucionais da população negra. Dessa forma, torna-se fundamental estudar o conceito de raça, enquanto categoria de análise, que detém um sentido político como resultado dos conflitos gerados em torno das desigualdades, promovidas através das dimensões sociais. O sociólogo Alfredo Sérgio Guimarães (1999, p.9) assim define o conceito:

²⁹ Diversas têm sido as intervenções de caráter educativo nas comunidades, desde os processos de organização comunitária, realizados através de ONGs, passando por projetos de alfabetização desenvolvidos pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) em sua seção rural; pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul, através da organização de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em algumas comunidades, ou pela Fundação do Banco do Brasil que desenvolve, em parceria com o Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombos – IACOREQ, projeto de alfabetização junto aos moradores das comunidades remanescentes de quilombos gaúchas.

³⁰ Em abril de 2010, a Federação da Agricultura do Rio Grande do Sul (FARSUL) protagonizou um episódio lastimável na região da campanha do Rio Grande do Sul, ao bloquear completamente a passagem dos transeuntes em uma estrada que dá acesso à comunidade remanescente de quilombos de Palmas. Mais recentemente, esta mesma organização entrou com recurso jurídico impedindo momentaneamente a continuação do processo de reconhecimento da comunidade remanescente de quilombos de São Miguel dos Pretos, localizada na região central do Estado, no município de Restinga Seca.

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

Procuramos também reconhecer a significativa contribuição do Movimento Negro brasileiro e, sobretudo sua militância no Rio Grande do Sul, para que as discussões acerca da importância da educação alcancem projeção, junto às comunidades remanescentes de quilombos. Estudar e reconstituir a trajetória do Movimento Negro, no que tange às reivindicações das comunidades remanescentes de quilombos, constitui-se em um importante elemento, no sentido de trazer à tona o papel dos movimentos sociais populares na conformação das lutas das comunidades remanescentes de quilombos. Neste sentido, torna-se necessário recuperar a trajetória de agentes e atores sociais que, por meio de discussões e articulações políticas, fazem com que a luta das comunidades remanescentes de quilombos avancem, no sentido de uma confrontação política com o Estado brasileiro e suas características racistas, numa conformação deste que se configura como um dos novos movimentos sociais populares.

Para essa compreensão, buscaremos aporte teórico nas concepções sobre movimentos sociais, especialmente naquela que refere aos estudos de Ribeiro (2010) sobre o movimento camponês, e aos escritos de Gohn (2002), que faz uma reflexão sobre as mais significativas Teorias dos Movimentos Sociais e trata dos paradigmas clássicos e contemporâneos, inclusive dos novos movimentos sociais. Utilizamos, ainda, a obra de Pereira & Silva (2009), na qual o autor faz um estudo sobre o Movimento Negro Brasileiro e discute sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil atual, além de outros autores que contribuem para este entendimento.

No que se refere ao conceito de educação do campo, ele está definido do seguinte modo, conforme as *Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo*:

A educação do campo que tem sido tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2004, p.1)³¹.

O campo é um espaço onde é travada uma série de lutas e local que permite inúmeras reflexões sobre questões sociais. O campo possui espaço cultural próprio, com todo arcabouço de costumes e tradições que apresentam características singulares. Os homens e mulheres do campo são sujeitos históricos que se constituíram a partir de determinadas sínteses sociais específicas e com dimensões diferenciadas em relação aos grandes centros urbanos. Desta maneira é possível constatar que estender a concepção de escola urbana para o campo, além de ser inadequado, é insuficiente (MARTINS, 2009).

O conceito de educação escolar no meio rural está relacionado à educação “do” campo e diz respeito a uma educação oferecida para uma minoria, uma educação fora do contexto. Em contrapartida, a educação “no” campo tem seus vínculos estreitados com projetos que buscam consolidar propostas que se relacionam com as perspectivas da educação popular.

A mudança na compreensão do conceito de educação “do” para educação “no” campo é o resultado de uma visão que tem por referência a defesa de direitos sociais, e propõe a construção de projetos político-pedagógicos que venham a ser constituídos para contemplar e intervir na realidade local, atendendo às exigências e os reclames da população rural. Estes movimentos da sociedade têm a capacidade de pressão sobre lideranças políticas do Estado e tencionam a criação de políticas públicas para o campo.

Segundo a análise de Fernandes e Molina (2005), o campo é repleto de possibilidades de formação de uma consciência crítica ampliada, tendo a educação do campo o papel de estimular estudos que possibilitem a desconstrução do imaginário coletivo que hierarquiza a relação campo/cidade e a dualidade atraso/desenvolvimento.

³¹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>

Todavia, constata-se que a educação do campo tem sido desconsiderada por alguns gestores que teriam a incumbência da formatação de políticas educacionais. A educação para a população do campo é trabalhada a partir de currículos deslocados da realidade local, o que ocasiona graves efeitos colaterais com relação ao planejamento e gestão das escolas: a formação de professores, a dificuldade na oferta de vagas, a distância dos estabelecimentos escolares, os meios de transportes precários, entre outros problemas verificados.

Na maioria das escolas do campo, os paradigmas que regem a educação neste meio estão relacionados à educação rural que está a serviço do agronegócio, dos alimentos transgênicos, do latifúndio, etc. No Brasil, a história de educação do campo tem sido marcada pelo abandono do poder público. Os movimentos sociais, em contraposição a esse descaso institucional, resultado de uma orientação política conservadora, construíram diversas experiências pedagógicas alternativas em defesa das populações rurais, situando o campo como espaço de intensa diversidade e que, no entanto, carece de políticas diferenciadas.

Nas últimas décadas, alguns movimentos institucionais têm sido realizados para atender demandas geradas pelos movimentos sociais do campo como a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no ano de 1988; a instituição das Diretrizes Operacionais para Educação do Campo pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2002; no MEC, a criação da coordenação geral da Educação do Campo, responsável pela idealização de vários projetos, tais como o Procampo, o Programa Escola Ativa e o Pro-Jóvem Campo, o que ocorre quando da instalação da Secretaria de Educação Continuada (SECAD).

Nos últimos anos, o Ministério da Educação tem proposto a construção de uma política para a educação com caráter nacional, realizada a partir do diálogo, em regime de colaboração com os entes federados e as organizações representantes dos movimentos camponeses.

Entretanto, ocorre que a discussão sobre a questão étnico-racial nos espaços onde se discute a educação no campo tem sido restrita. Somente nos últimos tempos a temática da educação do campo, contemplando a questão da diversidade étnica, tem sido levantada nos fóruns de discussão referentes ao assunto, especialmente nos fóruns articulados pelas organizações do movimento negro. Tal fato se deve à emergência da discussão sobre os territórios quilombolas e à

crescente organização dos movimentos destas comunidades em defesa dos seus territórios e de políticas diferenciadas.

1.5 O conceito de raça e seu filhote

No que tange à questão conceitual sobre o termo “raça” e suas compreensões, é pertinente referir a Conferência proferida pelo eminente professor Kabengele Munanga, quando da abertura do VII COPENE, realizado em julho de 2012, na cidade de Florianópolis³². Em sua fala, o antropólogo traz para o centro da arena de debates a questão dos conceitos de “raça” e “racismo”, desenvolvendo uma aula a respeito do conceito, por meio da qual demonstra como se perpetua, na sociedade brasileira, esta chaga contemporânea denominada racismo, mesmo que o conceito de raça já esteja plenamente superado, do ponto de vista biológico. Nela, o professor afirma sobre a construção identitária do termo que:

Não foram os pesquisadores negros, que criaram as linhas de pesquisa em antropologia denominadas “religiões negro afro-brasileiras, não criamos áreas de pesquisas denominadas antropologia ou sociologia da apropriação branca. Poderíamos ser acusados pela racialização da pesquisa, mas não poderemos ser porque sempre a academia tem esse poder de nomear os outros, o que traduz a relação de poder conceitual que os negros não tinham, e quando tentam se autoneoamar são acusados de racistas (MUNANGA, 2012).

Kabengele Munanga avalia que diversas produções intelectuais foram construídas em uma velocidade incrível para desconstruir as propostas reivindicatórias dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro, que há séculos vem se destacando no protagonismo da luta antirracista.

Livros escritos na velocidade desenvolvida contra o relógio, tais como [...] *Ligações Perigosas*, *Não Somos Racistas* e *uma Gota de Sangue*, entre outros, apesar da diversidade de temas nele tratados, tem como questão central a raça, a racialização do Brasil, como consequência fatal da adoção das políticas de ações afirmativas e das cotas, no Brasil, que beneficiariam os negros e indígenas. Nestes livros, deixa-se de ver as cotas ou as políticas afirmativas como propostas corretivas das consequências nocivas das práticas de discriminação raciais. Tem que se analisar as propostas afirmativas em si, diante de racismo à brasileira e das desigualdades

³² O VII Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE) realizou-se entre os dias 16 e 20 de julho de 2012, na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, com o tema: ***Os desafios da luta antirracista no século XXI***, promovido pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN.

raciais. Deve-se analisar e aprofundar para ver em que medida pode transformar em caminho de mudança para reduzir as desigualdades vigentes entre os grandes segmentos da sociedade (MUNANGA, 2012).

Ele seguiu a aula, destacando que a questão racial, no Brasil, teve amplo tratamento científico, haja vista que médicos, cientistas, políticos e intelectuais, durante o século XIX, buscavam, em estudos embasados em teorias que se sustentavam na genética e em estudos pseudo-científicos, explicações para a garantia da superioridade étnica em sociedades fisicamente contrastadas:

Todo o processo de estudo científico começou na modernidade ocidental por volta de 1850, e terminou por volta de 1930/1950. Durante um quarto de século, a ciência ocidental tentou descrever e classificar a diversidade biológica humana em raças fisicamente contrastadas, elegendo hierarquicamente critérios da cor da pele, da cor dos olhos, do cabelo, determinado pelo grau de concentração de melanina. Critérios morfológicos, fisiológicos como o formato do nariz, da boca, dos lábios (...) Critérios do grupo de sangue, resultando dos próprios testes realizados (?) na sorologia e, finalmente, os critérios de lei a partir dos progressos dos direitos humanos. Por volta dos anos 1930/1950, a mesma ciência chegou a conclusão de que a raça não existe, biológica e cientificamente e, isso, graças aos processos realizados na bioquímica, na biologia molecular entre outros. No entanto, durante esse processo que durou quase um século, em que a ciência ocidental tentava fundamentar a existência científica das raças, paralelamente, essa ciência hierarquizava as chamadas raças naturalmente essencializadas em “superior” e “inferior”, tendo como referência a raça dos próprios estudiosos da época que foi decretada como superior estética, intelectual, cultural e historicamente (MUNANGA, 2012).

A hierarquização do conceito “raça”, que se demonstrou insustentável sob o ponto de vista da ciência, produziu e ainda perpetua o conceito de “racismo”, em muitos casos determinante de nossas condições e dos nossos lugares sociais. Continua o Professor:

Assim nasceu o “racialismo” que proclamou a diferença biológica como determinante dos nossos comportamentos e, até o que seremos, hora em diante, nas nossas relações humanas enquanto grupos, enquanto indivíduos. Outro ser, a raça, engendrou um filhote com o nome de racismo, que envenenou e continua a envenenar as relações entre as sociedades e seres humanos que aparentam diferenças físicas. Mesmo decretando a morte da mãe, isto é, da raça, o filhote já solto no mundo e independentemente da mãe, continua a criar vítimas. É totalmente equivocado continuar a afirmar que o racismo deixou de existir, em consequência da invalidação científica da raça (MUNANGA, 2012).

Quando tratamos a respeito da diversidade e dos problemas relacionados ao racismo e ao preconceito no cenário educacional brasileiro, a questão é muito mais “escancarada”, pois nesse momento revela-se o absurdo de como é tratada a questão do racismo à brasileira. Já Gilberto Freyre, no seu clássico *Casa Grande e Senzala*³³ ofereceu o escopo ideológico para que a Academia reproduzisse, sem pruridos, o seu discurso da democracia racial, contaminando e, de certa forma, confortando a elite intelectual brasileira em suas posturas arrogantes e preconceituosas. De outra sorte, intelectuais orgânicos inseridos nos movimentos populares questionam e repelem esta noção, ao afirmar que a condição da democracia racial nada mais é do que uma maneira de continuar a garantir privilégios e direitos a quem sempre teve. Sob o manto desse mito, bem verdade que hoje bastante problematizado no ambiente acadêmico, esconde-se uma face perversa da intelectualidade brasileira que oculta seu preconceito e seu racismo sob o manto da mestiçagem.

O mito da democracia racial, mesmo tendo uma sobrevida no imaginário popular, parece ter perdido terreno como recurso de legitimação simbólica à disposição das elites brasileiras. Cooptação, repressão e políticas distributivas são os mecanismos que o Estado brasileiro pode ativar para lidar com a questão racial no Brasil e é difícil antecipar hoje de que maneira eles serão combinados no futuro (HASEMBALG, 1991, p. 187).

No Brasil, como de resto em toda a América Latina colonizada, a conformação ao conceito de raça, em sua fundamentação biológica pseudocientífica, foi criado justamente para hierarquizar as relações de produção e de trabalho. O racismo e a discriminação, em terras brasileiras, são reflexos de uma tradição política eurocêntrica, com a qual os povos não europeus foram considerados “inferiores” e associados às “subculturas”, incapazes de produzir ciência e conhecimento.

Nas últimas décadas, o movimento das comunidades remanescentes de quilombos fez ecoarem vozes coletivas, secularmente silenciadas, com a visão de uma sociedade assentada em bases racistas e que, nos dizeres de ZIBECHI (2005, p. 200):

³³ FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933, 517 p.

começam a construir um mundo novo, por entre as brechas que conseguiram abrir no modelo de dominação, consideradas como respostas ao terremoto social causado pela avalanche liberal dos anos 80 que transformou o modo de viver de setores populares.

É, pois, a partir do advento da Constituição de 1988, que as lutas das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil adquirem um sentido nacional e alcançam visibilidade internacional.

A discriminação racial se consolidou, no Brasil, inclusive com apoio e aporte acadêmico no início do século passado, demonstrando como exemplo a Medicina Legal, pelos estudos de craniometria através das pesquisas de Nina Rodrigues³⁴ e pelo movimento eugenista, do qual o célebre Monteiro Lobato foi um dos influentes partícipes e grande entusiasta. Somos resultado de uma sociedade conservadora que ainda mantém elementos da propriedade pré-fundiária, pré-capitalista, na qual o poder dos latifundiários é associado à moderna burguesia industrial, que concilia com o atraso e não faz nenhum tipo de acordo com as classes populares. Em muitos casos, a Academia fez eco para estas propostas. Portanto, é natural que em seus quadros tais concepções encontrem guarida e, travestida, quem sabe por outra forma de discurso intelectual (a meritocracia), talvez continue a negar a presença e a participação da população negra nas cátedras acadêmicas. Além de bloquear o avanço de pesquisas científicas que vem constatando, o que a imensa maioria da população negra já sabe: o racismo institucional é realidade inquestionável e a Academia reproduz esta prática com esmero.

Ao se discutir os contornos pedagógicos de uma perspectiva de educação quilombola, é interessante que tenhamos em conta a importância da articulação em forma de rede, pois ao pesquisador, ou ao intelectual que pretende captar os interesses e anseios de comunidades excluídas e segregadas socialmente por posturas preconceituosas, não se concede o direito de um trabalho solitário. Desta maneira, é fundamental que a perspectiva em tela desenvolva-se em um ambiente onde o debate de ideias seja o mais amplo possível e no qual a participação dos representantes da comunidade seja considerada imprescindível.

³⁴ Nina Rodrigues estudou o crânio de Lucas da Feira, escravo que fugiu de uma fazenda, em Feira de Santana (BA), e organizou um grupo de escravos, e atuando no sertão por mais de 20 anos.

Neste cenário, os lugares dos quilombolas são lugares de protagonistas e não de coadjuvantes, como muitos querem e fazem crer. Quando referimos à emergência das comunidades quilombolas, revelamos que o que está em evidência é uma nova unidade social, com base em novas solidariedades, construída diante da combinação de formas de resistência. Essas se conformaram historicamente, e permitem observar o advento de uma existência coletiva com capacidade de se impor frente às estruturas de poder, que possuem a capacidade de regular a vida em sociedade.

Os saberes das comunidades tradicionais, neste caso as remanescentes de quilombos e suas distintas formas de se relacionar com a natureza, são retirados das propostas educacionais, devido ao racismo que exclui dos procedimentos didático-pedagógicos as formas de conhecimento popular de culturas tradicionais. Nas comunidades remanescentes de quilombos, por exemplo, a produção de certos alimentos, chás ou ervas medicinais indica a preservação de uma tradição cultural local, que representa fontes de resistência ao sistema do capital. O capital, baseado na alienação imposta aos produtores em relação ao que produzem, acaba por regular a produção e a vida econômica das pessoas. Esta situação é verificada nas relações patrimonialistas, recorrentes no mundo rural e presente entre os quilombolas e os produtores do entorno das comunidades.

Trabalhar uma perspectiva que contemple os contornos pedagógicos de uma educação quilombola contribui para que possamos trazer para o centro das discussões uma realidade cruel incrustada nesse Rio Grande Profundo: o racismo explícito que se estabelece nas relações camponesas e que é responsável pela marginalização econômica e exclusão social.

As exigências pedagógicas de respeito pelas singularidades subjetivas são absolutamente adequadas ao projeto político de desenvolvimento do capital. Não se pode esquecer que o trabalho, sempre realizado no interior de uma relação social, passa a ser decodificado em nosso tempo, mais do que nunca como responsabilidade individual, pressuposto que se une em total coerência à ideia do ser o desenvolvimento do indivíduo, o conhecimento obtido por ele, produto da própria autonomia do sujeito (NAGEL, 2008, p.16).

Esse processo excludente a que está submetida parte expressiva da população negra gaúcha encontra, na escola e nos cursos de formação e

capacitação oferecidos pelas estruturas de Estado, elementos que servem para reproduzir as lógicas perversas e nefastas de um modelo de desenvolvimento econômico e social responsável pela desagregação das relações sociais, baseadas em valores que são distintivos e diferenciados dos valores expressos pela lógica da mercadoria e do lucro. Desta forma, na maioria das vezes, as propostas pedagógicas tradicionais e de caráter etnocêntrico, que se estabelecem no âmbito das comunidades remanescentes de quilombos, servem, em geral, para legitimar propostas educacionais que estão a serviço dos interesses do sistema econômico vigente na sociedade. Romper com estas perspectivas é condição fundamental para a construção de uma educação que se assente numa perspectiva libertadora e, por consequência, antirracista.

1.6 Identidades cambiantes e sujeitos quilombolas

Ao estabelecer a discussão sobre conceitos de identidade, os quais podem ser perfeitamente aplicáveis ao caso das comunidades remanescentes de quilombos, assim como as perspectivas de construção de proposta educacional, em que sejam valorizados os aspectos diferenciados destes agrupamentos étnicos, verificamos que Stuart Hall parte de uma concordância com relação à assertiva da descentração das identidades modernas:

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificador. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança³⁵ (HALL, 2006, p. 7).

Stuart Hall tem a intenção de qualificar esta afirmação, para poder compreender e especular sobre as prováveis consequências destas mudanças acerca da problemática da constituição das identidades. Neste estudo (Hall, 2006), o autor apresenta três concepções de identidade. A dos **sujeitos do Iluminismo** tem como base a concepção do sujeito com sua identidade pessoal, única. No que diz respeito ao **sujeito sociológico**, a concepção alia-se à compreensão de sujeito

³⁵ HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. Tradução: DP & A. Editora, 2006.

forjada na interação entre o indivíduo e a sociedade, estabilizando os sujeitos e os mundos culturais. Isso transformando-se, com os processos de mundialização econômica, a globalização cultural e a integração do mundo por meio das novas tecnologias de comunicação digitais, o sujeito se torna fragmentado, assumindo várias identidades, conforme os múltiplos espaços e tempos socioculturais. O **sujeito pós-moderno**, não possui uma identidade fixa, permanente. A identidade é cambiante, se forma e se transforma de acordo com as maneiras pelas quais somos representados nos sistemas culturais que nos cercam e, de acordo com Hall (2006), a identidade se constituiu de forma histórica, e não biológica. Em distintos momentos, o sujeito assume identidades diferentes.

Nas sociedades atuais, do sujeito pós-moderno, ocorrem mudanças permanentes, constantes e rápidas, o que basicamente as distingue das sociedades tradicionais.

Por serem contraditórias, em alguns casos, Hall analisa que as identidades, de forma mútua, se cruzam ou se “deslocam”. Não existe a possibilidade de qualquer identidade singular, de classe social, por exemplo, alinhar-se às distintas identidades como uma “identidade mestra”, na qual, de forma segura, se possa basear determinada política. Os interesses das pessoas não se identificam de forma exclusiva nos termos de classe social; esta não pode mais servir como dispositivo discursivo ou categoria que mobiliza, e por meio da qual os mais diversos interesses e as distintas identidades dos sujeitos possam ser reconciliados e representados. De maneira crescente, as paisagens políticas do mundo contemporâneo são fraturadas por identificações rivais e deslocantes.

Uma vez que estas identidades cambiantes se transformam, conforme a maneira pela qual o sujeito tem sido interpelado ou representado, os mecanismos de identificação não são automáticos e a aceitação nem sempre é pacífica. A aceitação da identidade tornou-se uma aceitação politizada e se constitui na transformação, às vezes, de uma política de classe para uma política que abranja a questão da multiplicidade e da potencialização da diferença. Este é o caso das comunidades remanescentes de quilombos que, hoje, disputam um espaço legítimo de reconhecimento, com o qual se leve em consideração o aspecto da diferenciação étnica e da necessidade de políticas que sejam diferenciadas para tratar dos anseios de uma parte da sociedade que viu seus interesses, ao longo dos tempos, serem

relegados sob a justificativa da implantação de uma política que visasse o espectro de uma política de classes, sem considerar a questão étnico-racial, por exemplo.

A aceitação do *Outro*, com suas manifestações culturais e suas identidades diferenciadas, é um movimento que requer capacidade de refletir e auto-reconhecimento, como sujeitos que somos envolvidos em relações sociais, que implicam necessariamente na aceitação do diferente, hipostasiado no *Outro*. Sobre a questão da identidade, Meliá nos informa que:

[...] la cuestión de la identidad de un pueblo, podríamos decir que ésta no puede reducirse a la memoria de sus raíces, sino que debe poner en movimiento su capacidad de relacionarse con otros rostros y crear nuevos discursos. Son los bloqueos en las relaciones las que paralizan la identidad. (MELIÁ, 2006. p. 82)³⁶

Segundo Meliá (2006), a identidade está também ligada à territorialidade e à cultura que, por conseguinte, é comparada a uma teia de muitos significados que o homem cria e recria constantemente. No capítulo a seguir, discutimos os distintos mecanismos de acesso à terra e como se processa a resistência à exclusão neste cenário de disputas fundiárias e sociais, por meio da organização da comunidade negra.

³⁶ MELIÁ, Bartolomeu. Identidad en movimiento sustituciones y transformaciones. In: **Simpósio Nacional de Ciências Humanas** (1.: 2006; Marechal Cândido Rondon – PR) Cascavel: Scussiatto, n. 1, p. 6 a 8, 2006.

2. DIANTE DA NEGAÇÃO DO DIREITO À TERRA: RESISTÊNCIAS E O PROTAGONISMO DAS ORGANIZAÇÕES POLÍTICO-CULTURAIS NEGRAS

2.1 A longa trajetória da Lei de Terras de 1850

A Lei de Terras - 601/1850 - surgiu em um momento histórico de significativas transformações políticas e sociais da sociedade brasileira, no período do Império, uma vez que a estrutura social estava sendo profundamente alterada, com a perspectiva real da vinda de imigrantes europeus em substituição ao trabalho cativo. Esta lei guarda relação com a aprovação da Lei Eusébio de Queirós³⁷, a qual determinou o fim da importação de homens cativos, e que seria substituída por iniciativas que privilegiavam o uso da mão de obra remunerada do trabalhador imigrante vindo do continente europeu. Concebida e promovida no ano de 1850, mesmo ano da Lei Eusébio de Queiros, que criminalizou o tráfico de escravos no Brasil, a instituição da Lei de Terras³⁸ tinha como intenção disciplinar a apropriação do uso e da posse das terras.

A vinda dos imigrantes para o Novo Mundo era motivo de preocupação, para uma parcela significativa de proprietários rurais que viam, nesses recém-chegados, uma séria ameaça aos seus interesses econômicos. Era factual que muitos desses imigrantes, ao chegar às novas terras, teriam de conquistar áreas para exercer a prática de algum tipo de cultura agrícola em oposição ao sistema estabelecido, baseado na monocultura agroexportadora, que regia o modelo produtivo brasileiro, dominado pela classe dos proprietários de terras. A Lei de Terras foi precedida de

³⁷ Aprovada, em 4 de setembro de 1850, durante o Segundo Reinado, a Lei Eusébio de Queirós propunha acabar com o tráfico transatlântico de escravos de forma definitiva. A lei foi aprovada devido à pressão inglesa, materializada por intermédio da aplicação do "Bill Aberdeen". No Império brasileiro, o Partido Conservador, no poder, passou a defender o fim do tráfico negreiro. Na defesa do fim do tráfico estava o ministro Eusébio de Queirós, que insistia na preservação da perspectiva de nação soberana que, como tal, devia tomar para si a decisão de acabar com o tráfico.

³⁸ Conforme a Lei de Terras – Lei nº601/1850, a partir de sua aprovação as terras só poderiam ser ocupadas por meio de compra, venda ou mediante autorização real. Todos os ocupantes das terras, que ali já estavam, receberam o título de propriedade; entretanto, tinham de residir na terra e ali produzir. A criação deste dispositivo transforma a conjuntura da época, pois garantia os interesses dos poderosos proprietários do Nordeste e do Sudeste que, no momento, iniciavam os negócios promissores do café. A legislação definia, ainda, que as terras que não estivessem ocupadas no momento, seriam de propriedade do Estado, e só seriam adquiridas por meio de compra em leilão, mediante pagamento à vista, e não através de posse como recorrente. Com relação às terras já ocupadas, estas poderiam ser regularizadas enquanto propriedade privada.

um projeto de Lei, em 1843, defendendo uma política de regulação fundiária que poderia alterar a forma de posse das terras e da propriedade no Brasil.

[...] no ano de 1843, fora apresentado ao debate um novo projeto de lei de terras que atingiria o interesse dos mais diferentes posseiros e empreendedores capitalistas do café. A terra, desde 1822 e até então livre à posse, seria transformada em mercadoria legitimada pelo poder do Estado e sem a ingerência da Igreja, em especial, de sua vertente que questionava o padroado [...]. O projeto da lei de terras de 1843 causou impacto na Corte e no Parlamento a ponto de gerar um debate acalorado ao redor do processo de sua aprovação demandando mais de uma década para ser sancionada. A propositura alarmou posseiros, nobres e enobrecidos, além dos interesses que se diversificavam lentamente entre os capitalistas de então que tinham livre acesso à terra desde 1822. As demandas e os avanços do capitalismo no mundo e no Brasil somavam-se na compreensão de que para um Estado forte e centralizado era necessário o controle das terras por outros meios que a simples posse. E para, além disso, em meio ao processo que extinguiria a escravidão o Estado implementava uma alternativa de capital aos grandes produtores que tinham seu capital investido na mão-de-obra escrava e que passariam a ter como reserva de capital as imensas glebas de terras apossadas e legalmente legitimadas (SILVA apud SOUZA, 2008, p. 329).

Segundo essa proposta, liberava-se a compra de terras mediante pagamento, à vista e, por valores elevados; também previa a criação de impostos sob a propriedade das terras e estabelecia o prazo de seis meses para o registro e a demarcação de todas as propriedades rurais, neste mesmo período.

Tal proposta, que assegurava os direitos dos grandes proprietários, teve confirmada sua aprovação com alguns ajustes: a retirada da cobrança de impostos e a substituição das penalidades por desapropriação, mediante situação irregular, por meio do pagamento de multas. Em 1850, o Senado Federal aprova a Lei de Terras.

A Lei de Terras de 1850 transformou a terra em uma mercadoria de custo elevado, permitindo o acesso a quem detivesse poder econômico e/ou poder político. Com isso, as pessoas de baixo poder aquisitivo, como escravos, imigrantes e trabalhadores livres, tinham fortes impeditivos para a aquisição de um lote de terras, por pequeno que fosse. Paralelo a isso, a Lei 601/1850, embora com a função de regulamentar a propriedade das terras, não foi cumprida em significativo número de propriedades. Assim, legitimou o poder de mando dos grandes latifundiários, ampliando o volume de terras nas mãos destes, e impedindo a formação de uma classe de pequenos e médios produtores rurais no Brasil³⁹.

³⁹ Texto c/base em documento disponível em:

Não se pode negar o fato histórico de que o imigrante, aqui chegando, encontrou um cenário de muitas dificuldades e que sua vida não foi suavizada, em razão da pretensa generosidade dos governantes da época. Ao contrário, as referências bibliográficas de Fausto (2000), Ramos, (2002), Seyferth (1993), Woortmann (1988), dentre outros, são muito ricas ao relatar as dificuldades enfrentadas e o tratamento conferido, considerado semelhante ao dispensado aos trabalhadores escravizados, especialmente aos italianos que vieram se instalar em São Paulo para trabalhar nas fazendas de produção do café brasileiro e em atividades produtivas no Brasil. Entretanto, conforme anuncia Carneiro (1958, p. 10), importa notar que a política imigratória e seus objetivos alteraram-se ao longo do tempo:

[...] há a distinguir duas políticas de imigração: (1) a política do governo imperial, criando núcleos coloniais de pequenos proprietários, num prosseguimento da velha idéia colonizadora, inaugurada por D. João VI, com a fundação de Nova Friburgo; e (2) a política dos fazendeiros, que querem imigrantes para a lavoura, à medida que vêm o braço escravo escassear (SANTOS, s/d, p. 4).

Não podemos desconsiderar, por outro lado, de que essa condição foi transitória, tendo sido em parte solucionada, devido, especialmente, ao confronto étnico que se estabeleceu e que foi justificado de forma pseudocientífica, por meio da Teoria do Embranquecimento. A ideia de branqueamento da população foi proferida, em termos nacionais, em 1911, durante o Congresso Universal das Raças, em Londres. Durante o evento, J. B de Lacerda, delegado do governo brasileiro, defendeu a tese de branqueamento da população brasileira que, de acordo com os cálculos, ocorreria em três gerações (SEYFERTH, 1996, p. 49). Tal referência revelou ser esta uma potente ferramenta de segregação da população negra e reafirmou a utilização do racismo enquanto instrumento ideológico de dominação e de exclusão social, manifestando-se de forma contundente na configuração étnica da cidade de São Paulo e, posteriormente, nos demais grandes e emergentes centros urbanos do Brasil.

No início do século XX, com a aceitação em nível oficial da tese do branqueamento que apostava na imigração e na miscigenação como forma de “branquear” a população brasileira, houve um apoio maciço à imigração européia e a defesa irrestrita de uma imigração de brancos oriundos da Europa (SANTOS, s/d p.4).

É importante referir que, além da Lei de Terras de 1850, que acabou por restringir o direito de acesso às terras pela população negra, o Estado brasileiro também organizou um aparato jurídico, inclusive com dotação orçamentária consistente, para reprimir as organizações de resistência quilombolas. Conforme Moura (1989, p. 7), o negro confunde-se e identifica-se com a própria formação da nação brasileira. Trazidos como “imigrantes forçados”, na condição de escravos, os africanos e seus descendentes construíram a economia em desenvolvimento, porém foram sumariamente excluídos da divisão da riqueza nacional (MOURA, 2001; REIS; GOMES, 1996). Levando-se em conta a distribuição nacional da população negra e, não obstante sua inferioridade econômica e social, ela foi “a grande povoadora do nosso território” (MOURA, 1989, p. 11).

O quadro que segue mostra um conjunto de dispositivos legais acionado para destruir quilombos no Brasil.

Quadro 02 - Recursos para Reprimir Quilombos

Artigo	Lei	Data	Valor	Finalidade
32	137	27.04.1847	4:000\$000	Explorar e destruir quilombos/mocambos
11	218	16.11.1851	1.200\$000	Explorar e destruir quilombos/mocambos
12 § 2	241	30.12.1853	LO 1854	Explorar e destruir quilombos/mocambos
12 § 2	264	14.10.1854	LO 1855	Explorar e destruir quilombos/mocambos
	312	24.04.1858		Explorar e destruir quilombos/mocambos
12 § 2	351	12.12.1859	LO 1860	Explorar e destruir quilombos/mocambos
11 § 2	396	30.01.1861	LO 1861	Explorar e destruir quilombos/mocambos
13 § 2	464	04.11.1864	LO 1865	Explorar e destruir quilombos/mocambos
§2	494	10.04.1865	LO 1866	Explorar e destruir quilombos/mocambos
10 § 2	545	23.10.1867	LO 1868	Explorar e destruir quilombos/mocambos
	593	31.10.1868	LO 1869 5:000\$000	Explorar e destruir quilombos/mocambos
	655	31.10.1870		Explorar e destruir quilombos/mocambos

LO – Legislação Orçamentária

Fonte: TRECCANI (2006. p. 65).

Mesmo diante de uma conjuntura de repressão e de segregação racial consolidada, a resistência negra brasileira aos processos de escravização e de violação de direitos ocorreu de forma sistemática, utilizando, para tanto, os mais distintos mecanismos e as estratégias possíveis para a conquista de espaços de cidadania. O negro atuou como protagonista, propulsor e fonte de inspiração de mudanças:

As resistências historicamente se expressam e se expressam com grande ênfase nos quilombos, irmandades, banzo (suicídio), revoltas, fugas, na religiosidade de matriz africana, nos movimentos hip-hop, no samba, no congo, na língua, na arte, nos movimentos sociais. 'Muitos movimentos políticos, artísticos, musicais e culturais brasileiros tiveram e tem o negro como protagonista, como propulsor da mudança, como ator ou fonte de inspiração' (MUNANGA apud SOUZA, 2008).

Se a Lei de Terras contribuiu para afastar da maioria da população a possibilidade do acesso à propriedade da terra, a resistência negra se consolidou através de distintos mecanismos. Desde os mais radicais movimentos de guerra e de guerrilhas, até as manifestações religiosas e suas formas sincréticas de interação social, a população negra constituiu subterfúgios e artimanhas que lhe permitiram transitar na sociedade brasileira, demarcando espaços que, se não lograram assegurar direitos, no mínimo, lhe garantiram sobreviver e manter suas tradições socioculturais e seus vínculos de pertencimento étnico-raciais. Um destes casos refere-se à organização das comunidades negras em torno das irmandades religiosas, o que veremos a seguir.

2.2 As irmandades negras como forma de resistência da população negra, desde o período Colonial e Imperial

As irmandades religiosas desenvolveram a capacidade de oferecer referências para que distintos grupos identitários, dentre os quais cativos e libertos africanos ou descendentes de africanos, pudessem refletir sobre sua condição na sociedade e se propusessem a desempenhar o papel de mediadores entre os partícipes destas instituições e outras parcelas sociais, possibilitando a criação de alternativas de inserção social.

Conforme o historiador João José Reis (1991), as irmandades religiosas ofereciam “um ângulo privilegiado para entender a dinâmica da alteridade no interior da comunidade negra brasileira no período escravocrata”, onde ocorreria “a *recriação, no seio das confrarias, de identidades étnicas trazidas da África*”.

As irmandades são um fenômeno histórico que têm origem no período colonial e foram de grande importância no cenário brasileiro desta época, sendo consideradas como instituições de significativa representação política em uma sociedade fortemente marcada pela dualidade Monarquia/República, negro/escravo. Na visão de João José Reis, as irmandades religiosas eram associações corporativas que tinham “a função implícita de representar socialmente, se não politicamente, os diversos grupos sociais” (REIS, 1991, p. 51-53).

Geralmente denominadas Irmandades Negras, nas quais participavam e gerenciavam africanos e seus descendentes radicados no Brasil, eram compostas por distintas apropriações associadas a santos católicos ou a Nossa Senhora, também relacionadas à fé católica. Destacam-se as de São Benedito, Santo Elesbão, Santa Ifigênia, Nossa Senhora da Conceição, Santo Antônio, Nossa Senhora do Rosário, Bom Jesus e muitos outros santos protetores (oragos). A mais difundida entre as irmandades é, sem dúvida, a da Nossa Senhora do Rosário. Existem, ainda, algumas denominações como Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, Nossa Senhora do Parto dos Crioulos, Nossa Senhora da Conceição dos Irmãos Pardos, Nossa Senhora dos Remédios, entre outras, que configuram o intenso rol de organizações de ajuda mútua desenvolvidas dentro da estrutura da Igreja do século XIX.

Em muitos casos, as associações se constituíam em organizações ambíguas, nas quais se conjugavam espaços de autonomia e de controle social das populações de origem africana. O historiador Paulino Cardoso (2008) informa que as irmandades religiosas tinham a ideia conceitual de locais de exercícios normativos para assimilar valores socioculturais do modelo colonialista vigente. De outra sorte, constituíam-se como significativos espaços de sociabilidade e de criação de visões de liberdade.

Segundo o antropólogo Iosvaldyr Bittencourt Junior (2006, p. 86), as irmandades negras podem ser definidas como:

Associações leigas que respondiam às necessidades sociais dos segmentos da população brasileira ignoradas pelo Estado. Dentre eles, os africanos e negros brasileiros escravizados e os negros libertos. Nas fases iniciais das irmandades e confrarias religiosas essas mantiveram estatutos que proibiam o acesso aos negros, aos mulatos e até mesmo às pessoas casadas com indivíduos de cor. As pessoas negras eram obrigadas a pertencer às confrarias próprias. Com o decorrer do tempo foram surgindo confrarias e irmandades mais exclusivistas, as quais separavam pretos de pardos e de mulatos. Essa separação era tão radical que delimitou grupos nomeados igreja branca e igreja preta.

Relacionando as Irmandades negras, no que tange à organização do Movimento Negro Brasileiro, é importante perceber que estas são fundamentais e contribuíram de modo intenso nesta que se constitui como a mais antiga forma de organização do movimento social no País. Sem sombra de dúvidas, as demandas sociais da população negra vêm, ao longo dos tempos, sendo objeto de reivindicações constantes em busca de liberdade, direitos sociais e de cidadania.

Desta forma, as distintas maneiras como a população negra tem se organizado constituem um histórico de lutas sociais e de organização política, que vem sendo largamente estudado e repercutido, especialmente por intelectuais negros, que ajudam a recuperar para acrescentar à história das lutas sociais esta contribuição que, muitas vezes intencionalmente, tem sido deixada de lado. Para ilustrar este quadro, é importante citar o jornalista Hamilton Cardoso⁴⁰, para quem as inter-relações que se estabelecem muitas vezes não são percebidas ao conectar as ações de resistência do Movimento Negro, enquanto movimento social que articula e constrói estratégias de ação.

As instituições do movimento negro, denominadas de entidades são conseqüências diretas de uma confluência entre o movimento abolicionista, as sociedades de ajuda e da alforria e dos agrupamentos culturais negros. Seu papel é o de legitimar a existência do negro dentro da sociedade, diante da legislação. Elas unem os negros oficialmente, de forma independente, para praticar o lazer e suas culturas específicas. Escondem no seu interior pequenas organizações familiares de ajuda e solidariedade, para o desenvolvimento social (CARDOSO, 2002, p.140)

⁴⁰ Hamilton Cardoso é um jornalista paulistano e, também, um dos fundadores do Movimento Negro Unificado (MNU).

2. 2.1 O papel das irmandades religiosas no Rio Grande do Sul

As irmandades religiosas mais conhecidas estavam ligadas à Nossa Senhora do Rosário. Em Porto Alegre, a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário foi fundada em 1786, por cerca de 220 pessoas, na sua maioria de cor negra, constituindo, assim, uma das mais importantes corporações de homens leigos no Rio Grande do Sul. As corporações do Rosário gozavam de um prestígio relevante em diversas regiões do País. Isso fez com que a sociedade porto-alegrense, à época, tivesse uma atitude mais complacente com este grupo social negro que se constituía associado à Igreja Católica. Há um intenso debate acerca do caráter das irmandades, as quais teriam a finalidade precípua de integrar o negro à sociedade escravocrata de forma subserviente, e que teriam servido para “domesticar”, ainda mais, o africano tornado cativo, como instrumento de controle por meio dos preceitos religiosos dominantes, submisso aos interesses da Coroa e da Igreja Católica.

O que, de fato, se pode afirmar é que a constituição das irmandades criou laços de solidariedade muito intensos entre os integrantes da população negra e serviram, inclusive, como espaço de articulação política, por onde a luta pela liberdade dos escravos, indubitavelmente, transitou.

Na atualidade, as irmandades negras não mais existem no seu sentido estrito, entretanto, deixaram um legado de articulação política que se faz presente nos territórios de algumas comunidades quilombolas no Estado do Rio Grande do Sul, fazendo com que os valores religiosos, aliados à luta pela preservação de tradições culturais de matriz africana sejam mantidos. Tal é o caso de diversas comunidades quilombolas, tais como, a de Morro Alto, situada entre os municípios de Maquiné e Osório, que preserva e cultiva as tradições afro-católicas do Maçambique; a de Casca, em Mostardas, onde manifestam os Ensaio de Promessas e Terno de Reis; nas comunidades de Olhos D'Água e Capororocas, em Tavares, que cultuam o Quicumbi, e o Terno de Reis. De um modo geral, em todas ocorrem os Ternos de Reis e os Ensaio de Promessa, sendo todas manifestações religiosas e culturais consideradas como tradições de matriz africana, no âmbito do catolicismo popular, e que contêm um simbolismo relacionado à cultura afro-brasileira.

No Rio Grande do Sul esta correlação pode ser observada em diversas situações, como nas atividades desenvolvidas em comunidades negras rurais, em Osório, Mostardas e Tavares, situadas na região do Litoral Norte do Estado do Rio

Grande Sul. Bittencourt Jr. (2006) destaca que o Maçambique pode ser considerado como uma das mais importantes congadas do sul do País, que se destaca por ser singular e constituir significativa resistência religiosa, cultural e política no Rio Grande do Sul. Este antropólogo analisa que o Ensaio de Promessa, que ocorre no município de Mostardas; nas localidades de Teixeira, do Rincão Cristóvão Pereira; o Terno de Reis da Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca; os quicumbis do Rincão dos Panta, no município de Rio Pardo e da comunidade de Olhos d'Água, no município de Tavares, juntamente com o Maçambique de Osório, são responsáveis pela composição de uma das mais importantes tessituras simbólicas do patrimônio imaterial brasileiro de matriz africana no Estado do Rio Grande do Sul. É importante considerar que tais comunidades se afirmam por meio do estabelecimento de redes de relações sociais e culturais territorializadas. A etnomusicóloga Luciana Prass confirma esta argumentação, ao registrar que:

Quilombos, maçambiques e Ensaios de Promessa serviram à sobrevivência de comunidades negras do Rio Grande do Sul, embalando seus desejos de saúde e bem-estar, demarcando sua existência, fortalecendo seus laços, seu pertencimento étnico, agregando valor a sua negritude porque vivida coletivamente, e claro, delineando um território. Esses territórios quilombolas, que agora clamam serem oficialmente titulados, foram, mesmo sem papéis oficiais, preservados, com base nessas práticas (PRASS, 2009, p. 286).

As estratégias de resistência da população negra brasileira vão se conformando, e o embate com o Estado brasileiro prossegue numa disputa acirrada e desigual pela garantia de direitos. A luta pela terra é uma expressão desta desigualdade e a organização das Irmandades Negras constituiu-se como uma estratégia de atuação política. No Brasil, a população negra, em especial as comunidades negras rurais que, hoje, se reconhecem enquanto comunidades remanescentes de quilombos estão entre os grupos étnicos que mais prejuízos tiveram em função dos dispositivos legais acionados pelo Estado brasileiro e suas oligarquias dominantes, com vistas à garantia dos privilégios sociais e da marginalização de parte da população em função de algumas políticas fundiárias estabelecidas pelo Brasil.

2.3 A aquisição da terra e a pobreza no meio rural

Nas últimas décadas, pesquisas realizadas em fontes pouco exploradas sobre a questão das comunidades remanescentes de quilombos, no Rio Grande do Sul, como em arquivos públicos municipais e das dioceses da Igreja Católica, no interior do Estado, vêm comprovando, por meio de farta documentação, a existência de um regime escravista que contribuiu para viabilizar o desenvolvimento econômico e demográfico do Rio Grande do Sul. Estes estudos confirmam não só a presença da população negra nesta região meridional do Brasil, como demonstram as variadas formas de apropriação do espaço territorial, pelas quais os descendentes de africanos tornados escravos adquiriram terras, para resistir às “armadilhas” constituídas, no período do Pós-Abolição.

Estas aquisições ocorreram por intermédio de compras, doações, ocupações, heranças, entre outras. Um dos autores que explorou estas fontes de pesquisa, tendo em vista sustentar a construção dos laudos socioantropológicos das comunidades remanescentes de quilombos, é o antropólogo José Carlos dos Anjos que afirma:

A abolição formal da escravidão significou para grande parte dos escravizados uma armadilha, na medida em que toda uma série de dispositivos foi criada para manter o trabalho negro aprisionado. Uma das principais imposições era a imposição da condição de agregado que, mantendo os escravos presos às terras do senhor, permitia a continuação da extração forçada do trabalho sob novas roupagens. A principal estratégia dos ex-escravos para escapar das armadilhas pós-abolição foi adquirir terras próprias (ANJOS, 2004, p. 35).

Os indicadores de desenvolvimento econômico, em estudos que demonstram preocupação com a questão étnica associada à pobreza, especialmente no meio rural gaúcho, demonstram que os descendentes de africanos tornados escravos/cativos, e que são habitantes do campo, constituem a base de uma estrutura de distribuição de riqueza extremamente injusta. Tais estudos sobre a intensidade da pobreza rural, no Rio Grande do Sul, revelam flagrante contraste entre os avanços obtidos nas áreas técnicas que estimulam o desenvolvimento produtivo, através dos processos de modernização da agricultura e que, ao mesmo tempo, contrapõem a intensa “deterioração das condições de vida no campo”,

conforme Schneider e Fialho (2000, p. 16), especialmente entre aqueles em condições mais difíceis de sobrevivência devido à pobreza econômica.

A partir dos anos de 1950, o Brasil vivenciou o começo de um processo de modernização das relações de produção no campo, posteriormente conhecido como Revolução Verde, especialmente nas regiões Sul e Sudeste do país. Na década de 1970, este movimento se espalhou para outras regiões, fazendo com que as relações de produção no campo brasileiro passassem por mudanças de caráter significativo, havendo um incremento real na produção da agricultura, o que se refletiu no aumento das atividades de exportação e o conseqüente aumento nos dados referentes à economia brasileira.

Entretanto, o processo de modernização da agricultura no País resultou em uma fatura elevada, inclusive do ponto de vista social, pois os benefícios do aumento da produtividade e dos lucros conferiram dividendos somente à elite rural. O processo de modernização da agricultura causou impactos ambientais significativos, motivados pelo uso, muitas vezes indiscriminado, de agrotóxicos e foi pródigo em desestruturar o emprego no campo (TEIXEIRA, 2005).

O processo de modernização da agricultura, por sua seletividade excludente, acaba gerando numerosos movimentos de migração, resultando na proletarianização dos pequenos agricultores. Disto resulta o estrangulamento e o fechamento de inúmeros postos de trabalho no meio rural e, por conseqüência, o aumento na precariedade dos vínculos trabalhistas, estimulado pela abundância de oferta de mão de obra, e pela baixa qualificação profissional dos trabalhadores migrantes.

Ao analisar os estudos sobre a pobreza no meio rural, Rosane Rubert traz a informação de que a *“pobreza gaúcha é mais intensiva e severa nas regiões onde há maior concentração fundiária, sendo uma das causas da mesma a condição desigual em que se deu a integração dos escravos à sociedade após a abolição”* (RUBERT, 2005, p.132), ou seja, é pertinente afirmar que a questão étnica está intimamente associada à pobreza, e consolida o fato de que, também, nas áreas de latifúndio do Rio Grande do Sul, onde está situada boa parte das comunidades remanescentes de quilombos, o legado deixado pela sociedade escravocrata foi a miserabilidade da população negra.

2. 4 A democracia racial e a inserção social dos negros nos espaços territoriais pós-abolição

Ao observarmos os primórdios do período pós-abolicionista, podemos perceber que era evidente, e bem recebida pelos ex-escravos, a disposição para a participação na vida social brasileira. Parte da população negra, saindo da condição de cativo, via no processo abolicionista a possibilidade efetiva de conquista de direitos e de dignidade. Entretanto, os reflexos da sociedade escravocrata que se esvaía, se fizeram sentir na mentalidade e no imaginário social daqueles que, de distintas formas, se aproveitavam dos condicionantes étnicos que balizavam as relações sociais no emergente e contestado Brasil República:

Os negros que se reuniram em Campinas duas semanas após a queda da monarquia votaram, para expressar a “mais completa solidariedade” com a República que eles consideravam *“uma garantia para a classe dos homens de cor e que, sob a bandeira desse partido patriótico [republicano], devem desaparecer as distinções de classes... [e] o actual governo vae pôr em prática as medidas relativas à instrução popular e educação dos libertos (PSP271189/DC271189)*. Outros negros, no entanto, particularmente os não libertos, não estavam tão seguros. Conheciam muito bem os fazendeiros e sabiam que eles não tinham nenhum interesse real no bem-estar dos escravos. Também não estavam dispostos a abandonar as “distinções de classe e de raça” que os separava da grande massa dos brasileiros. Além disso, muitos libertos enxergavam a monarquia como poder benevolente que, durante a sua existência libertou os filhos das mães escravas (1871), os escravos de mais de 60 anos (1886) e, finalmente toda a população escrava (1888). Os escravos também passaram a encarar a justiça imperial como um importante recurso que podiam usar em defesa dos seus direitos, uma proteção frequentemente invocada (embora nem sempre com sucesso), contra os senhores abusivos e exploradores (ANDREWS, 1998, p.79).

A estrutura do sistema social brasileiro, engendrado numa perspectiva que se consolida através da supremacia étnica, hegemonicamente eurocêntrica, institui um importante instrumento de dominação e controle social característico do regime colonial, que, tão comum às colônias, subjugava desejos e interesses coletivos em séculos de dominação.

Assim, como afirma Moniz (2009), sabemos que o estabelecimento das relações entre os homens se dá por intermédio de jogos de dominação, que culminam em disputas pelo poder e, ao desenharem o viés ideológico desta premissa, permitem, ao sabor das circunstâncias, que preconceitos e discriminações

eclodam de distintas maneiras tanto explícitas quanto implícitas. Estas manifestações se apresentam na forma como as elites dirigentes operam diferentes práticas culturais, fazendo com que sejam completamente descaracterizadas, de acordo com interesses de determinados grupos com pretensões hegemônicas, ou ainda, que estas sejam incorporadas em momentos, nos quais a conjuntura social e política assim orienta.⁴¹.

O estudo historiográfico brasileiro, especialmente o vinculado às análises da economia no período pós-abolicionista, apresenta diversos trabalhos comparativos entre as lavouras de cana-de-açúcar no Brasil e a situação das grandes *plantations* da Jamaica. Os processos de derrocada destes empreendimentos, diante da constituição das chamadas fronteiras agrícolas e de alternativas de organização coletiva, próximas das condições de vida do estilo camponês, aproximavam o modo produtivo dos afrodescendentes que ultrapassavam essas fronteiras, baseados na economia de subsistência.

O grande negócio açucareiro, abalado de forma quase letal, representaria, em parte, uma grande conquista das populações de ex-escravos. Tanto na Jamaica quanto no Brasil, ocorreram situações de intensas disputas sociopolíticas que permitiram a constituição de um campesinato negro, nestas áreas de fronteira, que consideravam central a utilização do liberto como força de trabalho em algumas fazendas. Neste contexto, é importante referir a condição instalada aos negros através da chamada “brecha camponesa”. Esta condição de acesso à terra, ofertada pelos senhores de escravos, donos de engenho, tinha a intenção de liberar os escravos para a produção, em pequenos lotes de terra, de gêneros alimentícios que iriam nutrir os próprios africanos tornados cativos e fortalecer relações comerciais no mercado interno. De acordo com Ciro Flamarion S. Cardoso, diz respeito às possibilidades de escapar ao sistema de *plantation*, por meio de produção econômica independente:

Devemos a Tadeusz Lepkowski a expressão ‘brecha camponesa’ para designar atividades econômicas que, nas colônias escravistas, escapavam ao sistema de *plantation* entendido em sentido estrito. Ele distinguia duas modalidades de tal brecha camponesa: 1) a economia independente de

⁴¹ Nesse sentido, é necessário destacar, como importantes expressões da cultura popular, de matriz africana, foram e ainda são tratadas pela sociedade etnocêntrica, em geral de forma discriminatória. O samba e sua história é um caso clássico, pois de música completamente “marginal”, tornou-se o símbolo da cultura popular brasileira, custando muitos anos para ser reconhecido como patrimônio cultural pela sociedade brasileira e, sobretudo, pelo Estado.

subsistência que os quilombolas organizavam em seus quilombos; 2) os pequenos lotes de terra concedidos em usufruto nas fazendas, aos escravos não-domésticos, criando o que o autor chama de mosaico camponês-escravo, coexistindo este, porém com ‘a massa compacta’, indubitavelmente dominante, das terras do senhor, nas quais o escravo era trabalhador agrícola ou industrial, fazendo parte de um grande organismo de produção (CARDOSO, 1987, p. 54).

Entretanto, é necessário considerar, ainda, que a brecha camponesa também funcionava como um mecanismo de controle do escravo e de suas ações. A estratégia da brecha camponesa, utilizada pelo dono de escravos, o transformava em bom senhor, ao mesmo tempo em que possibilitava o aumento do lucro dos escravagistas e, também, podendo ser considerado como um representativo instrumento de manutenção e controle do *status quo*, à época⁴².

A derrocada dos processos produtivos associados à cana-de-açúcar, aliado às restrições de acesso à terra para as populações mais fragilizadas do ponto de vista socioeconômico, estabeleceu a necessidade de contratação de mão de obra imigrante que servia a dois interesses coloniais distintos, quais sejam: a substituição da mão de obra nos processos produtivos que agora se consolidavam, dentro de uma lógica movida pelo interesse do capital e a promoção do embranquecimento da população brasileira.

No Brasil, a política de imigração, e as vagas de ocupação territorial, que se fizeram presentes por longos períodos, também determinavam a estratificação étnica que, no País, começava a se consolidar sob a nova égide do trabalho livre e da liberdade de oportunidades. É conveniente lembrar que a imigração para o Brasil tem início antes do final da abolição e é ancorada especialmente na teoria do embranquecimento e seus fundamentos capciosos e racistas.

A historiografia brasileira seguiu percurso semelhante, passando a enfatizar os embates entre as expectativas dos libertos, que se definiam na forma de um “projeto camponês”, e as condições políticas de acesso à terra e de garantia da sobrevivência em diferentes situações regionais. Especialmente, ficou empiricamente demonstrada que paralelamente à formação de um campesinato negro, manteve-se a centralidade do liberto, enquanto força de trabalho, nas fazendas das antigas áreas escravistas do sudeste, nas décadas que se seguiram imediatamente à escravidão (MATTOS; RIOS, 2004, p. 172).

⁴² Para maiores detalhes, verificar a obra de Ciro Flamarion S. Cardoso: “Escravo ou Camponês: o protocampesinato nas Américas”, São Paulo; Ed. Brasiliense, 1987, p. 31

Ao afirmar que o Brasil, por ser um país mestiço, estava fadado ao fracasso, a teoria do embranquecimento preconizava o desaparecimento completo da população negra brasileira, de maneira gradativa, através dos processos de miscigenação e da vinda massiva de imigrantes europeus para as terras d'além mar. O desejo principal era que o Brasil se tornasse um país branco. As ideias contidas na teoria do embranquecimento tinham por interesse a transição de uma forma de racismo de dominação, alicerçada na base escravocrata e sua sustentação legal, para o racismo de exclusão que considera os negros como sujeitos de "segunda categoria", em uma sociedade de homens livres que não leva em conta esta forma de racismo, mas, paradoxalmente, é onde se assentam as bases do racismo atual.

Os estudos de Schwarcz (1993), Azevedo (1987), e de diversos outros intelectuais desenham de formas variadas a miscigenação racial do Brasil. Acreditava-se na perspectiva de o Brasil tornar-se um país branco em decorrência dos cruzamentos entre as raças. Essa crença se fazia sentir nas mais diversas formas de pensar, seja no campo das artes, seja no das pesquisas científicas, ou nos discursos da imprensa. O censo de 1872 indicava um percentual de 55% do total de brasileiros como sendo de negros e mestiços, o que era motivo de temor. A miscigenação assim se justificava para branquear a sociedade e aplacar a sensação de medo que fazia sofrer a elite.

Desde o princípio do processo colonizador, o cruzamento entre as raças foi a saída que a elite colonial encontrou para resolver seus problemas, inclusive o problema da escassez de mulheres brancas. O trabalho de Freyre (1980) identifica o pensamento do autor com os pressupostos da miscigenação e da teoria do embranquecimento.

O problema do negro, entre nós, está simplificado pela miscigenação larga que alagou tudo, só não chegando a um ou outro resto mais só e isolado de quilombo ou a um outro grupo ou reduto de brancos mais intransigente nos seus preconceitos de casta ou de raça (FREYRE, 1980, p. 649).

O trabalho de Freyre reivindica que os cruzamentos inter-raciais encobrem as contradições, tornando as diferenças harmônicas e fazendo com que os conflitos étnicos desapareçam. Tal condição faz com que o autor negue o preconceito e a discriminação racial, permitindo a compreensão de que o "insucesso" de negros e mestiços seja de responsabilidade deles próprios. Freyre acaba por fornecer à elite

branca os argumentos de defesa e de sustentação para continuar usufruindo dos privilégios raciais.

O mito da democracia racial brasileira se assenta sob estas bases e tem servido, ao longo dos tempos, para legitimar a discriminação racial no Brasil. A partir dos anos de 1940, com o surgimento das reflexões e dos estudos de Florestan Fernandes (1964), Otávio Ianni (1962), Roger Bastide (1946), Fernando Henrique Cardoso (1962), Oracy Nogueira (1942), dentre outros estudiosos, o tratamento das relações raciais e a ideologia do branqueamento passam a ter outro enfoque, contribuindo para revelar as desigualdades da sociedade brasileira, sob o viés de raça e classe.

Os estudos acadêmicos desses autores buscaram compreender o contexto no qual estava inserido o trabalhador negro, numa conjuntura de revolução burguesa, em que os interesses estavam a indicar um novo reordenamento de poder. Ao estabelecer estas reflexões, iniciaram um movimento com o objetivo de desmistificar a ideologia da democracia racial brasileira (CARONE, 2002).

A vinda dos imigrantes para o Brasil e os acessos a eles garantidos, sob diversas formas de financiamento, são distinções étnicas intencionais, que se consolidaram no período imediato ao período pós-abolição. Enquanto que, aos imigrantes foi oferecido transporte, terras, ferramentas, escolas e outras vantagens, a população negra, em sua maioria, restou marginalizada dos espaços que ocupava.

Quer seja sob ameaças e violências, quer seja sob resguardo jurídico e político, manifesto através de uma legislação que se compromete com os interesses da elite dominante, é notório que a população negra foi preterida do acesso a bens e serviços essenciais, como, por exemplo, a terra, a educação e o trabalho, em benefício dos europeus colonizadores que aqui chegavam para se instalar e produzir.

Quando todos os escravos se converteram não em libertos, propriamente falando, mas em homens livres e, em seguida, em cidadãos, sob a concorrência intensa e aberta com outros agentes de trabalho, o problema assumiu uma complexidade que não possuía no seio da sociedade escravocrata (FERNANDES, 1964, p. 86).

Mesmo antes da abolição da escravatura, já haviam sido criados dispositivos legais que dificultavam e impediam o acesso da população negra à propriedade das terras. A Lei de Terras, como já foi referido, é um exemplo desse processo e

contribuiu para a consolidação das grandes propriedades e da concentração fundiária no Brasil.

2. 4.1 A resistência negra, o etnocentrismo e a imigração

No cenário internacional, os movimentos da Coroa Inglesa impondo a cessação do tráfico intercontinental através do oceano Atlântico, tinham o papel de desmantelar a exportação de seres humanos vindos da África, sob os desígnios da escravidão. A partir do momento em que os empresários, que auferiam lucros enormes com o negócio da escravidão transatlântica, juntamente com os senhores de escravos e os donos de fazenda, têm a percepção de que o movimento liderado pelos ingleses está tomando proporções irreversíveis, tratam de compartilhar soluções que implicariam a vinda de milhares de estrangeiros europeus, especialmente de origem italiana, que irão substituir os escravos na lavoura de café.

Conforme observações feitas por Mattos e Rios (2004), o processo de abolição da escravidão no Brasil tem sido mais estudado, sob o viés da economia e da política, e menos por intermédio das perspectivas sociais ou culturais. Como problema econômico, os estudos relacionados com a abolição foram realizados, sob o enfoque da substituição da forma de trabalho nas regiões que podiam ser consideradas prósperas do setor relacionado com a produção do café, no estado de São Paulo, restando que o trabalhador escravizado viria a ser substituído, na sua quase totalidade, pelo imigrante vindo da Europa.

A experiência da substituição de mão de obra, realizada em parte do Estado e na cidade de São Paulo, tendeu a se generalizar para o resto do País e, por consequência, os estudos que vão tratar de forma pioneira as perspectivas que abarcam o contexto sociocultural dos libertos dizem respeito, justamente, ao Estado de São Paulo, como os trabalhos desenvolvidos por Florestan Fernandes, Reid Andrews e Maria Helena Machado, entre outros.

Quando da chegada dos imigrantes italianos em determinados bairros da cidade de São Paulo, houve praticamente a eliminação da população negra destes locais, sob a guarda e a proteção legal. Essa condição é manifesta nos códigos de posturas arbitrados e definidos pelas autoridades locais. É o caso dos bairros da Barra Funda e do Bexiga que, originariamente, eram redutos negros e foram, posteriormente, ocupados pelos imigrantes que afastaram dali as comunidades de descendente de africanos.

Uma resenha histórica, disponível em um vídeo do grupo de Rap paulistano, chamado Racionais MCs, nos ajuda a compreender um pouco o período de transição escravidão/abolição.

Os diversos estudos sobre o desenvolvimento do modo de produção capitalista, do avanço da indústria e da imigração no período pré-abolição no Brasil, consideram o Estado de São Paulo como importante centro da economia brasileira. Considera-se que o avanço e o progresso econômico dessa região ocorreram em função da estrutura desenvolvida em torno da produção cafeeira, a qual abrigava um intenso número de trabalhadores escravizados. Anterior a esse período, São Paulo era um centro modesto dedicado ao comércio.

Nos idos de 1850, aproximadamente um terço da população de São Paulo era composta por trabalhadores escravos que se organizavam através das denominadas Irmandades Religiosas. Tais irmandades negras constituíam-se, muitas vezes, em abrigo e morada para os cidadãos libertos e foram embrionárias da constituição de fundos de alforria, que organizavam a compra da liberdade de outros dos seus “irmãos de cor” e serviam como pontos de encontros, nos quais a população negra realizava suas celebrações de caráter religioso e/ou pagão, aliadas ao calendário das atividades de origem cristã e, por vezes, acabavam por definir diversos territórios negros encravados na cidade. Com relação à percepção construída sobre tais territórios é interessante verificar a concepção de Rolnik (1989, p. 16).

A história da comunidade negra é marcada pela estigmatização do território negro nas cidades: se no mundo escravocrata, devir negro era sinônimo de subumanidade e barbárie, na República do trabalho livre, negro virou marca de marginalidade. O estigma foi formulado a partir de um discurso etnocêntrico e de uma prática repressiva; do olhar vigilante do senhor na senzala ao pânico do sanitarista em visita ao cortiço; do registro esquadrihador do planejador urbano à violência das viaturas policiais nas vilas e favelas. Para a cidade, território marginal é território perigoso, porque é daí, desse espaço definido por quem lá mora como desorganizado, promíscuo e imoral, que pode nascer uma força disruptora sem limite. Assim se institui uma espécie de *apartheid* velado, que, se por um lado, confina a comunidade a uma posição estigmatizada de marginal, por outro nem reconhece a existência do seu território, espaço-quilombo singular.

A grande inquietação entre os detentores do poder, no Brasil, era de que os processos em curso pela libertação dos escravos restassem conflituosos e com desdobramentos semelhantes aos ocorridos no Haiti. A preocupação estratégica

corrente, no seio desse grupo, foi a necessidade de “embranquecer” o País e negar o acesso dos afrodescendentes a cargos superiores de gestão e administração, neutralizando, de diversas formas possíveis, o desenvolvimento e as representações vinculadas à cultura da população negra brasileira.

Na visão da elite aqui dominante, a chegada dos imigrantes, vindos de diversas regiões da Itália, traria elementos étnicos que, partindo de uma visão eurocêntrica, iriam acelerar o processo de desenvolvimento econômico e de embranquecimento do Brasil. A presença da população negra, agora liberta, continua a ser “malvista” e sua influência nos modos de vida da colônia é tida como perniciososa. A população negra virou uma “classe perigosa”, como vai nos dizer Schwarcz (1993).

A utilização da mão de obra imigrante, como substituta do trabalho dos escravos tem a função de ressignificar a definição do lugar do negro na sociedade urbana. No período pós-abolição o negro tornado liberto não serve para o trabalho livre. O imigrante vem para o Brasil substituir tanto o trabalhador escravizado, quanto o negro tornado livre. Em outras palavras, o trabalhador escravizado passa de escravo cativo à condição de marginal. Se, em 1893, os dados censitários informam que o número de estrangeiros é responsável por 80% da mão de obra ocupada no mercado de trabalho, em 1886 o número de estrangeiros correspondia a apenas 25 por cento da população urbana na cidade de São Paulo.

Conforme as anotações de Castro (1996, p.577):

O caso paulista não pode ser tomado de modo isolado para pensar a inserção do liberto no mundo rural pós-emancipação. O vertiginoso crescimento tanto da lavoura cafeeira paulista quanto da cidade de São Paulo, após a abolição do cativo, demograficamente embasado na imigração subvencionada, subverteu muito rapidamente as relações de dependência entre senhores e libertos.

O projeto de cidade europeia não comportava a constituição de organizações negras consideradas marginais como, por exemplo, os quilombos urbanos ou situados no entorno das áreas periféricas. As regulamentações ordinárias da cidade, compiladas nos códigos municipais de posturas, determinam a manifestação da vontade de que sejam coibidas práticas que se fazem presentes nos territórios negros, que “afrontam a cultura e sujam a cidade” por não estarem de acordo com tal projeto. Constata-se que após a consolidação formal do processo abolicionista, a ocupação doméstica se destaca como uma das principais formas de trabalho acessíveis a negros e mulatos. O deslocamento dos territórios tradicionalmente

ocupados pela elite dominante paulista, redefine novas territorialidades para a comunidade negra de São Paulo, que se obriga a se estabelecer aos pés das habitações burguesas e garantir seus precários postos de trabalho.

Os Campos Elíseos, o Bairro de Higienópolis, a Estrada de Ferro e seus armazéns são relacionados com a constituição do território negro da Barra Funda, pois os negros trabalhadores precisavam residir perto dos locais onde os representantes da elite moravam e a estrada de ferro oportunizava a possibilidade de uma ocupação possível para o negro, na cidade de São Paulo. A Barra Funda é conhecida como o mais antigo reduto da população negra paulista, e é nesse lugar, que se atribui o surgimento dos cordões carnavalescos.

O Quilombo do Saracura está diretamente relacionado com o Bairro do Bexiga⁴³, que irá efetivamente transformar-se em um bairro negro, resultado da expulsão da população negra do Centro Velho da cidade e como parte da política de embelezamento e revitalização do centro urbano de São Paulo. Nas primeiras décadas do século passado, os bairros da Liberdade e do Bexiga vão crescer e se desenvolver muito em função desse processo de readequação em torno dos espaços urbanos.

De modo semelhante, ocorre a proposta de transformação da cidade do Rio de Janeiro em uma capital moderna, civilizada e que simbolizasse o que representariam os valores europeus. Esta era a ideia da reforma idealizada pelo, então Prefeito Pereira Passos (1836-1913). O discurso em favor das reformas era muito presente, pois se supunha que a tensão entre o atraso e a civilização era uma constante. Nesse sentido, o *“Estado veio a acelerar o processo de estratificação espacial que já era característico da cidade desde o século XIX, contribuindo assim para uma estrutura núcleo/periferia que perdura até hoje.”* (ABREU, 1988, p.73). O Rio de Janeiro deveria servir de exemplo, como Distrito Federal, para o país inteiro, apresentando-se como uma cidade moderna, seguindo o modelo das grandes cidades europeias.

⁴³ Tradicionalmente conhecido como um bairro italiano, a atual Bela Vista teve como primeiros ocupantes, ainda no início do século XIX, os habitantes do quilombo do Saracura. Este é o nome do riacho que corre sob a atual Avenida Nove de Julho. Há fortes indícios de que o quilombo estivesse localizado na mesma região, ocupada atualmente pela Escola de Samba Vai-Vai.” **A História que não se conta.** Artigo de autoria de **Márcio Sampa** em 14 de novembro de 2003. Disponível em: <http://apatada.piparote.com/artigo/a-historia-que-nao-se-conta/> Acesso em: 01.05.2012

Apoiado por Rodrigues Alves⁴⁴ e por quase todos os setores dominantes da elite, à época, o “bota-abaixo”, como era chamada a demolição das habitações populares, lugar de moradia da maioria de pobres e de negros, deu início ao processo de reurbanização da cidade do Rio de Janeiro e à realização das obras de embelezamento e de saneamento das cidades.

O alargamento de ruas centrais e a construção de vias de acesso ocasionaram a destruição de diversos cortiços, como eram denominadas estas construções, consideradas como sínteses de violência e insalubridade, espaços onde predominava a barbárie. Anteriormente, na mesma cidade, um dos espaços atingidos por esse processo de demolição foi o famoso cortiço “Cabeça de Porco”, tornado símbolo de habitações coletivas populares *de fin de siècle* brasileira, numa acepção que perdura até hoje para referir-se a habitações precárias e superlotadas, onde habita gente de baixa renda (PESAVENTO, 2001, p. 97). Sobre isso é interessante destacar a afirmação de Machado de Assis com relação à demolição do prédio, em crônica de 1893:

Como Josué, acaba de pôr abaixo as muralhas de Jericó, vulgo ‘Cabeça de Porco’, chamou as tropas segundo as ordens de Javé durante os seis dias da escritura, deu a volta à cidade, mandou tocar as trombetas. Tudo ruiu e, para justeza bíblica, até carneiros saíram de dentro da Cabeça de Porco, tal qual da outra Jericó saíram bois e jumentos (MACHADO DE ASSIS, apud PESAVENTO, 2001, p. 98).

Em Porto Alegre, um periódico dirigido às camadas médias da sociedade, denominado *A Gazeta da Tarde*, reclamava que o aumento dos cortiços na capital estava relacionado à conivência da Intendência que consentia a liberação e a construção destas moradias. O articulista do jornal cobrava providências junto à municipalidade, no sentido da adoção de um padrão mínimo de construção dentro dos limites urbanos e questionava o por que aqueles que possuíam recursos para investir nos cortiços não aplicavam seu dinheiro na edificação de casinhas higiênicas

⁴⁴ Rodrigues Alves foi o terceiro presidente civil e paulista seguido a ocupar o cargo de Presidente do Brasil. Dedicou seu governo a uma revitalização e modernização dos espaços públicos. Era um empresário do café de grande sucesso e enorme riqueza, a qual foi considerada a terceira maior fortuna do País. Em 1902 foi eleito Presidente da República. Sua eleição foi fruto do acordo político chamado de Política dos Governadores. Suas ações tiveram enfoque maior na capital da República, a cidade do Rio de Janeiro. Para a prefeitura da capital nomeou o engenheiro Pereira Passos, dando-lhe plenos poderes para promover uma modernização na cidade, que ocorreu através de ampliação do porto, do alargamento de ruas e da construção de avenidas; foram regulamentadas novas posturas políticas, como a proibição do comércio ambulante e a destruição dos cortiços.

nos arrabaldes da cidade. *“Quem é pobre não tem luxo [...] Mora na cidade quem puder preencher as condições de cidadão”*, afirmava Lúcio Cidade no jornal *Gazeta da Tarde*, em 12 de abril de 1897. (PESAVENTO, 2001, p. 123).

Na cidade de São Paulo, surgiram diversas manifestações culturais que se ampliaram, por intermédio da constituição de sociedades negras que, por meio de diversas atividades recreativas e culturais, promoveram publicação de jornais, festividades sociais, intensa produção literária, musical e teatral, além da organização de piqueniques e bailes nos finais de semana. Esses lugares, denominados “quilombos”, eram afamados como espaços de “desclassificados”, onde a cor da pele negra e suas manifestações socioculturais eram apresentadas com caráter de marginalidade social. Entretanto, Os Clubes e Associações Negras, para os segmentos negros, que eram excluídos social e economicamente, além de sofrerem com o preconceito racial e a discriminação social, representavam espaços de resistência cultural e política:

As associações e clubes negros se configuram em locais de resistência da população negra ao longo da formação da sociedade brasileira. As primeiras formas de organização tiveram por princípio básico a proteção, o auxílio funeral, a manutenção da religiosidade representadas pelas irmandades religiosas, no período colonial e imperial. Com o processo abolicionista as organizações mudam a sua configuração, adaptando-se à nova conjuntura econômica e social de transição para o trabalho livre e o regime republicano. Na nova conjuntura as organizações negras, além dos propósitos acima referidos, vão também se tornar espaços sociais, visto que a sociedade, embora livre, limitava a entrada de negros em diferentes locais. Os espaços associativos negros agregarão aos seus integrantes: autoestima, preservação de identidade, cultura, sociabilidade, defesa de direitos e legitimação de poder (PEREIRA; GOMES; PARÉ e REIS, 2012).

Ao considerar, portanto, os processos de transformação urbana, Raquel Rolnik (1989, p.06) fala sobre as cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, trazendo informações e questões que podem ser perfeitamente estendidas para Porto Alegre e outras cidades que cresciam naquele período.

De forma mais ou menos intensa, as duas cidades viveram, na virada do século, uma transformação profunda que repercutiu no crescimento populacional e no aumento da densidade demográfica, mas que significou também um embranquecimento e uma intensa redefinição territorial. Essa reestruturação vinha adaptar a cidade senhorial escravista aos padrões de cidade capitalista, onde terra é mercadoria e o poder é medido por acumulação de riqueza. A face urbana desse processo é uma espécie de projeto de “limpeza” da cidade, baseado na construção de um modelo urbanístico e de sua imposição através da intervenção de um poder

municipal recém criado. Um dos principais alvos da intervenção foram, nas duas cidades, justamente os territórios negros. A violência dessa transformação foi maior no Rio de Janeiro, não só porque a cidade era maior e mais importante, mas, sobretudo porque, na virada do século, era ainda uma cidade muito negra (ROLNIK, 1989, p.06).

A partir da década de 30, do século XX, tal situação se altera, pois é o período no qual a população negra alia aos seus discursos a necessidade de abandonar os cortiços e os porões para a reorganização de um novo território negro-familiar. Em relação aos referidos Territórios Negros, em termos contemporâneos, Bittencourt Junior (2012, p.114) vai caracterizá-los da seguinte forma:

Os diversos grupos sociais da comunidade negra reconstituem os muitos espaços sociais em meio urbano, caracterizando-os de forma singular como territórios negros que, também, são territórios de subjetivação, territórios existenciais. Os cidadãos negros criam nestes territórios situados em diversos espaços da cidade, percursos carregados com diversas práticas culturais tradicionais de matriz africana ou re-inventam no mundo contemporâneo o universo social e simbólico afro-descendente, por meio de múltiplas formas sociais negras e de novas manifestações culturais. De acordo com o contexto histórico, a conjuntura política, as exigências sociais e as demandas existenciais, os negros criam novos significados e sentidos para as antigas tradições. Os territórios negros caracterizam-se por meio de dois processos sociais: primeiro, com a ocupação residencial e os respectivos laços comunitários e a convivência com equipamentos sociais públicos; segundo, com a ocupação de múltiplos espaços socioculturais, fluidos, interacionais e delimitados por uma subjetividade negra. No primeiro predominam as formas sociais e as ambiências negras do *estar-junto* e de profunda empatia social nas áreas de sociabilidade pública. Enquanto no meio rural os territórios negros são, ao mesmo tempo lugar de residência e local de interações sociais entre pessoas do mesmo grupo e demais pessoas, seja através do trabalho ou do lazer, no meio urbano prevalece a ocupação interacional que não exclui a residencial.

2.4.2 A população negra nos emergentes centros urbanos (São Paulo, Porto Alegre e Rio de Janeiro)

Excluídas dos planos de governo e afastada do centro moderno da cidade, após a abolição da escravidão, a população negra de São Paulo sabia que todo o traço de negritude deveria ser afastado da futura metrópole em desenvolvimento e do seu padrão de cidade europeia, da forma mais rápida possível. Para isso, os diversos relatos de sanitaristas, agentes de saúde e policiais retratam um quadro caótico com relação à população negra.

De uma maneira considerada “drástica e misteriosa”, a população negra diminuiu de tamanho na cidade de São Paulo, o que intrigou os pesquisadores que realizavam estudos demográficos sobre esta população, à época. Os simpatizantes dos libertos contradiziam o mistério, estabelecendo uma reflexão relacionada com a busca de novos horizontes para o trabalho e para a reorganização das vidas sofridas dos trabalhadores escravizados, agora livres, efetuando uma severa crítica política. Diziam eles, através do jornal de Antonio Bento “*A Redenção*”, em 27 de junho de 1897,

Depois da Lei de 13 de maio de 1888, tem-se notado que a raça preta vai desaparecendo aos poucos deste Estado. Afirmam alguns pessimistas e antigos escravocratas que a raça preta desapareceu desse Estado porque, abusando da liberdade e entregando-se ao vício, tem morrido. Mentira e calúnia contra essa infeliz raça que foi a causa de todas essas riquezas que põem este Estado acima de todos os outros. O excesso de barbaridade de que usavam os antigos senhores escravos, o horror que essa pobre gente tinha ao café, que, sendo a base de toda a riqueza de seus senhores era, contudo a origem de todos os castigos contra os infelizes escravos, as prepotências das autoridades policiais que entendiam perseguir os libertos, impossibilitando-os de formar família, e desaforo com que os juizes de órfãos arrancavam os filhos dos libertos, mesmo casados para pô-los como escravos em casa de antigos senhores, obrigavam os libertos a escolherem outros Estados aonde naturalmente encontravam melhores autoridades, melhores patrões e meios mais fáceis de viverem. Acresce ainda que a maior parte dos escravos viesse das antigas províncias do norte para ser vendida aqui nas Províncias do Sul. A barbaridade do comércio fazia com que tudo isso se tornasse um fato normal, apesar das leis em contrario [...] [...] Cada estrangeiro tem o seu cônsul que reclama por qualquer injustiça que possa sofrer, e o brasileiro, especialmente o liberto, não encontra aqui o apoio e a justiça quando pedem [...].

A historiadora Hebe Mattos de Castro vai considerar o motivo desta diminuição drástica dos registros sobre descendentes negros como um problema metodológico, que complica e dificulta as análises sobre qual o destino da população negra em São Paulo, no período do Pós-Abolicionista:

[...] o desaparecimento dos libertos da historiografia sobre o período pós-emancipação no Brasil é também decorrente de dificuldades metodológicas específicas. Desde que os libertos deixaram de ter um estatuto jurídico próprio nas antigas sociedades escravistas, torna-se bastante difícil encontrá-los nas fontes de época. No caso brasileiro, essa dificuldade é especialmente acentuada pela presença demograficamente expressiva de negros e mestiços livres antes mesmo da abolição e principalmente, pela inexistência de informações sistemáticas sobre cor ou raça nos registros históricos disponíveis, inclusive em registros paroquiais e nas qualificações de testemunhas em processos cíveis ou criminais (CASTRO, 1996, p. 578).

A intenção de transformar a capital de São Paulo em uma cidade eurocêntrica e branca, dentro dos padrões culturais europeus, começa a dar resultados e, segundo os dados de 1906, oitenta por cento dos nascidos eram filhos de estrangeiros, principalmente de origem italiana. No que diz respeito ao mercado de trabalho, os empregos considerados dignos, em sua maioria esmagadora, eram destinados e ocupados por cidadãos estrangeiros, tidos como responsáveis diretos pelo emergente desenvolvimento da cidade e próprios de uma perspectiva de uma sociedade etnocêntrica.

Ao relatar e definir como é a população da antiga Várzea do Carmo, atual Parque Dom Pedro, antigo reduto negro da cidade, o Secretário de Segurança Pública de São Paulo e futuro Presidente da República, Washington Luis, utiliza essas palavras:

É aí que protegidos pelas depressões do terreno, pelas voltas e anquetes de Tamanduataí, pelas arcadas das pontes, pela vegetação das moitas, pela ausência de iluminação, se reúne e dorme e se encachoa à noite, a vasa da cidade, numa promiscuidade nojosa, composta de negros vagabundos, de negras edemaciadas pela embriaguez habitual, de uma mestiçagem viciosa, de restos inomináveis e vendicos de todas as nacionalidades, em todas as idades, todos perigosos. É aí que se cometem atentados que a decência manda calar, e para aí que se atraem jovens estouvados e velhos concupiscentes para matar e roubar, como nos dão notícia os canais judiciários com grave dano a moral e para a segurança individual, não obstante a solicitude e a vigilância de nossa policia. Era aí que quando a policia fazia o expurgo da cidade, encontrava a mais farta colheita (WASHINGTON LUÍS, 1916.).

Tais processos estão associados às tentativas de demolição dos espaços negros nos ambientes urbanos, configurados de diversas formas desde processos de higienização, passando por necessidades de urbanização que envolvem, nesses casos, a fúria avassaladora do processo de especulação imobiliária. Disso resulta a constituição de movimentos sociais significativos que acabam por constituir o que, hoje, se convencionou chamar de quilombos urbanos. Dessas experiências de resistência podemos referir, a título de ilustração, os quilombos do Saracura, em São Paulo (CARRIL, 2006); das Camélias, no Rio de Janeiro (SILVA, 2006) e, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, quilombos urbanos do Areal da Baronesa (MARQUES; MATTOS, 2007), da Família Silva (COMIN, 2004)⁴⁵ e do Morro dos

⁴⁵ Laudo antropológico e histórico de reconhecimento da comunidade remanescente de quilombo Família Silva, para cumprimento ao Artigo 68/ADCT. Porto Alegre (CARVALHO, 2004).

Alpes (GEHLEN, 2008)⁴⁶, encravados em áreas muito valorizadas do contexto urbano.

Maria de Lourdes Carril (2006) vai afirmar, com base em Rolnik (1997), que a geografia social da cidade revela uma logicidade introjetada na conformação da metrópole, que está alicerçada na maneira de acesso à terra, sendo apresentada nas políticas que envolvem a modernização do espaço urbano; de outra sorte, as periferias das cidades constituem-se como resultantes de um processo em que há uma disputa intensa pelo solo urbano, restando a conformação de duas cidades, uma atenta à regulação que orienta a ocupação e uma outra, que se constitui ilegal.

As manifestações de resistência da população negra se espalharam em diversas direções (culturais, artísticas, políticas, educacionais, lúdicas e associativas, entre outras) e tomaram rumos distintos, no sentido da sua organização, estabelecendo contornos de uma luta diversificada de combate ao preconceito racial e à discriminação social. Dentre estas manifestações sociopolíticas, interessa considerar a constituição da Frente Negra Brasileira.

2. 5 O surgimento da Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro

Diante da necessidade de instrução e organização da vida familiar da população negra, surge a Frente Negra Brasileira (FNB), uma organização política fundada, em São Paulo, em 16 de setembro de 1931, cuja duração se estendeu até 1938. Esta Frente Negra Brasileira congregou, em seus quadros, militantes negros em diversos Estados do País, dentre eles, Maranhão, Pernambuco, Sergipe, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. No caso do Estado de São Paulo, entre as ações concretas da FNB, estava a compra de terrenos em loteamentos abertos nas partes periféricas da cidade e a fundação de diversos núcleos negros. Tais locais situavam-se distantes do centro da cidade e não possuíam a mínima infraestrutura para as famílias negras que, mesmo assim, começaram a edificar suas moradas nestes lotes periféricos.

Partindo desta experiência, e de outras articulações políticas intensas, realizadas pelos militantes sociais do movimento negro, a FNB vai estender seus limites de atuação através dos mecanismos de divulgação possíveis à época, como,

⁴⁶ GEHLEN, Ivaldo (coord.). Estudo quanti-qualitativo da População Quilombola do Município de Porto Alegre/RS. Relatório Técnico. UFRGS/Faurgs/Fasc. 2008.

por exemplo, os jornais *A Voz da Raça* e o *Clarim da Alvorada*, utilizados para divulgar ações e proposições reivindicatórias da comunidade negra. Cabe destacar, com a relevância devida, que a militância da FNB envolveu, em determinados momentos, de 100 a 200 mil pessoas, conforme relatos do Movimento Negro Unificado (MNU 1988).

A FN organizou grandes desfiles e passeatas, estas com milhares de pessoas e sempre com um número espantoso de mulheres e crianças. A FN foi de tal ordem, que até hoje não se tem notícias de qualquer outro movimento que tenha conseguido mobilizar as empregadas domésticas, e a FN conseguiu. E mais, estas empregadas acabaram vindo a se constituir na sua principal base financeira. Os homens desempregados pela ação da crise econômica que assolava o país e tendo contra si os atos de racismo que os discriminavam em favor dos imigrantes europeus nos raros empregos que surgiam, não tinham condições de serem constantes em seus compromissos financeiros. E foi com estas mulheres negras, empregadas domésticas, contribuindo cada uma com hum mil réis por mês que a FN contou para manter em dia seus inúmeros compromissos financeiros [...] (MNU, 1998, p. 69).

Uma das preocupações precípuas da Frente Negra Brasileira estava centrada na educação, pois o estatuto da organização referia que o importante é “*educar, o Brasil [...] já é, na expressão dolorosa mais justa da estatística, um país de analfabetos. E dentre estes, infelizmente, o negro ocupa grande porcentagem*” (MNU, 1988, p70). Tal preocupação com a alfabetização da população negra reflete, por um lado, a perspicácia política da função estratégica que a educação desempenha na luta antirracista, como, por outro lado, demonstra o quanto a perspectiva etnocêntrica cria estratégias de dominação e controle com o interesse de manter em estado de submissão os considerados subalternos.



Foto 1. Escola da Frente Negra Brasileira

No ano de 1936, a FNB foi registrada como instituição parlamentar, o Partido Negro Brasileiro (PNB). Esta articulação política gerou divisões internas, comprometendo a unidade do movimento social e as lutas específicas da comunidade negra, à época, com aquele Movimento transformado em agremiação política. Com vida curta, o Partido Negro Brasileiro, mesmo tendo se organizado para as eleições de 1938, foi desmantelado pelo Golpe do Estado Novo, que instituiu a Ditadura Vargas e proibiu a livre manifestação partidária no Brasil.

A crise de representação instalada, com a dissolução compulsória do braço político da organização negra, diminuiu o poder da organização e dispersou a militância negra dos processos de luta social. Isso decorre, dentre outros fatores, pela política assistencialista e paternalista do Governo Vargas, que contemplou alguns interesses da população de baixa renda. Após o percalço da destituição política, a Frente Negra Brasileira, agora transformada em União Negra Brasileira, funciona até o mês de maio de 1938, quando encerra de forma definitiva suas atividades.

Diante disso, importa ressaltar que, pelo seu significado, a Frente Negra Brasileira constituiu-se como importante referência histórica para as lutas do movimento negro brasileiro, sendo constantemente citada como fonte em trabalhos

acadêmicos, juntamente com outros significativos movimentos sociais da população negra, como o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado pelo combativo militante negro Abdias do Nascimento, com a intenção de incluir os artistas negros no cenário racista das artes cênicas brasileiras da década de 1940. A FNB é considerada, na atualidade, como referência de lutas relacionadas à discussão sobre educação da população negra e como uma das possibilidades de reivindicação do protesto negro em defesa de uma educação que contemple a diversidade étnico-racial.

O Teatro Experimental do Negro foi criado no ano de 1944 e teve como idealizador, fundador e diretor Abdias do Nascimento⁴⁷. O objetivo central do TEN era a valorização da população negra e da sua cultura através da expressão cênica. Como proposta de ação política, o Teatro Experimental do Negro englobava questões que envolviam as questões de cidadania e consciência étnica, tendo como público-alvo pessoas oriundas das classes populares. Para poder ensaiar os textos, os atores necessitavam saber ler e escrever, ou seja, dominar a escrita. Como boa parte destes era analfabeta, ou com pouca escolarização, o TEN organizou cursos de alfabetização de adultos, que eram realizados à noite no restaurante do prédio da União Nacional dos Estudantes (UNE), na Praia do Flamengo, no Rio de Janeiro, e envolvia, também, aulas de conhecimentos gerais e culturais⁴⁸.

É interessante verificar que, na atualidade, os movimentos em defesa da educação das relações étnico-raciais, não está restrito somente à questão urbana, mas também tem se inserido nas lutas camponesas e nas distintas organizações do movimento social do campo, dentre elas as comunidades remanescentes de quilombos. Uma destas lutas significativas tem se desenvolvido nas comunidades de quilombo no Estado do Rio Grande do Sul, mais especificamente na Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca, situada no interior do município de Mostardas, na região do litoral norte gaúcho, conforme já foi referido anteriormente..

⁴⁷ Abdias do Nascimento é considerado uma das mais importantes referências do Movimento Negro Brasileiro. Dedicou sua vida à luta contra o racismo e o preconceito contra a população negra e articulou um movimento, dentre tantos outros dos quais participou, denominado “movimento quilombista” (NASCIMENTO 2002). O movimento quilombista encontrou seguidores em Porto Alegre, dentre eles cabe destacar a figura de Waldemar de Moura Lima, o Pernambuco, que mantém uma proposta de revisão pedagógica da história do negro, por meio do projeto musical pedagógico: Grupo Temático Ponto Z.

⁴⁸ Para mais informações, verificar o site disponível em <http://www.ipeafro.org.br>

3 A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA COMO PROTAGONISTA DA HISTÓRIA E DA LUTA POLÍTICA DO POVO NEGRO

3.1 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE CASCA – OS “CASQUEIROS”

**"É característica inerente ao pensamento do senso comum (...) afirmar que seus princípios emergem diretamente da experiência, e não são construções pensadas a partir desta".
Clifford Geertz**

Com a pesquisa reflexiva e interpretativa sobre Educação, valendo-nos também da atividade etnográfica efetuada na Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca, é importante tecer algumas considerações a respeito da formação deste espaço, que se constitui, atualmente, como importante referência de estudos sobre as formas de organização social e articulação política das comunidades negras rurais no Rio Grande do Sul, definidas juridicamente como Comunidades Remanescentes de Quilombos, conforme a Constituição Federal de 1988.

No diz que respeito à atividade de campo etnográfica efetuada na Comunidade Quilombola de Casca, do ponto de vista epistemológico e metodológico, a abordagem se fundou na ideia de que a restituição textual de uma experiência de campo deveria deixar à mostra a natureza negocial da compreensão, a dialogicidade entre os modelos conceituais do educador (pesquisador) e dos sujeitos sociais quilombolas, na condição de nativos. Deste modo, a interpretação e o entendimento dos significados, os modelos ou conceitos não se fundam na dicotomia entre sujeito e objeto, mas na “cumplicidade ontológica” e nos vínculos de “afinidade” ou “co-pertencimento” que ligam intérprete e interpretado. De um modo geral, a pesquisa de campo etnográfica possui uma dupla tarefa, conforme Clifford Geertz:

[...] nossa dupla tarefa é descobrir as estruturas conceptuais que informam os atos dos nossos sujeitos, o 'dito' no discurso social, e construir um sistema de análise em cujos termos o que é genérico a essas estruturas, o que pertence a elas porque são o que são, se destacam contra outros determinantes do comportamento humano (1978, p.. 37).

A Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca situa-se no Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul, distante, mais ou menos, 70 km da sede do município de Mostardas, com uma área de aproximadamente 2.400 hectares de terras, pertencentes à antiga Fazenda da Casca. A região abriga um contingente populacional que descende de um grupo de 26 escravos, os quais pertenciam à Quitéria Pereira do Nascimento⁴⁹. Quando de sua morte e da abertura do seu testamento, em 1826, verificou-se que ela havia alforriado os escravos, deixando-lhes a propriedade da terra, sob a condição de que esta não poderia jamais ser vendida. Do mesmo modo, na atualidade, o Decreto 4.887 determina que, quando da emissão do título definitivo, a terra se torna um bem inalienável. Herdada, desta forma, a terra deveria servir como espaço de reprodução social dos herdeiros⁵⁰.

Ocupando uma faixa da planície litorânea entre a Lagoa dos Patos e o Oceano Atlântico, a comunidade de Casca vive em processo permanente de luta, para que a designação “remanescente de quilombo” atue como instrumento de defesa dos seus direitos legais. Deste modo, com a efetiva posse das terras, a comunidade quilombola garantiria o acesso a determinadas políticas públicas e, conseqüentemente, ao exercício pleno de sua cidadania.

O número aproximado de moradores vivendo na comunidade está em torno de 400 pessoas, sendo importante considerar que grande parte da população dos herdeiros da Casca migra para centros urbanos, a fim de buscar possibilidades, especialmente de emprego. Na atualidade, a área da Comunidade de Casca está reconhecida pelo Estado brasileiro como área de remanescentes de quilombos,

⁴⁹ A história que constitui a fundação da Comunidade de Casca remonta ao ano de 1826 e tem por base o testamento deixado por Quitéria Pereira do Nascimento, viúva do capitão Francisco Lopes de Mattos, proprietário da Fazenda do Barro Vermelho, desmembrada da antiga sesmaria do Retovado.

⁵⁰ No Livro “O Legado do Testamento: a Comunidade de Casca em Perícia”, está descrito o registro da perícia antropológica sobre a trajetória da comunidade, ao longo de quase dois séculos de resistência. O estudo foi realizado sob a coordenação da Prof. Dra. Ilka Boaventura Leite, do Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e foi publicada, no ano de 2002, pela Editora da UFRGS, dentro da série Comunidades Tradicionais. Esta fonte serve, ao longo deste trabalho, como importante referência à pesquisa.

e é resguardada juridicamente através do Artigo nº 68, do Ato das Disposições Constituintes Transitórias da Constituição Federal de 1988.

Na sua grande maioria, os membros da Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca são trabalhadores rurais que desenvolvem atividades ligadas à produção de gêneros alimentícios básicos para a subsistência. Eles se dedicam à produção, em pequena escala, de feijão, batata-doce, mandioca, milho, cebola, abóbora, além da criação de animais, como vacas e ovelhas.

Na comunidade existe um contingente relativo de pessoas idosas, os quais possuem rendimentos de pensionistas da Previdência Social como contribuintes rurais; os jovens e os homens com até 50 anos, via de regra, trabalham nas fazendas do entorno, principalmente naquelas que se dedicam à produção orizícola. Algumas mulheres trabalham nas fazendas da região como cozinheiras; outras trabalham em suas próprias casas, enquanto outras, ainda, experimentam o trabalho com artesanato e possuem envolvimento em atividades associativas, como é o caso das mulheres que colaboram na Associação Comunitária Dona Quitéria⁵¹.

Existem aproximadamente 100 residências nesta comunidade, e a maioria dos moradores tem relações de consanguinidade em função dos matrimônios entre primos, que são frequentes no âmbito da citada comunidade. Os habitantes da Casca são herdeiros de D. Quitéria. Seus antepassados, conforme vimos, foram escravos desta senhora que, ao falecer, deixou alforriados seus cativos. Estes, como herança, receberam os chamados “campos da Casca” e, na atualidade, reescrevem sua história, a qual temos tido a oportunidade de acompanhar há mais de uma década.

São já passados em torno de 12 anos desde as nossas primeiras incursões na Comunidade Quilombola de Casca, ao integrar a equipe do IACOREQ. Na ocasião, discutíamos, em um primeiro momento, como militantes do Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombos (IACOREQ) e, posteriormente, na condição de pesquisador, durante a realização de diversos

⁵¹ A constituição das Associações Comunitárias é elemento estratégico na luta das comunidades remanescentes de Quilombos. Tem sido a organização dos quilombolas em torno das suas associações comunitárias que possibilita a articulação de diversas pautas políticas e o encaminhamento de inúmeras demandas comunitárias, entre elas o processo de regularização fundiária das áreas das comunidades. Fundada em 1999, a Associação Comunitária Dona Quitéria é a primeira associação quilombola formalizada no Estado do Rio Grande do Sul e responsável por inúmeras conquistas coletivas da Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca e das comunidades quilombolas da região.

trabalhos de pesquisa⁵², a perspectiva da organização comunitária, de articulação coletiva, em termos sociais e políticos, e do encaminhamento de reivindicações básicas dos quilombolas, com destaque para melhoria das habitações, saúde, educação, entre outras questões.



Foto 2 – Reunião da Associação no prédio da antiga escola - 1999



Foto 3 – Momento de discurso do Sr. Artur em encontro da Associação no Bar do Seu Martin

Atualmente, temos a possibilidade de olhar a Comunidade Quilombola de Casca sob outra perspectiva, o que permite a reflexão sobre os processos de emancipação política, busca de autonomia, afirmação de direitos e acesso às possibilidades distintas de desenvolvimento socioeconômico. Verificamos a ocorrência de uma série de transformações e mudanças as quais remetem a expressivos avanços e conquistas de ordem material que auxiliam no redesenho do cenário socioeconômico e cultural da comunidade de Casca, bem como na reorientação dos caminhos de luta por ela trilhado, afirmando sua trajetória histórica como comunidade remanescente de quilombos.

Após essa década de acompanhamento dos movimentos realizados pela Comunidade dos Remanescentes de Quilombos de Casca, podemos afirmar que, do ponto de vista material, ou seja, da reivindicação por infraestrutura básica, os moradores, por intermédio dos seus representantes, conquistaram, através de muita

⁵² Tanto a pesquisa do curso de Especialização em Gestão Pública Participativa da UERGS/2004, quanto o trabalho de pesquisa do Mestrado (PGDR/2-7) foram realizados junto ao contexto social e cultural da Comunidade de Casca.

luta e determinação, boa parte do que pleiteavam, tais como: escola, quiosque, biblioteca comunitária, gabinete odontológico, equipamentos agrícolas, atendimento médico, associação comunitária, regularização fundiária parcial, entre outras.

Tais transformações são significativas e representam um esforço de articulação, resistência e organização política dignos de nota, haja vista que os interesses da Comunidade de Casca, muitas vezes, estiveram no centro de reivindicações em diversas instâncias do desenvolvimento de propostas de políticas públicas. Quer seja no âmbito local, da Prefeitura Municipal de Mostardas, quer seja no plano do Estado do Rio Grande do Sul, ou mesmo do Governo Federal, os séculos de resistência e de organização política da comunidade de Casca constituíram um “patrimônio sócio-cultural”, que fez com que a reivindicação coletiva desse grupo étnico, legitimamente reconhecido como quilombola, ecoasse com significativa ressonância política e cultural.

Associa-se à organização da Comunidade e à pertinência de suas demandas, o momento histórico favorável às possibilidades ofertadas pela orientação política do Governo Federal, dirigido por um poder executivo parcialmente sensível às demandas sociais das classes populares⁵³. Nesse sentido, torna-se importante referir que, apesar de reconhecer a morosidade e os movimentos retrógrados realizados pelas instituições governamentais do Estado brasileiro, especialmente nos órgãos executivos, os mandatos políticos da última década representaram relativas possibilidades de avanços e de conquistas das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil.

Esparsas políticas públicas minoraram dificuldades em algumas comunidades remanescentes de quilombos. Poucas comunidades foram atingidas e, onde ocorreram ações sociais por parte do Estado brasileiro, tais foram tímidas, e incompletas, deixando uma significativa margem para críticas. Entretanto, em alguns casos, essas iniciativas demonstram que existem possibilidades e recursos viáveis. O que não há, na maior parte das vezes, é vontade política e estrutura administrativa capaz de dar conta das demandas urgentes das comunidades. Por isso mesmo, o atendimento das reivindicações das comunidades somente logrará êxito, mediante

⁵³ É importante observar que a questão quilombola emerge, no âmbito do governo FHC (1994/2002), mas ganha visibilidade e intensifica o desenvolvimento de suas ações, durante o período de governo Lula (2003-2010).

a organização e a pressão sociopolítica do movimento social organizado e da adequação das estruturas institucionais para o atendimento destas demandas.

No interior do município de Mostardas, onde está situada a Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca, é muito presente a visão paternalista e de tutela sobre as organizações sociais, especialmente aquelas relacionadas com os trabalhadores rurais. Essa tutela, tanto pode ser orientada pela classe dos proprietários rurais, tradicionalmente defensores de posições políticas conservadoras, quanto por lideranças do movimento social/sindical, que pretendem avocar para si a exclusividade dos movimentos reivindicatórios das comunidades remanescentes de quilombos, reeditando a clássica política de apadrinhamento e de cooptação dos movimentos sociais.

Os reflexos da preponderância destas perspectivas etnocêntricas, presentes no entorno da comunidade, refletem no cotidiano da mesma, objetivando, diuturnamente, fragilizá-la nos seus planos de organização política, enquanto grupo social que se articula, planeja e reivindica, a partir de sua condição étnica de remanescentes das comunidades de quilombos. É essa condição que permite à Comunidade de Casca o protagonismo na implementação de algumas ações pontuais, porém significativas, orientadas pelo Estado brasileiro, como é o caso da construção da nova escola, no âmbito da comunidade, atendendo a uma antiga reivindicação dos moradores. A narrativa a seguir trata justamente dessa conquista e permite observar, a partir do olhar do pesquisador, como o poder público local trata a questão de uma educação diferenciada nas comunidades quilombolas.

Em meados de 2012, representantes da Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca estiveram participando de uma reunião com o Prefeito e o Secretário de Educação do município de Mostardas⁵⁴. A reunião, ocorrida no dia 11.05.2012, teve como objetivo tratar da escola que estava sendo construída na comunidade, em substituição à antiga escola Maria Quitéria. A discussão sobre a formatação pedagógica proposta à nova escola,⁵⁵ tem, entre seus protagonistas,

⁵⁴ Além da presença dos representantes da comunidade de Casca, da Prefeitura Municipal e da Secretaria de Educação, estava também presentes, representando a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a diretora do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social.

⁵⁵ Orçada em R\$ 755.524,85, com início previsto para o dia 25.11.2010 e término programado para um ano depois, ou seja, em 25.11.2011, a Escola de Educação Infantil construída na Comunidade foi entregue no final de 2012, com condições parciais de uso. A obra resultou de parceria contratada entre o Governo Federal e a Prefeitura Municipal, e foi construída a partir de recursos disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

uma representante da Comunidade, licenciada em Pedagogia, com especialização em Educação, e também de outras lideranças no âmbito desta Comunidade, que fazem parte da Direção da Associação Comunitária Dona Quitéria. Neste encontro, as questões levantadas pelas lideranças, junto à Secretaria Municipal de Educação, diziam respeito aos seguintes pontos:

- a) a futura inauguração do prédio da escola;
- b) o funcionamento e a gestão da escola em si (funcionários, equipamentos, etc.);
- c) os procedimentos pedagógicos a serem adotados, em uma escola que, por estar situada dentro do território quilombola, reivindica a pretensão de ser, também, uma escola quilombola.

Havia uma situação incômoda entre as lideranças da Comunidade, no que diz respeito à inauguração do futuro prédio da escola, e aos boatos que rondavam o referido evento. Essas preocupações estimularam os moradores a reunir os representantes da direção da Associação Comunitária Dona Quitéria e dialogar com os gestores municipais. Espalhou-se uma notícia dando conta de que a inauguração estava sendo organizada sem a participação da comunidade, o que levou os quilombolas a procurarem os representantes da Prefeitura. Estes, por sua vez, argumentaram sobre a improcedência da notícia, haja vista que a escola ainda não estava completa, já que estava faltando mobiliário, instalação elétrica adequada e, o principal, a liberação para funcionamento por parte do Ministério da Educação.

Por ser obra do Governo Federal, a vistoria do Ministério seria imprescindível para a liberação do prédio. Os gestores argumentaram, ainda, que a inauguração do prédio ocorreria depois das providências tomadas. Caso não fosse possível inaugurá-la devido ao calendário eleitoral de 2012, o qual definiria o futuro da gestão municipal e, conseqüentemente, quando a escola poderia iniciar as atividades, então o evento oficial de inauguração viria a ocorrer em data posterior às eleições previstas. É consenso que o antigo prédio não comportava a demanda local.

O novo prédio, onde se situa a escola, está dentro de uma área que era ocupada por uma expressiva liderança comunitária, mas que não era herdeiro nem tinha laços de parentesco e faleceu há cerca de seis anos. Morador da Comunidade, líder reconhecido e com sólidas relações afetivas de compadrio, os herdeiros de seu

Ercílio Martinez⁵⁶ teriam que sair, assim que ocorresse o reconhecimento oficial da área quilombola. Como a legislação sobre a desapropriação dos territórios ocupados por não quilombolas, orienta as ações do Estado, este teria de providenciar o reassentamento dos ocupantes das áreas que assim o desejassem, como determina o Decreto nº 4.887/03:

Art. 14. Verificada a presença de ocupantes nas terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos, o INCRA acionará os dispositivos administrativos e legais para o reassentamento das famílias de agricultores pertencentes à clientela da reforma agrária ou a indenização das benfeitorias de boa-fé, quando couber.

A construção da escola obedeceu a uma regra de permuta: os herdeiros de seu Martin ocuparam a área, onde se encontrava a antiga escola, enquanto que a nova escola foi erguida no seu antigo lugar de morada. Na antiga morada de seu Martin, ocorreram algumas das grandes mobilizações comunitárias na luta pelo reconhecimento da comunidade, por meio do artigo Nº 68 dos Atos Dispositivos Constituintes Transitórios (ADCT), aprovados na Constituição Federal de 1988.

Convém considerar que, até o final de 2011, a construção de escolas oficiais em comunidades remanescentes de quilombos dependia da regularização das áreas destas. Isso determinava que, se as áreas quilombolas não fossem tituladas e/ou reconhecidas, não poderia haver a construção de escolas. Essa possibilidade, já descartada pelos gestores federais, comprometia a perspectiva da construção de uma política educacional que atendesse aos interesses específicos de uma educação quilombola, da forma como vem sendo propalado pelo Governo Federal e seus representantes institucionais. Hoje, percebe-se que o problema está relacionado com a disposição política e financeira das prefeituras, em oferecerem a contrapartida local.

Outra demanda levada à Prefeitura de Mostardas, com relação à educação, diz respeito à nomeação de uma educadora para trabalhar na nova escola. No encontro que ocorreu para discutir o problema, a comunidade, por meio de seus

⁵⁶ O Sr. Ercílio Martinez, conhecido como Seu Martin, era comerciante na comunidade e tinha uma relação muito consistente com os moradores. Tido como uma pessoa solidária e prestativa, foi vice-presidente da Associação Comunitária Dona Quitéria, em sua primeira gestão e um incentivador da organização da Comunidade em torno da Associação. Faleceu como vítima da violência.

representantes sugeriu a indicação de uma professora negra, moradora da Comunidade do Limoeiro, a fim de ocupar um dos cargos de docente. Essa demanda encaminhada ao Prefeito ficou em suspenso e sujeita à análise, por conta da questão legal de contratação e, de forma subliminar, por “conta da questão étnica” proposta pela comunidade.

A expectativa da comunidade em relação à contratação da professora se dava por conta dos vínculos afetivos e da relação de confiança que ela havia estabelecido com os moradores locais. Nesse caso, percebe-se que a comunidade começa a reconhecer, entre seus aliados e parceiros, aqueles que se identificam com a temática das relações étnico-raciais, e podem vir a contribuir com as perspectivas de autoestima e de emancipação sociopolítica dos estudantes, na comunidade.

Em nível nacional, o movimento social tenciona para a flexibilização e o aceite nos cursos de formação de professores e de educadores das comunidades quilombolas. Uma das mais significativas representações nacionais do movimento quilombola, a professora Givânia da Silva, reclama, em sua dissertação de Mestrado, investimentos na formação dos quadros docentes, nas áreas das comunidades quilombolas, de modo que venha a ocorrer o encontro entre os conhecimentos e saberes diversos quilombolas e os atores sociais, que operam em distintas organizações do Estado ou da sociedade civil. De acordo com esta educadora:

É necessário pensarmos: como devemos promover o encontro do ‘conhecimento constituído’ e do ‘conhecimento vivido’? Como podemos identificar os aspectos e significados das instituições de formação se os conhecimentos nelas gerados – universidades públicas, particulares e demais espaços que compõem o conjunto do lócus de formação –, não dialogam com os saberes dessas populações? Nessa questão encontra-se um aspecto importante e relevante para a formação de professores(as) e para a Educação Escolar Quilombola. Ainda, não queremos passar visões simplistas de que formar professores(as) com vistas a essa educação é algo fácil e com caminhos já definidos. O que estamos apontando são questões que se apresentam como possíveis obstáculos, como são tratados pela política de formação de professores(as)[...]. Um exemplo explícito é não sabermos quase nada sobre as comunidades quilombolas e as questões educacionais a elas relacionadas: quantas são? Quantas escolas existem? Quantos(as) professores(as)? Quem são? De que forma tem chegado a educação nessas comunidades? Como tem-se dado a formação dos profissionais de educação? (SILVA, 2012, p.92).

Há, por parte dos moradores de Casca, uma preocupação com esta condição, pois a construção do novo prédio escolar é revestida de todo um significado simbólico, o que estimula esta reflexão na comunidade. Os representantes da comunidade, presentes na reunião, consideram que é pertinente a realização de uma formação pedagógica adequada à realidade da Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca, especialmente com o advento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e, mais recentemente, com a promulgação das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, em 2012.

Para a execução desta proposta, a comunidade informa aos gestores locais que conta com aliados estratégicos, como o Programa de Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico (UFRGS) e o Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombos (IACOREQ). Estas duas instituições têm desempenhado um papel significativo no processo de formação política e organizacional, junto às comunidades remanescentes de quilombos, no Estado do Rio Grande do Sul, por meio de ações pioneiras que objetivam promover o protagonismo das comunidades, frente aos desafios de seu tempo.

Estas parcerias institucionais da Associação Comunitária Dona Quitéria têm-se constituído como alternativa que responde, de forma consistente, aos anseios da comunidade em defesa das suas postulações, às vezes, com mais eficácia e, para além dos espaços destinados aos poderes públicos locais e suas respectivas representações políticas tradicionais, tais como os partidos políticos e as organizações sindicais.

Ao estabelecer parcerias estratégicas, as comunidades podem reforçar seus pleitos e ampliar o seu leque de possibilidades de articulação sem, necessariamente, ficarem atreladas aos postulados, nem sempre horizontais, de instituições oficiais e organismos de representação (sindicatos e partidos políticos, em especial). Em momentos estratégicos, o protagonismo da comunidade quilombola foi fundamental para decidir sobre seus rumos e garantir, de forma autônoma e soberana, a representação dos seus pleitos.

Muitas vezes, as comunidades são impelidas a fazer representações performáticas e figurativas, nas quais o cenário é montado para servir aos interesses dos detentores do poder e a promoção de lideranças políticas que, nem sempre, são as que mais se envolvem com a defesa dos direitos sociopolíticos das comunidades tradicionais e suas intenções emancipacionistas.

A perspectiva de emancipação na comunidade quilombola de Casca, por intermédio da educação, é algo que avançou de maneira significativa. Entretanto, é importante aprofundar a discussão sobre a qualificação do ensino e sobre qual proposta de educação se quer aplicar na formação dos estudantes da Comunidade de Casca. Este foi o tema central abordado na reunião de 11.5.2012, entre a Comunidade e os representantes dos poderes públicos. Percebemos que, por parte do Executivo municipal, ainda não existia a “vontade política” consolidada de forma estrutural e contínua, com relação ao tratamento da temática da educação das relações étnico-raciais. Mesmo diante de toda a história de lutas por reconhecimento da Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca, assim como das relações de parceria estabelecidas entre a Prefeitura e a comunidade, nas diversas ações, os gestores públicos locais demonstraram insensibilidade para com boa parte das demandas da comunidade.

Ainda durante o mesmo encontro, a Diretora do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul propôs a realização de formação dos professores da rede municipal com relação à Lei 10.639/03 e/ou sobre a temática específica das comunidades remanescentes de quilombos, como alternativa e numa perspectiva didático-pedagógica.

Tanto o Secretário de Educação quanto o Prefeito Municipal, de pronto, rechaçaram a possibilidade de realização da referida formação nos moldes propostos, alegando que a Secretaria de Educação já havia construído um projeto de formação para os professores.⁵⁷ Então, pela proposta da Secretaria de Educação de Mostardas, os professores das escolas municipais circulariam por diversas regiões do município, conhecendo as diferentes formas de organização da população local. A representante da UFRGS e Coordenadora do Programa de Educação Antirracista argumentou sobre a especificidade da construção da escola na área da comunidade de Casca e o que isto poderia significar, do ponto de vista político-pedagógico, na construção de uma perspectiva diferenciada de educação voltada para a questão quilombola.

Tal perspectiva, por inédita e pioneira, traz para o centro do debate a possibilidade concreta de inserção prática de uma alternativa pedagógica

⁵⁷ O projeto realizado pelo município, segundo a gestão da Secretaria, estimula a importância dos professores da rede em conhecerem a realidade local, a partir de visitas orientadas aos diversos lugares do município.

diferenciada e que poderá contemplar os interesses das comunidades remanescentes de quilombos. Sem estar dissociada do sistema oficial de ensino regular, esta alternativa poderia vir a constituir-se numa iniciativa pioneira de educação no Estado, dentro de uma conjuntura que discute de forma consistente, uma proposta viável de construção de Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, o que significa dizer que:

[...] a regulamentação da Educação Escolar Quilombola nos sistemas de ensino deverá ser consolidada em nível nacional e seguir orientações curriculares gerais da Educação Básica e, ao mesmo tempo, garantir a especificidade das vivências, realidades e histórias das comunidades quilombolas do país. Deverá seguir, também, as orientações do Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE/CP 01/2004 que instituem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas públicas e privadas da Educação Básica, bem como as demais orientações e resoluções do CNE voltadas para a educação nacional (BRASIL/CNE, 2011).

A discussão sobre educação na Comunidade Quilombola de Casca data de longo tempo, isso porque a reivindicação remonta ao período de formação da Associação Comunitária Dona Quitéria e, mesmo, durante a elaboração da perícia antropológica⁵⁸. O prédio antigo da escola, construído segundo o modelo das chamadas “brizoletas”⁵⁹, foi recuperado nos anos 2000, e vinha funcionando no molde multisseriado. A escola multisseriada, durante muito tempo, e até os dias atuais, continua sendo o primeiro tipo de escolarização possível, por vezes o único, para os moradores das comunidades rurais. A característica básica destas escolas é

⁵⁸ Sobre o assunto consultar Leite (2002, p. 298)

⁵⁹ Resultado de um programa educacional audacioso, o Governador do Rio Grande do Sul, Leonel de Moura Brizola, procedeu à construção de prédios escolares, com características particulares, em todos os municípios do Estado, mais tarde, popularizadas com o nome de “brizoletas”. Entre 1959 e 1963, foram construídos, de acordo com as especificações de cada um dos oito planos de construção, 1.045 prédios, com 3.360 salas de aula e com capacidade para 235.200 alunos; iniciada a construção de 113, com 483 salas de aula e capacidade para 33.810 alunos, e planejada a construção de outros 258 prédios, com 866 salas e capacidade para 60.620 alunos. Com o tempo, essas escolas, as brizoletas, se constituíram num símbolo evocador da memória do governo de Brizola, no Rio Grande do Sul. Por “brizoleta” também eram chamadas as letras emitidas pelo Tesouro do Estado do Rio Grande do Sul, devido à crise econômica que atravessava o Estado. Sem dinheiro no caixa, sequer para pagar os funcionários públicos, o que diria para levar adiante algum projeto novo, como o plano da escolarização (Nenhuma Criança Sem Escola, no Rio Grande do Sul), Brizola lançou as letras ou as Brizoletas. Elas eram o equivalente a um bônus de guerra. A população passou a usar brizoletas, como usava as cédulas de cruzeiros para pagar as compras, abastecer o carro e tudo o mais. Hoje, são raridade e procuradas por colecionadores de cédulas. (Fonte: <http://wp.clicrbs.com.br/almanaquegaucho/2012/08/09/brizoletas/?topo=13,1,1,,13> Acesso em: 17.8.2012).

a de reunir em torno de um único professor, alunos de diferentes séries de escolarização, mais propriamente, da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

A construção da nova escola, situada no interior da comunidade, em área que estava em posse dos herdeiros do Sr. Martin, ocorreu neste local em função do acordo celebrado com estes herdeiros, que aceitaram a permuta da área. A Escola Quitéria Pereira do Nascimento situava-se na divisa da comunidade com o local denominado Retovado.

A Comunidade de Casca possui uma relação muito próxima com a escola, o que permite afirmar que aquela faz parte do cotidiano da vida desta⁶⁰. Em compensação, a relação da escola para com a comunidade já é diferente, pois, enquanto instituição, a proporção com que esta se relaciona com aquela não apresenta equidade em termos de reciprocidade. Isso porque a estrutura educacional, baseada em uma perspectiva tradicional de ensino, se constitui como reprodutora de um pensamento e de práticas educacionais alheias aos reais interesses comunitários, desta forma, afasta boa parte da Comunidade do acesso à escolarização.

Observe-se, neste caso, que a intenção pedagógica colocada pela Secretaria Municipal de Mostardas, mantenedora da Escola, reflete-se na relação que esta estabelece com a Comunidade. Assim, observa-se uma relação de cumplicidade informal com os professores que, por não possuírem a formação específica sobre a Lei 10.639/03, bem como sobre a questão das comunidades remanescentes de quilombos, optam por reproduzir concepções e conceitos conservadores e tradicionais. Com isso, impossibilitam o acesso dos quilombolas a uma formação qualificada e adequada aos interesses comunitários e, conseqüentemente, afastam-se da possibilidade de realização da promoção da igualdade racial.

Os relatos recolhidos, junto aos moradores, não são positivos com relação às experiências escolares⁶¹. Eles demonstram uma realidade de escola autoritária, autocrática e, em algumas situações, até mesmo violenta. Um desses relatos, de um morador de 84 anos, referindo-se ao seu tempo escolar, atesta o seguinte:

⁶⁰ Desde o início de nossas visitas ao território da Comunidade de Casca, e de outras comunidades que possuem estabelecimento escolar nas suas áreas, a relação com a escola, por parte da comunidade, é alicerçada nos preceitos do respeito e da importância conferida à escola, como instituição fundamental em qualquer perspectiva de desenvolvimento territorial.

⁶¹ Alguns moradores das comunidades, adultos e idosos, efetivamente, não guardam boas lembranças dos seus períodos na escola.

A gente tinha que sair de casa três horas antes, a pé no sereno, de pé descalço. Caminhava quase três horas, até chegar na escola, pelo caminho a gente ia brincando, pegando passarinho, quando chegava na escola, lá tava a professora, brava que era uma coisa. Olhava a gente e já ia gritando. Às vezes, ela dava com a tesoura na cabeça do cara, de régua (Morador da Casca, 84 anos, Depoimento Oral...).

Por ocasião da participação no Programa Convivência Quilombola, no ano de 2007, programa de Extensão Universitária promovida pelo Departamento de Extensão e Desenvolvimento Social da UFRGS, tivemos a possibilidade de recolher o depoimento do Seu Artur, primeiro presidente da Associação Comunitária Dona Quitéria e, à época, octogenário, sobre o que entendia por educação.

Escola mesmo, eu nunca frequentei. Nasci lá em Quaraí, e fui criado em fazenda, cuidando de cavalos, sempre trabalhando. Depois de grande, eu aprendi a escrever uns bilhetes, também aprendi a fazer umas contas, conhecer os números. Eu sempre gostei da escola, sempre tive muita vontade de participar, de aprender, de escrever, de ir pra escola. Eu gostava muito de ver aquele pessoal ir pro colégio, com seus 'tapapós', bem branquinho, mas eu não podia ir, eu ficava ali, espiando, vendo aquele pessoal passar e, depois, eu voltava pro meu lugar, pra cuidar dos porcos!

Quando se apresenta alguma proposta diferenciada de formação, os gestores, especialmente os locais, se contrapõem a tal possibilidade, colocando uma série de óbices e exigências. Muitos são os entraves burocráticos como, por exemplo, a solicitação de variados documentos, os quais impõem obstáculos e empecilhos de ordem político-administrativa. Deste modo, a gestão pública vai encerrando as possibilidades de qualificação pedagógica dos seus educadores, por receio de trabalhar com uma perspectiva educacional que desperte a consciência crítica nos quilombolas.

A tentativa de construção de uma proposta de formação pedagógica direcionada aos professores que atuam na escola da Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca, e a negação da mesma, por parte da Secretaria Municipal de Educação de Mostardas, fez perceber que havia uma predisposição, manifesta pela gestão política local, de que as coisas "não deveriam acontecer" no interior da comunidade. O plausível, nesta situação, é inferir que a disposição política contrária aos reclames comunitários deve-se ao compromisso ideológico assumido pelos gestores, junto aos grandes proprietários da região, em sua maioria, contrários aos interesses das comunidades quilombolas.

Nesse sentido, a implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola traz uma possibilidade de articulação que permitirá agilizar os processos, rompendo com as determinações que entravam a realização da formação continuada dos educadores. Além disso, procurará delinear, de forma cristalina, o compromisso necessário a ser assumido por todos os entes federados, inclusive em nível local, contribuindo de forma decisiva nos processos emancipatórios da comunidade.

Na Comunidade de Casca foram realizadas e desenvolvidas ações sobre educação das relações étnico-raciais e de educação antirracista, entretanto, estas ações não foram propostas e nem mesmo sugeridas pelo poder local e, sim, pelas Universidades envolvidas em extensão e pesquisa, como a UFRGS e a FURG, por agentes do Movimento Negro, ou por instituições do Terceiro Setor⁶². A educação antirracista, em sua formulação teórica, afirma o seguinte:

[...] prima pelo respeito à diferença, à diversidade. Ela não pode isentar-se do compromisso com os mais necessitados e fragilizados por um sistema desumano e preconceituoso. Educar, respeitando as diferenças, requer mais do que o cumprimento das obrigações curriculares, exige uma postura ética e valorativa diante da cultura dos afrodescendentes, que continuam sofrendo discriminações nos espaços escolares (ONOFRE, 2008, p. 104).

Podemos considerar que a educação antirracista está diretamente relacionada com as lutas pelo reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos. No caso da Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca, pode-se associar o grau de organização desenvolvido no interior desta comunidade com os avanços e conquistas que a Associação Comunitária tem acumulado. Ao instituir e consolidar a Associação Comunitária, esta se formou como uma pessoa jurídica, o que possibilitou à Comunidade de Casca alcançar uma visibilidade política não imaginada pelos seus moradores e que, ao longo destes 12 anos de existência, logrou importantes e significativas conquistas.

Entretanto, é preciso considerar a existência de problemas de ordem interna, resultantes das disputas que ocorrem no interior da comunidade, como decorrentes, também, das dificuldades conjunturais relacionadas com diversos fatores. Entre

⁶² O Terceiro Setor significa a transferência das obrigações e compromissos com a sociedade, que seriam do Estado – o Primeiro Setor, e que são repassados às organizações ditas “sem fins lucrativos”, assim diferenciando-se do Segundo Setor, que são as empresas privadas. É uma saída neoliberal de restringir o papel do Estado em subsidiar o capital.

estes podemos indicar desde a falta de agentes para auxiliar nas atividades da Associação, o baixo nível de instrução escolar dos moradores da Comunidade, o descompromisso político-institucional, por parte do poder público, com a efetivação de políticas diferenciadas para grupos étnicos distintos até, por fim, as fraturas políticas ocasionadas pelas históricas disputas internas⁶³ que fazem parte da realidade da referida comunidade.

Embora reconhecendo que houve um significativo avanço na graduação escolar dos moradores da comunidade de Casca, especialmente entre os mais jovens em idade escolar, esta comunidade ainda carece de pessoas com formação em nível técnico e/ou superior, na perspectiva da gestão dos recursos locais de “dentro para fora”. Isso permitiria aos próprios quilombolas a capacidade de atuar de maneira adequada, manejando equipamentos de propriedade da comunidade, os quais operam, em alguns casos, de forma subpotencializada, por falta de gestão local tecnicamente qualificada. Tal é o caso da subutilização dos equipamentos agrícolas recebidos, do comércio no quiosque que foi construído para a comercialização da produção agrícola, da exploração turística dos sambaquis, etc.

Evidente que tal condição não é resultado de algum contexto de culpabilidade da comunidade, mas é decorrente da falta de articulação entre as políticas públicas institucionais e os interesses de seus moradores. Nesse caso, parece que a verticalização da política tem a função de subalternizar e submeter os interesses coletivos comunitários à perspectiva do agente técnico, de dentro da máquina estatal, ou seja, da agência financeira, da empresa de assistência técnica e/ou de extensão rural, dos serviços sociais/educacionais, das instituições públicas, etc. Diversas foram as aplicações de recursos públicos em projetos técnicos de desenvolvimento local que apresentaram resultados negativos, em detrimento dos interesses da comunidade e que foram consentidos/constituídos de maneira vertical, e de forma alheia aos interesses locais.

Tomando a experiência passada como forma de prospectar alternativas futuras, com a possibilidade de concorrer para a efetiva emancipação política e social da Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca, é que uma política de formação diferenciada dos educadores, gestores e, inclusive, dos próprios

⁶³ Para uma melhor compreensão do campo de disputas e conflitos entre os agentes comunitários, no contexto histórico, social e político da Comunidade Quilombola de Casca, consultar Leite (2002).

agentes comunitários, com ênfase na educação antirracista, é afirmada neste contexto sociocultural. É interessante refletir sob que signo essa situação pode ocorrer. Ao propor a perspectiva de uma formação antirracista, já é sabido, de antemão, que parte do poder público constituído não é afeito a tal proposta, mesmo considerando os diversos instrumentos jurídicos que dão legalidade aos processos educacionais dos indígenas e dos afro-brasileiros. Tal negativa de formação aos interessados nas questões étnico-raciais ocorrem, via de regra, por desconhecimento, falta de disposição ou de vontade política. Neste sentido, é função dos demais atores, sejam eles do movimento social negro, da comunidade, das universidades, ou outros, apresentar proposições de uma formação educacional voltada para o estímulo de uma educação multicultural permeada pela perspectiva da educação antirracista⁶⁴.

Diversas são as possibilidades de abarcar esta perspectiva, considerando que o movimento relacionado à educação antirracista poderá ter como ponto de partida a realidade local das comunidades remanescentes de quilombos. Tal realidade abrange a totalidade das áreas do conhecimento escolar, permitindo visualizar nestas múltiplas possibilidades, a capacidade de produzir conhecimento.

Ao longo do tempo em que acompanhamos os distintos movimentos de organização sociopolíticos e culturais desenvolvidos na comunidade de Casca assim como em outras comunidades do Rio Grande do Sul, temos tido a oportunidade de fazer algumas observações e, daí, tirar algumas conclusões. Entre estas, apontamos como o movimento social, tornado real e consistente, faz perceber a realidade local e a valorização positiva de suas peculiaridades, que podem ser consideradas como importantes e significativas referências ou modelos, não como cópias para realidades distintas, mas com significações comuns e, ao mesmo tempo, originais. Nos processos de organização comunitária, nas áreas quilombolas, é interessante verificar como o caso da constituição das associações comunitárias pode servir como parâmetro para outras comunidades. A formação das comissões eleitorais, a

⁶⁴ O Estado brasileiro proveu a legislação com distintos dispositivos para tratar da educação afro-brasileira e indígena, além de preservar, com legislação específica, o patrimônio cultural de tais segmentos étnico-raciais e culturais. Recentemente, foram aprovadas as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola. A questão está passando pelo Governo e pelo Executivo Federal, que detêm hegemonia do poder político e financeiro. Portanto, trata-se mais de problemas e obstáculos no processo de implementação, no âmbito escolar das redes municipais, estaduais de ensino e, também, das Universidades que se esquivam do debate, especialmente as Faculdades de Educação.

discussão dos estatutos e quase todo o processo para a constituição de uma associação obedece a um rito, mais ou menos semelhante, procurando respeitar as especificidades locais e conferindo uma perspectiva comum que permite, posteriormente, a aproximação entre as comunidades quilombolas, a partir das demandas geradas

3.2 A SITUAÇÃO EDUCACIONAL NA COMUNIDADE: O AVANÇO DA MÉDIA DE ESCOLARIZAÇÃO

Historicamente, a Comunidade Remanescente de Quilombo de Casca reivindica uma escola de qualidade para atender aos interesses dos seus jovens, adultos e crianças (LEITE, 2000). Assim, os movimentos em torno de uma educação de qualidade, afeita aos interesses locais, têm propiciado significativas transformações nos ambientes da Comunidade de Casca. O grau de importância que seus moradores conferem à educação, bem como os movimentos práticos que visam melhorar a realidade educacional, aos poucos está transformando, de forma expressiva, a realidade local.

É interessante observar que a média de escolarização da população brasileira percorreu caminhos significativos, nos últimos tempos, e que, paulatinamente, o nível educacional relativo à escolarização avança no País. Entretanto, os mesmos dados são reveladores da exclusão social que a população negra sofre, pois os dados em contraste indicam uma defasagem significativa desta população afro-brasileira, quando dados relativos à raça/cor são considerados.

O desafio do atendimento educacional de qualidade às comunidades quilombolas surge somado às questões da discriminação racial e aos déficits históricos verificados da educação no campo. O número de matrículas vem crescendo progressivamente nas áreas quilombolas, ao longo dos últimos anos, em todas as etapas e modalidades de ensino. Na Educação Básica, o número de alunos inscritos passou de 151,7 mil em 2007 para 210,4 mil em 2010. O maior crescimento proporcional é verificado no Ensino Médio, onde o atendimento quadruplicou, passando de 3,1 mil para 12,1 mil matrículas. Contudo, além de ampliar a oferta e a qualidade de ensino na Educação Básica, é necessário oferecer à população quilombola alternativas de inserção no mercado de trabalho, por exemplo, com maiores oportunidades de Educação Profissional e EJA (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2012, p.58)

Para termos uma ideia ilustrativa do quadro evolutivo da média de escolarização na Comunidade dos Remanescentes de Quilombos de Casca, realizamos uma pesquisa junto a alguns representantes da comunidade, com a intenção de traçar um gráfico comparativo que demonstrasse essa situação. Tais pessoas foram entrevistadas e convidadas a indicar cinco indivíduos, moradores do mesmo local e colegas da época de escola com o tempo estimado de instrução escolar (anos de estudo) e o que cada um logrou conquistar no seu tempo de estudante. Os resultados desta pesquisa foram os seguintes:

Quadro 03 - Quadro evolutivo da média de escolarização da Comunidade de Casca

Idade	Pesquisados	Anos de Escola	Local da Escola
75 ou mais	02	Até 2 anos	Fora da comunidade
45 ou mais	02	Até 4 anos	Na comunidade
15 ou mais	03	Até 13 anos	Fora da comunidade

Fonte: Dados levantados, durante a realização da atividade de campo etnográfica, na Comunidade Quilombola de Casca, Mostardas, RS. Outubro/2012.

Além da Escola Dona Quitéria, construída na comunidade, é na Escola Estadual de Ensino Médio Mário Quintana, localizada no Distrito da Solidão, no município de Mostardas, onde estudam e se preparam parte dos estudantes da Comunidade de Casca, que cursam o Ensino Médio. Ali, os alunos estabelecem distintas formas de socialização e tem, no seu aprendizado, técnicas pedagógicas e didáticas relacionadas às aplicadas na comunidade urbana, as quais resultam por excluir/afastar grande parte dos jovens do “ambiente rural” e dos códigos históricos e culturais locais. A formação escolar tradicional, em geral, orienta os estudantes para uma vida direcionada à cultura, ao trabalho e aos modos de vida urbanos.

O discurso pedagógico da gestão escolar é um discurso de valorização da diversidade. Entretanto, a realidade se sobrepõe, pois, não raro, ouvimos depoimentos sobre a negação da diversidade cultural, bem como da negação do processo de reconhecimento étnico-racial afro-brasileiro, sobre o qual a comunidade quilombola assenta sua existência secular. Muitas vezes, ignora-se o fato de que a comunidade escreve sua história no cotidiano das lutas sociais e tem a possibilidade, real e concreta, de transformar esse conhecimento em material pedagógico de formação continuada.

O caso da Comunidade de Casca está a desafiar e apontar uma possibilidade que, embora sendo positiva, está se tornando cada vez mais distante dos anseios e da realidade da absoluta maioria das comunidades remanescentes de quilombos no Estado do Rio Grande do Sul. A peculiaridade e a distinção com que a Comunidade de Casca tem sido tratada, nas suas reivindicações coletivas, expressam significativamente as necessidades que as comunidades remanescentes de quilombos enfrentam no cotidiano. Entretanto, o conjunto das ações realizadas nesta comunidade, dificilmente seria desenvolvido ou replicado, a curto e médio prazo, nas demais comunidades, a persistir o atual cenário político, em que as reivindicações são atendidas com ações parciais, pontuais e isoladas, embora o discurso proferido pelo Estado brasileiro oriente para ações globais, ampliadas e generalizantes.

Ao assumir o protagonismo das questões quilombolas no Rio Grande do Sul, a Comunidade de Casca avocou uma série de demandas e constituiu diversas alianças, que lhe permitiram construir uma rede de relações solidárias com diversos agentes e instituições públicas, ou da sociedade civil, o que oportunizou a consecução dos seus intentos. A luta mudou a radiografia da comunidade. As conquistas materiais são muito presentes e constatadas fisicamente no território quilombola. A mobilização social alterou o perfil organizativo da Comunidade de Casca. Os equipamentos e os materiais a ela disponíveis demonstram o quanto o suprimento de ferramentas tecnológicas e sociais básicas permitiu a emancipação social do grupo étnico. No entanto, as necessidades ainda se fazem presentes. Agora, menos em termos de infraestrutura e de insumos, e mais, muito mais, no sentido da qualificação técnico-profissional que ofereça à comunidade possibilidades de consolidação de uma forma de desenvolvimento que não agrida a sua relação com elementos da natureza e contribua para que o sentido da expressão autossustentável seja levado a termo.

A educação nas comunidades remanescentes de quilombos está além do espaço físico da construção da escola; vai muito além destes limites determinados ao ambiente escolar. A educação nas comunidades de quilombos está na memória que circula nas rodas de chimarrão, nos “causos” contados nas animadas conversas realizadas nos diversos eventos e nas atividades que tivemos a possibilidade de acompanhar, durante o desenvolvimento deste estudo e, mesmo antes, quando nosso envolvimento estava relacionado à militância do movimento social.

A pedagogia nos anos 1970/1980 já chamava a atenção para a experiência pedagógica que o aluno trazia de sua vivência fora da escola e que não era por esta reconhecida, o saber que lhe foi transmitido por seus pais e avós, pela comunidade onde mora, pela religião que seus pais adotam, pelas leituras orientadas pela família, pela sua origem étnica. O currículo escolar geralmente não leva em conta essa experiência do aluno e, ao impor-se como única forma legítima de saber no interior do processo formal de educação, acaba por esconder sob sua aparência de universalidade um outro currículo, que Apple, estudioso da ideologia que atravessa o currículo escolar, chama *currículo oculto* (MOURA, 2008, p. 68)

A educação encontra-se no plantio, no manejo sustentável do solo e nas técnicas, muitas vezes rudimentares, herdadas de um passado vivo que marca e delimita a tradição cultural da Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca como importante referência sócio-histórica da população negra gaúcha. Ela é herdeira e tributária de legado histórico-cultural importante para a reconstituição de uma realidade que promova a igualdade racial e coloque a importância da população negra na constituição do Estado do Rio Grande do Sul.

Para a comunidade, a educação está na importância de inscrever na realidade local sua trajetória de lutas e de valorização da sua cultura. A educação escolar nas comunidades remanescentes de quilombos está na emergência das reivindicações sobre a qualidade do ensino, nas escolas do/no campo, ou segundo as palavras de Caldart:

[...] a educação do campo é um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que tenham o campo como seu espaço de vida. Assim, ela deve ser no e do campo. No porque o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive e do pois o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada a sua cultura e as suas necessidades (CALDART *apud* LIMA FILHO e JANATA; 2005, s/p).

A educação nas comunidades quilombolas avança sobre as concepções de uma “educação bancária”, que é como a pedagogia freireana avalia criticamente a educação tradicional, presente na maioria absoluta das escolas que atendem aos camponeses. Educação bancária é aquela, na qual os alunos são vistos como “caixas”, onde o professor deposita saberes; a educação bancária é vertical, com a qual o professor está acima do aluno e não permite questionamentos e ideias inovadoras. Ao entrar em sala, o aluno deve esvaziar-se de suas experiências, para receber os saberes ditados pelo professor, o dono da verdade e da palavra. A bagagem dos alunos não é considerada e, por isso, deve ser descartada.

A educação quilombola pode contribuir para romper com a tradição e subverter um passado construído para ser monolítico, monocultural, e que valoriza e privilegia a visão de uma história verticalmente constituída, definindo, de forma apriorística, o lugar de cada um no sistema. A educação nas comunidades remanescentes de quilombos principia com a inserção processual de uma escrita pedagógica de toda a contribuição sócio-histórica das comunidades remanescentes de quilombos, a partir da constituição de diretrizes básicas que visam a orientar a educação escolar quilombola, encaminhando a proposição de outra forma de fazer escola.

É importante distinguir que educação escolar quilombola é, sim, uma importante ferramenta para a construção e a afirmação pedagógica, especialmente nas instituições públicas de ensino. Sem dúvida, é uma significativa conquista política da/e para a comunidade negra de quilombos, uma normativa institucional sobre educação escolar nas áreas quilombolas e nas escolas que acolhem estudantes que são oriundos destas. A referida norma foi amplamente discutida pela sociedade civil e nos conselhos superiores de educação nacional, notadamente na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual reuniu um grupo significativo de especialistas em educação das relações étnico-raciais do País. Esse processo político-educacional acabou por constituir uma orientação para a política pública de educação que se pretende inserir numa perspectiva multicultural de educação no/do campo.

Entretanto, o texto da normativa orienta apenas para as instituições públicas de ensino, pouco referindo sobre a possibilidade da participação de organizações que compõem a considerável rede de apoio à causa quilombola. A diretriz institucional não orienta a respeito de outros agentes sociais que, em alguns casos, realizam movimentos responsáveis no campo da pedagogia, da alfabetização e do letramento nas comunidades remanescentes de quilombos, o que de certa forma engessa, exclui e não leva em consideração a importância desses atores sociais nos processos que buscam consolidar a emancipação política das comunidades quilombolas.

Nestes processos educacionais diferenciados, o Estado tem apresentado uma posição de ineficácia operacional. Na educação de adultos quilombolas, por exemplo, suas ações têm sido limitadas, deixando nítida a impressão da necessidade de avançar mais no trato da questão educacional, no âmbito das

populações rurais remanescentes de quilombos. Não existindo interesse institucional, praticamente não há ação e, quando há algum tipo de intenção, ela é realizada de uma forma experimental, no sentido do cumprimento de uma agenda, às vezes, “performática”.

A educação dos remanescentes de quilombos e a educação escolar quilombola tendem a ressignificar a compreensão dos espaços da escola, a partir da construção das diretrizes curriculares. As comunidades ansiavam por este instrumento, porque, a partir dele, o compromisso do Estado estaria gravado com os seus pares institucionais e com programação de formação a ser desenvolvida no coletivo, tendo a participação necessária e propositiva das comunidades remanescentes de quilombos, na formalização da proposta político-pedagógica da escola. Nesse sentido, faz-se necessário realizar breve análise e reflexão, a seguir, a fim de contrastar a realidade da Comunidade de Casca, que viemos demonstrando ao longo deste trabalho, com a comunidade do Passo dos Brum/Formigueiro.

O caso da comunidade de Casca e a diferença que percebemos, do ponto de vista de infraestrutura oferecida pela estrutura institucional à comunidade, se distancia do tratamento dispensado à Comunidade Remanescente de Quilombos do Passo dos Brum/Formigueiro, por exemplo. No âmbito da educação, a comunidade apresenta uma realidade um tanto distinta e passível de menção neste estudo.

3.3 O CASO DO PASSO DOS BRUM/FORMIGUEIRO

A Comunidade Quilombola do Passo dos Brum/Formigueiro está situada no interior do município de Formigueiro, e faz divisa com o município de São Sepé, próxima às margens do Rio São Sepé, na região central do Estado do Rio Grande do Sul. A comunidade é composta por cerca de aproximadamente 21 famílias. No ano de 2010, a comunidade participou do Projeto BB Educar Quilombola, com uma turma de alfabetização de jovens e adultos, contando aproximadamente com 20 alunos, quase todos analfabetos ou semialfabetizados.

A Comunidade do Passo dos Brum/Formigueiro possui sérios problemas de infraestrutura. A falta de água é uma constante⁶⁵, e as habitações construídas ou

⁶⁵ Quando estivemos na Comunidade do Passo dos Brum/Formigueiro, no ano de 2010, verificamos *in loco* a dificuldade que a comunidade tem com o abastecimento, haja vista que existe apenas uma caixa d'água com capacidade de 500 litros para abastecer cerca de 20 residências.

reformadas estão em estado precário, pois o recurso financeiro destinado, à época, para tal finalidade, não foi suficiente para concluir as obras, demonstrando a inconsistência e a descontinuidade das políticas públicas.⁶⁶

Ainda em Passo dos Brum/Formigueiro, os moradores da comunidade remanescente de quilombos estudavam em escola municipal localizada no entorno, mantida pela Prefeitura Municipal de Formigueiro, assim como o centro comunitário, ambos situados fora da área onde moram os quilombolas. A área de terras ocupada pela comunidade Passo dos Brum é de, aproximadamente 15 hectares, portanto, uma ocupação pequena e em um solo pouco produtivo.

A escola do entorno da comunidade quilombola nem sempre se mostrou acessível para com as demandas da comunidade negra e, conforme depoimento recolhido junto à moradora da comunidade e reconhecida liderança comunitária, “*O pessoal, ali debaixo, sempre foi maltratado, aqui em cima*”. Quando a comunidade quilombola foi relacionada para o Programa BB Educar, representantes foram conversar com os gestores da escola municipal, a fim de solicitar a utilização do espaço para a alfabetização dos alunos adultos da comunidade. A direção da escola, de pronto, negou a solicitação, alegando que a escola estava sendo utilizada e, portanto, não haveria condições para tal uso. Este fato não se justificava, naquele momento, pois havia somente uma turma em funcionamento (de educação infantil), e a mesma estava em vias de encerrar suas atividades letivas por falta de público.

A situação da escola continuou indefinida e a comunidade quilombola sem espaço para estudar. A solução encontrada foi a cedência da casa de uma líder comunitária, uma camponesa, trabalhadora rural e com uma situação econômica um pouco diferenciada da realidade da maioria dos moradores da comunidade quilombola do Passo dos Brum/Formigueiro, para a realização das aulas. Deve-se registrar o fato de que a moradora estava construindo uma residência nova e, por isso, cedeu a casa antiga (em perfeito estado de uso), para a implantação da sala de aula do Projeto BB Educar.

A proprietária não é quilombola, mas era uma apoiadora da comunidade. A disponibilidade dela com relação à comunidade, lembra um pouco o Seu Artur, da comunidade de Casca, essa coisa de querer apoiar, ajudar. Isso

⁶⁶ A Comunidade critica o Programa RS Rural, criado pelo governo do RS no ano de 2000 e financiado com recursos do Banco Mundial. Por falta de planejamento, os recursos destinados a investimentos, na comunidade, foram insuficientes e as obras previstas acabaram ficando incompletas.

vai além de ser prestativo. Poxa! Ela disponibilizou a casa dela para as aulas. Isso envolve um relacionamento muito próximo da comunidade, para fazer isso. Ela não tinha outro vínculo com a comunidade que não fosse o da vizinhança (Entrevista Representante FBB).

Posteriormente, a direção da escola procurou a comunidade para tratativas iniciais com a intenção de ceder o espaço, a ser desativado pela mantenedora (Prefeitura Municipal), para uso da comunidade quilombola. Com isso, a comunidade passaria a administrar o espaço da escola, arcando com as despesas de manutenção. A comunidade não aceitou a proposta e as aulas ocorreram, durante a maior parte do período de duração do projeto (oito meses), na casa da agricultora. Um destaque a ser ressaltado na proposta do BB Educar foi a doação de uma sala de aula completa, equipada com todos os aparatos necessários e característicos de uma sala de aula. As carteiras, o quadro-verde, o giz, enfim, o universo da sala de aula é recriado no ambiente das comunidades remanescentes de quilombos, mexendo profundamente com a autoestima dos alunos e estimulando o protagonismo dos mesmos, em um ambiente escolar diferenciado, sugerindo uma disposição maior para o estudo.

O episódio da comunidade do Passo dos Brum/Formigueiro é passível de reflexão sobre o tratamento dispensado às comunidades, pelos gestores públicos locais, quando o assunto envolve os interesses da população negra e, nesse caso, quando diz respeito à educação efetivada no contexto sociocultural das comunidades remanescentes de quilombos. Os quilombolas, muitas vezes, são tratados como “sobrantes”, aqueles que têm que viver com as sobras daquilo que não serve mais. Ao tomar conhecimento destas questões, os agentes educacionais e educadores com compromisso e responsabilidades de gestão poderiam inferir sobre a importância de um processo de formação educacional relacionado com a temática das relações étnico-raciais e acerca do racismo que existe, de maneira muito intensa, no meio rural e, igualmente, no ambiente escolar.

Quando nos referimos aos processos de formação dos professores e dos mecanismos institucionais à disposição do Estado e da sociedade, para uma leitura mais ampliada, aberta e transversalizada sobre as relações étnico-raciais e a realidade sociocultural da vida quilombola, ressaltamos a importância dos atores sociais. Estes atores são protagonistas de um movimento de uma resistência sócio-política e cultural, que permeia diversas gerações de quilombolas. Tal movimento

social tem, nos seus fluxos e refluxos, momentos de afirmação de uma história cotidianamente construída de maneira árdua. O conhecimento destas realidades, por parte dos professores que trabalham com comunidades, permite ampliar os horizontes e modos de percepção sobre a diversidade presente nas relações sociais.

A história da luta contra o preconceito e a discriminação racial na educação é marcada pela conquista da proposta de inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira, na educação básica brasileira. Esta história vem sendo inscrita nas agendas do Estado brasileiro e cumprida, de forma relativa, mesmo com a constante vigilância e a intermitente denúncia sobre a existência do racismo, em nossa sociedade, realizada pelo Movimento Social Negro, especialmente no caso do Rio Grande Profundo. O movimento negro denuncia, ainda, o universo de invisibilidade simbólica e administrativa, no qual estão inseridas as comunidades remanescentes de quilombos gaúchas.

As posturas das políticas caudilhistas⁶⁷ ainda são presentes nas relações sociais no interior do Rio Grande do Sul. A classe que vive do trabalho no campo é constantemente submetida a interesses, via de regra, intolerantes e autoritários, por intermédio de uma cultura social preconceituosa e discriminatória, especialmente quando relacionada aos direitos da população de origem afro-brasileira. Neste Rio Grande Profundo⁶⁸, onde as relações de dominação e exploração política são fortes, é intensa a pressão sobre a população negra que se proclama quilombola e se declara livre para buscar direitos de cidadania. O desrespeito e o descaso com que a população negra é tratada nas relações sociais prevalentes, no Rio Grande do Sul, são evidentes e demonstram a importância da luta antirracista nos mais diversos confins do Estado.

⁶⁷ Na região platina, os caudilhos eram os chefes políticos que assumiam o governo pela força e, às vezes, pelo voto, exercendo ditatorialmente. Quando na oposição, comandavam forças revolucionárias para depor o governo. No Brasil, o termo é empregado pejorativamente, no sentido de que o político pretende se apossar do governo por um golpe de força para instalar um governo autoritário. Ver Moacyr Flores (2001).

⁶⁸ Neste estudo, conceituo o Rio Grande Profundo, como o reconhecimento do local e da situação na qual se encontram as comunidades remanescentes de quilombos, secularmente marginalizadas das possibilidades de desenvolvimento sociopolítico e econômico no interior do Rio Grande do Sul e como resultado da completa ausência de políticas institucionais a elas dirigidas. Tal situação é constatada através de estudos e pesquisas que emergem, trazendo à lume o problema da pobreza, no meio rural, relacionado com a questão étnica.

A classificação “racial” da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos “brancos”. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os *terratinentes* brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das “raças inferiores” pelo mesmo trabalho dos “brancos”, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo (QUIJANO, 2005, p. 4).⁶⁹

A perspectiva deste movimento de luta antirracista, como movimento de resistência histórica da população negra, fez emergir para o palco das lutas contemporâneas as comunidades negras rurais, que se autoidentificaram como comunidades remanescentes de quilombos, as quais trouxeram para o cenário das disputas sociais um novo ator político que luta por direitos: o quilombola e suas distintas formas de organização sociopolítica e que pode ser reconhecido, também, como novo sujeito de direito que se insere na esfera pública de forma coletiva, conforme Arruti (1997) e Trecanni (2006).

Não se trata de uma disputa “*aberta*” entre brancos e negros, mas, sim, uma disputa desigual pelo controle do poder de Estado, tradicional, histórica e hegemonicamente branco, de ascendência europeia, o qual submete e subjuga as comunidades afro-brasileiras, indígenas e as classes subalternas aos seus interesses sociopolíticos e econômicos. Os reflexos de séculos de exploração e de dominação ainda se fazem sentir no interior das comunidades remanescentes de quilombos, tanto no Brasil como um todo, quanto em sua parte Meridional, na qual está inscrita a região que denominamos de Rio Grande Profundo.

Nessa linha de reflexão, é importante pensar sobre as práticas de implementação de políticas públicas, analisando as posturas de condução dos movimentos da sociedade e de como são dadas as formas de determinadas ações, as quais podem vir ou não a constituir emancipação sociocultural e econômico-político, no âmbito dos territórios das comunidades remanescentes de quilombos. Essas práticas políticas estão conectadas, por intermédio de uma série de pleitos e posturas reivindicatórias das comunidades remanescentes de quilombos, em articulação com o Movimento Social Negro, que procuramos trabalhar a seguir.

⁶⁹ Texto disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>

Com a intenção de reverter esse quadro, as ações do Movimento Social Negro apontam no sentido de minorar os perversos efeitos da exclusão e do racismo, a fim de obter reparações, mesmo com atraso histórico de mais de um século após a abolição formal da escravidão. Deste modo, as comunidades remanescentes de quilombos erguem sua voz, no sentido de cobrar providências do Estado brasileiro e de suas respectivas instituições. Diversas estratégias têm sido colocadas em prática pelas comunidades e por agentes dos movimentos sociais, de um modo geral, no sentido de encaminhar as demandas quilombolas.

Convém salientar que uma das discussões mais articuladas sobre a questão dos territórios negros, no meio rural, que acabou por afirmar denominações distintas ao longo dos tempos, teve sua origem no movimento social do Maranhão, por meio da Sociedade Maranhense de Direitos Humanos (SMDH) e do Centro de Cultura Negra (CCN) do Maranhão, os quais por meio do Projeto Vida de Negro (PVN) serviram de esteio para a constituição de todo um arcabouço jurídico e de sustentação política para a sobrevivência cultural das comunidades afrodescendentes do País inteiro (PVN, 2002).⁷⁰

Dentre as estratégias que se utilizam as comunidades remanescentes de quilombos, para reivindicar seus direitos, algumas estão a desafiar o ordenamento jurídico brasileiro, considerando a viabilidade de “subverter” a ordem estabelecida, especialmente no que diz respeito à questão do direito à diferença e dos direitos coletivos das populações consideradas como comunidades tradicionais, dentre elas as comunidades negras rurais e/ou remanescentes de quilombolas. Estas, são definidas por Diegues e Arruda (2001, p. 132) como:

Grupos humanos diferenciados sob o ponto de vista cultural, que reproduzem historicamente seu modo de vida, de forma mais ou menos isolada, com base na cooperação social e relações próprias com a natureza. Tal noção refere-se tanto a povos indígenas quanto a segmentos da população nacional, que desenvolveram modos particulares de existência, adaptados a nichos ecológicos específicos.

Algumas questões levantadas pelas comunidades remanescentes de quilombos tornaram-se polêmicas por afrontar um Estado que, historicamente, trabalhou sob a lógica da defesa do interesse do direito à propriedade individual.

⁷⁰ Projeto Vida de Negro: **Terras de Preto no Maranhão**: quebrando o Mito do Isolamento. Coleção Negro Cosme – Vol III. São Luis-MA: SMDH/CCN-MA/PVN, 2002. p. 272.

Estes questionamentos colocam, ao Estado brasileiro, a obrigatoriedade de pensar nas possibilidades de alternativas jurídicas, que incluam a discussão do direito à terra, sob a lógica dos direitos coletivos, diante da eminente perspectiva de titulação das áreas de terras quilombolas, a partir do advento do Art. 68 dos ADCT e dos artigos 215 e 216 da Constituição Federal do Brasil de 1988:

No que tange à emissão do título de forma individual ou coletiva, parece claro que a opção por esta última se coaduna melhor com as características dos grupos que serão os beneficiários do direito de propriedade concedido. A emissão do título de forma coletiva permite às comunidades quilombolas manter a forma pela qual exploram a terra e também a maneira pela qual estão organizadas. Tal preservação dos valores culturais e organizacionais do grupo é necessária, e se impõe pela importância com que tal tema é tratado em nossa Constituição Federal (SUNFELD, 2002, p.81).

No âmbito local, é firmado entre as comunidades remanescentes de quilombos que as ações realizadas necessitam estar ancoradas em articulações que permitam a organização coletiva dos moradores das comunidades remanescentes de quilombos. Esta condição é pacífica para que as reivindicações possam ser apresentadas e reconhecidas como demandas, que partem de um agrupamento que se reconhece etnicamente diferenciado e, como tal, exige formas de tratamento distintas. É importante referir que inúmeras associações comunitárias têm se constituído com a intenção de reunir os moradores das comunidades quilombolas em torno de reivindicações específicas:

O modelo que se afigura como mais apropriado para a representação das comunidades remanescentes de quilombos é o de uma associação, em detrimento do modelo de fundação, isso porque as associações, como dito, têm interesses, fins e meios próprios para atingi-los, que são exclusivos dos associados, cabendo a eles decidir sobre a sua forma e as suas características. Enfim, incumbe-lhes moldar a associação conforme suas necessidades práticas, estas advindas da situação em que se encontram, sejam elas de fato ou de direito. Escolhido tal modelo, é possível a mudança de seus fins, que podem ser alterados na conformidade do interesse momentâneo do grupo que integra a associação (SUNFELD, 2002, p. 84).

Do direito ao reconhecimento da propriedade das terras que ocupam às políticas de proteção social; das alternativas de geração de renda às políticas específicas na área de educação, as comunidades remanescentes de quilombos organizam os pleitos e acumulam conquistas e derrotas e, de forma cada vez mais consciente, fazem seu movimento avançar.

A consciência social que se desenvolve no interior das comunidades possibilita o protagonismo dos remanescentes de quilombos em ações que dizem respeito aos interesses diretos das comunidades. Uma das possibilidades está relacionada à reivindicação constante por uma educação voltada para os interesses locais que atendam às suas especificidades histórico-culturais. Aqui, convém destacar a observação da educadora Georgina Nunes, segundo a qual,

O que se vislumbra, então, é que o processo educativo formal contemple a perspectiva de dar sentido aos conteúdos, à aprendizagem, ao conhecimento, espera-se desse modo que crianças adolescentes e jovens, na relação com a sua natureza histórica e cultural consigam portar-se, manter-se e situar-se dentro da sua comunidade, nos diversos níveis de ensino e, principalmente, na disputa por um projeto de sociedade mais justa, fraterna e plural (NUNES, 2006. p.141).

Semelhante observação crítica faz a antropóloga Neusa Gusmão, ao analisar o papel desempenhado por Franz Boas, e seus discípulos Ruth Benedict e Margareth Mead, em suas investidas contra os princípios do evolucionismo cultural, que possibilitaram uma crítica aos valores liberais que caracterizaram o campo político do século XIX e que se refletiam em um tipo de pedagogia aplicada na sociedade norte-americana das primeiras décadas do século XX. Ela era caracterizada por ser uma organização escolar etnocêntrica, coercitiva e pouco democrática, dificultando a integração do diferente:

Boas será um crítico atuante diante do sistema educacional americano, denunciando, entre outras coisas, a ideologia que lhe serve de base, centrada na ideia de liberdade, e sua prática educativa de cunho conformista e coercitivo, visando criar sujeitos sociais adequados aos sistema produtivo segundo um modelo ideologizado de cidadão. Demonstra, através de estudos diretos obtidos no campo educacional, que a escola inexistente como instituição independente e, como tal, não possibilita a independência e autonomia dos sujeitos que aí estão. A meta da escola centra-se num aluno-modelo que desconsidera a diversidade da comunidade escolar e, para contê-la, atua de forma autoritária (GUSMÃO apud SOUZA, 2006, p. 487).

Este terá sentido, se as relações estabelecidas no campo propiciarem a participação das comunidades remanescentes de quilombos, com sua singularidade cultural complexa e o pertencimento étnico-racial de matriz africana, nos processos de discussão acerca de uma proposta pedagógica de educação que agregue valores relacionados à significativa contribuição da população negra na construção de

saberes, considerados diferenciados, trazendo a lume e, ao mesmo tempo, contemplando outras perspectivas de abordagem pedagógicas, junto ao complexo campo teórico-metodológico da educação do campo.

A educação nas comunidades remanescentes de quilombos é rica em significados diversos, do ponto de vista pedagógico, pois apresenta possibilidades de compreensão do mundo rural sob um viés cultural diferenciado (relações de produção, ocupação da terra, produção de alimentos, expressões da religiosidade, etc.), e que é, em alguns momentos, oposto à visão tradicional da cultura escolar, inclusive da “cultura” da educação do campo.

A educação do campo não se ocupa do trato da questão quilombola com lógica cultural própria. Entretanto, ela tem o foco prioritário na educação dos camponeses (sem terra, pequenos agricultores, assentados e outros) e segue uma proposta pedagógica com base nos pressupostos teóricos de importantes pensadores da educação, tais como Paulo Freire, Dermeval Saviani, Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Gaudêncio Frigotto, Sergio Leite, Monica Molina, dentre outros.

A perspectiva pedagógica em educação quilombola propõe um novo olhar sobre a educação dos camponeses e/ou de comunidades tradicionais, introduzindo no debate uma forma de educação que incorpore elementos singulares da constituição da cultura afro-brasileira, historicamente invisibilizada nos ensinamentos didáticos. A disciplina (ação) dos camponeses é o que orienta a perspectiva da educação do campo na atualidade; entretanto, esta poderá vir a incorporar uma nova perspectiva epistemológica e teórico-metodológica que contemple o universo social e simbólico da educação escolar quilombola, denotando pertinência com a nova realidade camponesa. O Encontro Unificado dos Trabalhadores do Campo⁷¹ apresentou no documento final a seguinte consideração:

[...] a educação do campo, a educação indígena e a educação quilombola são tidas como ferramentas estratégicas para a emancipação dos sujeitos, que surgem das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político-pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora. Tais formas de concepção e de prática educacional se contrapõem à educação rural, a qual tem por objetivo assistir um projeto de produção agrícola e de sociedade que esteja subordinada aos interesses do capital e que, por consequência, submete a educação escolar à preparação de mão-de-obra com qualificação mínima e preço barato, escravizando

⁷¹ O Encontro foi realizado, em Brasília, entre os dias 20 e 22 de agosto de 2012, e congregou representantes de grupos sociais, que defendem os interesses dos moradores do campo e que se sentem prejudicados pela ganância desenfreada do sistema do capital e do agronegócio.

trabalhadores e trabalhadoras por meio do sistema de produção de monocultura (Manifesto do Encontro Unificado dos Trabalhadores do Campo BSB, 2012)⁷².

Estas propostas estratégicas de emancipação do homem do campo têm como elemento central a Educação Popular, a qual se constitui como uma perspectiva política de educação em que a emancipação da classe trabalhadora é vista como prioridade e o aprendizado ocorre a partir das lutas e dos interesses cotidianos, tal qual a luta empreendida pelos remanescentes de quilombos, que se desenvolve por meio de pequenos embates diários, em busca da defesa de direitos essenciais e básicos, fundamentais para a sobrevivência do grupo e para o exercício da cidadania em sua plenitude (SILVA, 2010, p. 62).

Os estudos sobre educação popular no Brasil têm na figura do pedagogo Paulo Freire⁷³ a principal referência teórica. O educador pernambucano sintetizou, de forma adequada, a luta e a esperança dos excluídos do mundo na construção de uma sociedade mais equânime. A proposição didática de Paulo Freire é referência obrigatória para diversos estudos educacionais e projetos pedagógicos, realizados especialmente onde a educação é essencial na luta política, como é o caso das comunidades remanescentes de quilombos.

A educação é uma arma poderosa na mão dos trabalhadores e, como tal, necessita ser apropriada pela classe como forma de oportunizar o protagonismo das comunidades de trabalhadores, na busca por autonomia e emancipação sócio-política. Sobre isso é importante retomar o estudo de Freire, ao afirmar que:

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos (FREIRE, 2000, p.31).

Paulo Freire, portanto, desenvolve princípios de uma pedagogia que somente pode ser “obtida pela via do respeito ao saber comunitário previamente adquirido

⁷² Texto disponível em <http://encontrounitario.wordpress.com/2012/08/22/declaracao-do-encontro-nacional-unitario-dos-trabalhadores-e-trabalhadoras-e-povos-do-campo-das-aguas-e-das-florestas/>

⁷³ Paulo Freire (1921-1997) é considerado oficialmente o Patrono da Educação Brasileira. A distinção foi proposta primeiramente pela deputada Luiza Erundina (PSB-SP) e foi levada à sanção pela presidente Dilma Rousseff, no dia 13.04.2012, através da Lei 12.612/2012.

pelos estudantes antes da sua inserção na sala de aula (SOUZA, 2010, p. 491). Para ele, torna-se urgente a revisão dos conceitos de ensinar e aprender, até então baseados em uma relação hierárquica de *transferência* do conhecimento.

A estratégia do sistema é muito própria para excluir a população e os membros das comunidades remanescentes de quilombos, historicamente aliados dos processos educacionais. Suas identidades e culturas foram sendo negadas, paulatinamente, pela sociedade envolvente. As manifestações das comunidades negras rurais, remanescentes de quilombos, foram sistemática e intencionalmente “apartadas” de diversas possibilidades de inclusão, diante de propostas político-pedagógicas que não dão conta de uma pedagogia diferenciada, as quais desconsideram a diversidade cultural e a pluralidade étnico-racial em nossa sociedade.

Os movimentos de articulação das comunidades quilombolas estão, aos poucos, recuperando tradições distintas e, ao mesmo tempo, vão reinserindo na comunidade e no seu entorno os hábitos e costumes tradicionais, os quais não eram potencializados pelos atores sociais e negligenciados pelos gestores públicos. Neste caso, convém chamar atenção para as diversas manifestações artísticas, religiosas e culturais, já referidas, e que estão presentes nas comunidades quilombolas, a exemplo de Casca (Terno de Reis, Ensaio de Promessa); de Olhos d'Água (Ensaio de Promessa); do Morro Alto (Maçambique); Quicumbi (Tavares) e a preservação das ervas e da culinária tradicional na Comunidade Quilombola do Limoeiro, entre outras.

A memória, quando falamos sobre comunidades quilombolas, é um dos instrumentos mais importantes para auxiliar na reconstituição do passado e opera como elemento catalisador dos interesses coletivos. É através da memória que, em grande parte, as comunidades acionam o passado e reconstituem suas trajetórias sociais e históricas.

A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo (NORA, 1993, p.09).

Num passado mais distante, a educação formal não era o elemento central na constituição histórico-social das comunidades, uma vez que o trabalho braçal e rude, nas lides do campo, não exigia o conhecimento letrado. Deste modo, a falta de acesso à escola não era determinante e tão significativa no contexto local, em comparação ao processo de exclusão, acentuado pela falta de escolaridade, e que se percebe nos dias de hoje. Na atualidade, o interesse por uma educação de qualidade tem sido preocupação constante no ambiente das comunidades remanescentes, bem como o aumento do nível de escolarização dos moradores é realidade plenamente perceptível. Ao serem questionados a que se atribui o aumento do grau de escolarização, os moradores respondem que *“hoje as coisas estão mais fáceis, nós temos mais acesso a transporte e as crianças não precisam trabalhar cedo...”* (Quilombola integrante da Comunidade de Casca, 25.09.2012).

O aumento desse indicador tem sido elemento positivo, sob diversos aspectos, inclusive no que diz respeito ao desenvolvimento de projetos de interesse comunitário, pois as pessoas, por compreenderem melhor a dinâmica do mundo letrado (com suas manhas, artimanhas, oportunidades sociais e econômicas, e suas complexidades culturais), começam a ter uma participação mais intensa na comunidade. O caso dos jovens estudantes quilombolas da Escola Técnica de Agricultura de Viamão (ETA) e do crescente número de jovens educadores /alfabetizadores quilombolas do BB Educar/RS têm sido utilizados, para ilustrar e demonstrar esta situação, pois se percebe que, à medida que aumenta o grau de escolarização dos estudantes nas comunidades remanescentes de quilombos, cresce também a consciência crítica em relação ao pertencimento étnico e às necessidades de organização comunitária quilombola

Embora muitos alunos da Casca não participem diretamente das atividades associativas, boa parte deles se assume como “casqueiro”⁷⁴, reconhecendo a realidade e a condição histórica na qual estão inseridos, assumindo sua identidade quilombola sem maiores problemas. A situação é diferente de outras, nas quais os jovens, e mesmo os adultos, relutam em assumir a identidade étnica relacionada

⁷⁴ Este termo endógeno de identidade foi construído, historicamente, a partir de uma lógica cultural própria da comunidade de Casca. Os moradores da comunidade assim se chamam, porque a referência que dá nome à Comunidade diz respeito aos sambaquis montados pelos antigos habitantes indígenas que ocupavam a região há cerca de trezentos anos atrás. Na comunidade, os Sambaquis são denominados de casqueiros, assim como os moradores da comunidade de Casca que incorporam o apelido de casqueiro.

com a questão das comunidades quilombolas. Isso tem uma explicação, dentre outras, que pode ser encontrada na justificção do racismo institucional, que conceitualmente é fundamentado da seguinte maneira:

O racismo institucional é o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano de trabalho, os quais são resultantes da ignorância, da falta de atenção, do preconceito ou de estereótipos racistas. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações (PCRI, 2007, p.22)⁷⁵.

Na perspectiva da educação popular, onde o conhecimento se desvela a partir de uma relação dialógica, a educação poderá alavancar avanços em direção à construção de um ensino crítico e inclusivo à realidade educacional das populações tradicionais e/ou das populações camponesas.

Na atualidade, a educação escolar não se apresenta capaz de transformar o *status quo* estabelecido. A educação popular, assim como seus preceitos, incluídos na realidade cotidiana e no fazer pedagógico dos alunos/sujeitos do processo, permitirá que o movimento avance, com consciência, em direção à transformação social que as comunidades quilombolas protagonizam. Se, por um lado, a comunidade quilombola é excluída por uma sociedade que tem o racismo como base de construção da mentalidade social e/ou política, por outro, essa exclusão está a consolidar um movimento coletivo que ousa despertar o discernimento crítico acerca de seu poder político e pedagógico, por meio dos preceitos de uma educação popular.

Nesse sentido, a educação popular pode ser compreendida e fundamentada, por meio do referencial teórico-metodológico de Paulo Freire como uma concepção de educação que se realiza através de processos permanentes e contínuos de

⁷⁵ O **Programa de Combate ao Racismo Institucional** (PCRI) foi estabelecido por uma parceria entre o Ministério da Saúde (MS), o Ministério Público Federal (MPF), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) e o Ministério do Governo Britânico para o desenvolvimento Internacional (DFID), sob a supervisão da Agência Brasileira de Cooperação (ABC). Criado em 2001, o PCRI visou a contribuir para o estabelecimento de políticas de desenvolvimento e redução de pobreza por meio do enfrentamento das desigualdades que a determinam. A abordagem desenvolvida pelo PCRI considera o combate e a prevenção ao racismo institucional condições fundamentais para a criação de um ambiente favorável à formulação e à implementação sustentada de políticas públicas racialmente equitativas (PCRI, p.13)

formação, que possui uma intencionalidade transformadora da realidade, partindo do protagonismo dos sujeitos coletivos constituintes da Comunidade Quilombola de Casca. De forma gradual e consistente, o movimento protagonizado pelas comunidades remanescentes de quilombos consolida importantes espaços de reflexão e afirma postulados e reivindicações potenciais.

A crítica que as organizações quilombolas fazem ao sistema social e a sua orientação política ganham força e consistência, porque são maturados nas discussões cotidianas efetuadas no interior das casas, ou dos “ranchos”⁷⁶, nas lavouras ou nas roças; nas reuniões das associações comunitárias; nos encontros promovidos pelo Poder Público ou por organizações da sociedade civil que vão ter a temática como foco. Nestas reflexões permanentes, as comunidades quilombolas demonstram suas preocupações e o seu desencanto com políticas desajustadas aos seus interesses (SILVA, 2007, p. 26). Elas expressam as preocupações com as diversas propostas de Estado, apresentadas de forma vertical, e que não contemplam as necessidades locais, sobretudo se considerarmos o cenário de luta pela terra e a premência de políticas públicas consistentes, com reais possibilidades de um desenvolvimento considerado endógeno e autossustentável.

Esta tomada de consciência crítica pode ser considerada a partir do desenvolvimento da afirmação política e identitária nas comunidades, pois, à medida que há o reconhecimento de que o perfil étnico vem determinando a inclusão/exclusão por meio das políticas públicas, amplia o questionamento relacionado ao racismo institucional.

O reconhecimento da emergência das comunidades remanescentes de quilombos afirma uma perspectiva de fazer política que difere em essência da forma tradicional e usual, no âmbito da gestão pública. No interior das comunidades remanescentes de quilombos, a voz do idoso, a sua experiência e o seu conhecimento são levados em conta, na hora de assumir proposições, enquanto que as discussões têm centralidade no coletivo. Entretanto, a possibilidade de um avanço no grau de formação dos jovens está a permitir que estes assumam a liderança política das organizações comunitárias. São diversos os casos, exemplos e situações em que os jovens estão assumindo o comando e a gestão das

⁷⁶ Os ranchos são habitações construídas de barro (adobe) e cobertas com um tipo de palha chamada de Santa - Fé. Este tipo de habitação era muito comum no Rio Grande do Sul até o início do século passado, especialmente entre a população negra. Em muitos lugares estas habitações ainda são construídas e ocupadas.

associações comunitárias, em função da sua liderança própria, característica da juventude, e do nível mais elevado de conhecimento letrado. Da própria disposição física e do conhecimento, mais apurado da realidade e das “coisas da cidade grande”, bem como de seus respectivos códigos culturais.

Essa nova realidade cultural/educacional dinamiza as formas de como a comunidade organiza suas atividades, dentre elas as festas comunitárias, pois a *“vida nas comunidades negras rurais é intercalada por sons dos instrumentos de trabalho no campo e batidas de tambores nas festas, percussões que contam histórias, lutas, alegrias e tristezas dos povo negro”* (MOURA, 2012, p. 69), e descortinam outras possibilidades de gestão do território. As lideranças comunitárias com perfil mais jovem imprimem um ritmo mais dinâmico nas articulações políticas necessárias aos interesses do grupo, aproximando-as de uma realidade, cujo conhecimento moderno e a inserção social ao mundo letrado exigem, como é o caso das novas ferramentas tecnológicas disponíveis (recursos de informática, equipamentos e insumos agrícolas, redes de telecomunicações, cursos de formação, etc).⁷⁷

A presença dos jovens quilombolas na escola auxilia na formação das lideranças comunitárias. Porém, é importante considerar a necessidade de compreensão do conteúdo da educação e de qual escola se faz necessária para qualificar a capacidade de intervenção destes atores sociais que vão expressar os anseios coletivos das comunidades quilombolas. Neste caso, a educação deverá estar a serviço da construção de uma compreensão crítica que auxilie no processo de emancipação social das comunidades remanescentes de quilombos, valorizando as suas especificidades e as lutas históricas que marcam a existência e a trajetória destes grupos sociais, etnicamente diferenciados e historicamente excluídos. A educação, assim, passa a ser utilizada como instrumento de defesa dos ataques caracterizados pelo racismo institucional, preconceito racial e discriminação social de que as comunidades têm sido objeto constante, especialmente após afirmarem, de maneira consciente, a reivindicação de direitos com base em suas trajetórias ancestrais de luta por dignidade e respeito.

⁷⁷ Aqui, vale lembrar que, em maio de 2012, estávamos na comunidade de Casca, acompanhando o Dr. Divoli Brasil Jr (advogado e militante do IACOREQ). O mesmo solicitou cópias de documentos pessoais dos envolvidos em um processo de indenização, e os jovens se encarregaram, de imediato, ir em casa providenciar os xerox. Tal situação gerou uma reflexão no grupo dos presentes sobre “outros tempos” pretéritos difíceis, comparados às facilidades tecnológicas disponíveis na atualidade.

A educação tradicional apoia-se, preferencialmente, em pensadores que defendem uma educação mais voltada para a preservação dos valores conservadores desta sociedade. As propostas e projetos com base nessa perspectiva pedagógica de construção de escola têm seus propósitos e objetivos relacionados à instrução daqueles que vão ser orientados para manter seus privilégios, enquanto donos dos mecanismos de poder. Aos trabalhadores do campo e da cidade, resta o aprendizado da submissão, do conformismo e da reprodução da precarização socioeconômica. O protagonismo dos agentes transformadores, situados na base da pirâmide social, foi, e ainda é, constantemente negado por concepções que alienam o conhecimento, baseado na possibilidade da emergência dos subalternizados.

Nas obras *Emergência dos Subalternos (1989)*, *Cotidiano da República (1990)* e *Os Pobres da Cidade (2009)* Sandra Pesavento trata das questões relativas ao mundo do trabalho. Ao se afastar dos objetos clássicos dos historiadores que pesquisam e estudam as lutas do movimento operário, a autora alia seus interesses às práticas sociais cotidianas realizadas pelos trabalhadores urbanos. Em suas narrativas, ganham vida os anônimos que escrevem suas histórias nas crônicas de costumes, a quem a historiadora denominará de “subalternos”. Ganham destaque personagens populares que, nos jornais, são identificados como “Zé Povinho”, que ela associa aos perambulantes da cidade que buscava se modernizar; aos cangueiros que faziam pequenos serviços e aos inúmeros personagens tradicionais que, aos olhos dos cronistas dos jornais conservadores, contrastavam com o projeto de cidade moderna que se construía no imaginário da urbe.

Os processos emancipatórios nas comunidades remanescentes de quilombos reivindicam uma educação que respeite e dignifique a luta dos trabalhadores, que valorize a diversidade cultural e a pluralidade étnica, assim centrando as potencialidades na construção de sujeitos conscientes de seu pertencimento étnico, além de valorizar a contribuição destes agentes como basilares na formação da sociedade brasileira. Tais sujeitos, ainda hoje, resistem às distinções que, por critérios étnicos, políticos e pseudocientíficos, hierarquizam a sociedade brasileira. A possibilidade que tende a ser explorada privilegia a construção do conhecimento a partir da realidade local. A luta das comunidades remanescentes de quilombos passa necessariamente por este caminho.

Mesmo que as comunidades ainda não tenham a condição de formatar, de maneira completamente autônoma, esta proposta, ela está nas mãos de um conjunto associado de agentes sociais que atuam em prol de uma educação antirracista e de defesa dos direitos dos trabalhadores. Portanto, auxiliar neste processo de constituição e aprofundamento de uma pedagogia crítica, contemplando as diferenças, pode contribuir na consolidação de um novo campo epistemológico, onde o conhecimento sirva ao interesse da promoção da igualdade racial⁷⁸.

O ensino nas comunidades quilombolas, diante do postulado da educação antirracista, tende a valorizar o conhecimento construído a partir da realidade local, além de observar os elementos constitutivos deste universo social e simbólico, a fim de efetuar uma abordagem diferenciada do conhecimento. Entretanto, a realidade educacional presente nega a possibilidade de conhecer o passado histórico, bloqueando os caminhos de acesso a um conhecimento produzido por uma tradição ancestral complexa, em termos sociais e culturais. Atualmente, a via da educação antirracista, em contraponto a esta realidade apontada, busca recuperar parte desta longa trajetória histórica e lógica cultural singular.

Quando se fala em educação nas comunidades quilombolas, devemos atentar para uma possibilidade voltada para a educação dos trabalhadores, uma educação que valorize a diversidade cultural e a pluralidade étnico-racial, a partir da compreensão social da classe que movimentou o pêndulo da economia com a força do seu braço e ainda que, concordando com Ribeiro (2010), quando esta refere que:

[...] “a categoria analítica classes sociais fundamentais, tal como demarcada por uma determinada ortodoxia, não consegue abarcar por si mesma algumas questões colocadas pelas camadas populares, que enfrentam opressões de gênero, raça, cultura, religião... O caráter de classe que marca a Educação popular é definido por Freire (1987, p.86) como ‘uma prática política entendida e assumida na prática educativa’, que responde a questão ‘a favor de que e de quem se faz política, de que a educação jamais prescinde’”(FREIRE apud RIBEIRO, 2010, p. 47).

Ao longo dos últimos anos, especialmente após a organização e a consolidação da Associação Comunitária Dona Quitéria, fundada no ano de 1999, a comunidade de Casca constituiu diversos grupos no seu interior, os quais são

⁷⁸ Nesse sentido, no Rio Grande do Sul, um importante recurso de formação com relação à Educação das Relações Étnico-Raciais está vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trata-se do Programa de Educação Antirracista, constituído para oferecer suporte e formação para educadores e a comunidade em geral sobre a implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08.

objetos das mais diversas formações, por meio de ações de extensão desenvolvidas por agentes diversos. Dentre estes agentes, destacam-se o Sindicato de Trabalhadores Rurais (STR) do município, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Rio Grande do Sul (EMATER/RS), e alguns organismos do chamado Terceiro Setor, como a Fundação Banco do Brasil (FBB), a Central Única dos Trabalhadores do Estado do Rio Grande do Sul (CUT/RS); de ações sociais do Estado, em nível de Governo Federal, Secretarias de Estado e Prefeitura Municipal, além de atividades de extensão universitária desenvolvidas pelas universidades públicas como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal de Rio Grande (FURG).

Resultaram, dessas formações, iniciativas que incentivaram a participação de representantes da comunidade em diversos eventos, desde a comercialização de produtos artesanais, como é o caso das moradoras que produzem objetos de lã de ovelha, até a qualificação das atividades relacionadas com as “lides campeiras”; do desenvolvimento de propostas educacionais voltadas para a educação escolar (EJA e relações étnico-raciais); de saúde coletiva comunitária; de organização produtiva e da comercialização de produtos locais (quiosque), além de inúmeras outras ações.

Muitas destas ações potencializaram, na comunidade, a importância do trabalho coletivo, despertando o interesse de seus moradores em aprofundar e construir novos conhecimentos. Este envolvimento coletivo, oportunizando a interface entre a comunidade e as distintas organizações, pôde contribuir no sentido da articulação comunitária, permitindo à comunidade e aos agentes “externos” interagir por meio do compartilhamento de conhecimentos, de novas tecnologias e de novas perspectivas políticas e educacionais. Em alguns casos, a experiência foi “desencaixada”, ou seja, não surtiu os efeitos desejados, e ocasionou frustrações na comunidade, deixando antever uma proposta de intenção política alheia aos interesses sociais e comunitários.

Para uma melhor compreensão dos fenômenos sociais e culturais que constituem a realidade contemporânea, existe a exigência de uma formação educacional e cultural qualificada. Atualmente, a conquista de novos espaços, a afirmação de autonomia e a garantia de direitos, ditam a necessidade de formação de especialistas nas mais diversas áreas, voltados para o interior das comunidades quilombolas. É necessário constituir saberes que permitam a formação de

especialistas que percebam, ao transitar “por dentro” das comunidades quilombolas, da importância da especialização de gestão dos interesses coletivos quilombolas, interpondo-se ao papel de alguns mediadores que tutelam as vontades comunitárias.

Tal medida torna-se necessária para evitar que o planejamento da administração dos interesses coletivo-comunitários, próprios das comunidades remanescentes de quilombos, continue a ser definido e determinado de forma exógena. Assim, em busca de autonomia para as comunidades remanescentes de quilombos, configura-se a necessidade da formação de quadros técnicos no âmbito destas comunidades, com a inclusão de profissionais, tais como: advogados, cientistas sociais, antropólogos, educadores, médicos, farmacêuticos, engenheiros, especialistas em desenvolvimento rural, dentre outros⁷⁹.

No que tange à educação básica, a observação e a experiência prática como educador e pesquisador nos faz perceber que a escola atual não está preparada para atender à demanda de uma educação diferenciada, nas comunidades remanescentes de quilombos. Mesmo com a outorga da Lei 10.639/03, o sistema educacional ainda não apresenta condições de estabelecer uma reflexão que leve a transformações em curto prazo em prol de uma educação diferenciada, e de qualidade, para as comunidades remanescentes de quilombos. Há, na estrutura de gestão dos sistemas de ensino, grupos que pensam de forma homogênea e dominam as correntes do fluxo do pensamento social, fazendo com que os processos educativos e seus preceitos sigam uma determinada linha político-ideológica. Em algumas situações, tais posições são refratárias às possibilidades de transformação da sociedade, pois partem de uma perspectiva resistente à educação antirracista, à valorização dos saberes tradicionais e ao respeito à diversidade cultural e à pluralidade étnico-racial.

No que diz respeito à escola que atende as comunidades rurais negras, é importante salientar que as práticas pedagógicas e os discursos existentes não consideram as experiências vividas dos estudantes, a história de seu grupo de origem e o fato de serem negros e rurais. As escolas que atendem as comunidades trazem consigo as visões preconceituosas que a sociedade envolvente possui sobre suas práticas e seus modos de vida, e agem de forma a impor um modelo de vida urbano, sem um diálogo entre as possibilidades de encontro entre dois universos culturais distintos. Além disso, são escolas mal equipadas, com

⁷⁹ Em novembro de 2012, a Fundação Universitária de Rio Grande (Furg) determinou a reserva de cinco vagas para estudantes quilombolas em cursos desenvolvidos pela Universidade, já a partir do concurso vestibular de 2013.

infraestrutura precária e professores sem formação necessária para lidar com a diversidade cultural e a histórica do negro no Brasil (SOUZA, 2008, p.85).

Presumimos que o “*gap*”, o salto de qualidade para a transformação e a mudança no ambiente da educação, dar-se-á a partir da valorização e da qualificação da participação popular; da discussão coletiva sobre interesses e anseios das comunidades; da presença autônoma e soberana das comunidades remanescentes de quilombos na tomada de decisões sobre os seus próprios destinos, especialmente no que diz respeito à construção do conhecimento e ao protagonismo na educação escolar, no contexto social e cultural quilombola.

Enquanto no imaginário de parte dos profissionais de educação, o destino escolar dos seus próprios filhos aponta para um horizonte qualificado, em boas instituições escolares, repleto de possibilidades, aos estudantes quilombolas, por sua vez, a perspectiva do horizonte educacional é limitada à instrução básica e à preparação de mão de obra voltada para a realização do trabalho subalterno.

Na nossa presença em campo, observamos que ocorre uma mudança de olhares: ao passo que a instituição escolar, de maneira tradicional e conservadora, orienta para esta perspectiva determinista, este mesmo horizonte começa a ser redesenhado e ampliado. Isso ocorre especialmente em comunidades onde a circulação de saberes diversos, bem como a presença de pesquisadores acadêmicos, militantes e mediadores sociais têm sido uma constante, pois dialogam com os quilombolas, registrando e refletindo criticamente, a partir de seus contextos socioculturais.

Por dentro da comunidade, percebe-se que pais têm estimulados seus filhos a prosseguirem seus estudos, em busca de novas aprendizagens, mais conhecimento e reconhecimento de modo contínuo. Os pais buscam que seus filhos tenham melhorias consistentes na sua qualificação profissional, o que permite, dentre outras conquistas, a garantia da defesa do patrimônio individual e coletivo.

[...] minha filha quer ser advogada, e eu apoio. Porque ela é assim, né, daquele jeito: fala, questiona, e eu acho que esse é o caminho. Quando nós fomos na UFRGS, o nosso grupo foi muito elogiado lá, eu sou a monitora do grupo e chamo eles de ‘meus filhos’. Num dia nós fomos lá apresentar o trabalho de música e foi muito legal. Se ela quiser os estudos, eu apoio (Moradora da Comunidade, 48 anos – depoimento oral).

A escola básica, através dos seus projetos políticos pedagógicos, não consegue dar conta dessa situação, uma vez que continua apegada a uma concepção pedagógica baseada em perspectiva que conserva uma estrutura tradicional de ensino. Esta concepção educacional é mantenedora do *status quo* de uma sociedade que explora o homem e subordina a relações entre os sujeitos fazedores da história, tendo o preceito étnico e o etnocentrismo como alguns dos seus determinantes. O trabalho é a força que mobiliza e transforma a sociedade, por isso, as comunidades quilombolas estão em constante disputa contra aqueles que detêm os meios de produção e manipulam riquezas, de acordo com interesses determinados pela lógica da estrutura de mercado.

Na atualidade, como há em curso uma discussão estabelecida sobre a importância de uma educação diferenciada no interior das comunidades remanescentes de quilombos, torna-se importante compreender qual o interesse que move esta discussão. Nesse sentido, trata-se de alicerçar a construção de uma política educacional que trabalhe com as especificidades presentes no contexto quilombola, promovendo a inclusão destes conhecimentos “diferenciados” no projeto pedagógico da escola, no sistema local de ensino e de suas mantenedoras. “*Não adianta colocar uma escola aqui na Casca que não ensine de acordo com aquilo que a gente quer*”, afirmou um morador e representante ativo na militância comunitária.

Tais iniciativas poderão se constituir na promoção de uma política diferenciada de educação escolar nas comunidades remanescentes de quilombos, valorizando conhecimentos provenientes das suas formas peculiares de viver a vida e considerando a diversidade cultural e a pluralidade étnico-racial. Para tanto, torna-se necessário observar com atenção essas experiências, na medida em que algumas acontecem em decorrência de movimentos de ordem político-partidária, as quais atendem aos interesses imediatos destes partidos e de suas respectivas correntes que, quando no exercício do poder, agem de modo oportunista na gestão dos interesses sociais. Ocorre que tais interesses nem sempre estão em sintonia com as expectativas das comunidades, atendendo somente a uma agenda política dissociada da realidade local e, muitas vezes, prejudicial para os quilombolas.

Essas situações aconteceram no âmbito de diversas prefeituras, no Estado do Rio Grande do Sul, as quais realizaram movimentos políticos a partir da emissão da

Certidão de Reconhecimento⁸⁰ das comunidades quilombolas e, posteriormente, não estimularam as comunidades a participar na elaboração de projetos ou de propostas de políticas públicas plausíveis de construção coletiva, tendo em vista o atendimento das suas necessidades. No caso específico da educação, na organização de proposta de política pedagógica diferenciada, a fim de contemplar aos interesses didático-pedagógicos dos quilombolas.

O discurso político, via de regra, destoa das práticas de uma educação inclusiva, diferenciada e que tome, por pressuposto, a participação coletiva e comunitária. Se, por um lado, investimentos em educação são necessários e atendem a antiga reivindicação das comunidades que, desde antes, mesmo, do início da organização em torno das Associações Comunitárias, almejavam a construção de escolas no interior das comunidades, de outro lado, a falta de diálogo sobre a perspectiva pedagógica a ser trabalhada, e que não é concebida a partir dos interesses da comunidade, acaba por refletir uma postura pedagógica não democrática, quando relacionada à educação nas comunidades quilombolas, própria de uma gestão pública que não trabalha com os preceitos da democracia participativa.

A Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca alcançou notória projeção sociopolítica a partir do seu autorreconhecimento como a primeira comunidade remanescente de quilombos no sul do Brasil. Por isso, suas formas e caminhos de organização político-comunitária serviram como modelo para uma série de outras comunidades negras rurais, que buscaram se organizar, diante da perspectiva do autorreconhecimento, a partir do Artigo 68. Todavia, as reações a respeito dos interesses das comunidades e das suas reivindicações trouxeram interpretações distintas, no entorno e em outros campos de análise em que se travaram os debates sobre a questão das comunidades negras rurais remanescentes de quilombos.

Em alguns casos, a reação foi de desprezo pelas conquistas alcançadas pela comunidade; em outros, serviu como estímulo para que trabalhos de diversas ordens tomassem vulto, no interior da comunidade, e contribuíssem para o fortalecimento de suas diversas formas de organização. Neste contexto, vale a pena

⁸⁰ As Certidões de Reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos são emitidas pela Fundação Cultural Palmares e constitui documento fundamental para a tramitação do processo de regularização fundiária das comunidades, em conformidade com o Decreto 4.887/03.

recuperar a narrativa de uma educadora do município de Mostardas. Como professora, ela trabalhou com os jovens estudantes da comunidade de Casca e postou, em um *blog* do município de Mostardas, comentário sobre a importância da titulação e da educação em um cenário de transformações que vem se consolidando, cada vez mais, no cotidiano da comunidade. Evidenciando, em nível local, um reconhecimento social que pode permitir a participação da comunidade em outras instâncias decisão, de poder e de prestígio, a professora Mariângela Verardi de Souza declarou o seguinte:

Quem, ao longo dos últimos vinte anos trabalhou na educação dos descendentes de quilombolas, principalmente de Casca, pode perceber o quanto foi importante o ato de entrega do documento da terra, que a eles pertence por direito. Mais do que tudo, nesses anos temos visto uma melhora na autoestima dos negros, inclusive no olhar, que nos mais jovens, não é baixo. Como educadora, fico muito orgulhosa, como cidadã, muito feliz, como mulher, bem, o pioneirismo de Quitéria é mais do que exemplo. Mais uma vez, nós, mostardenses por nascimento ou por adoção, devemos nos orgulhar de nossa terra e de nosso povo. Mariângela Verardi (2010).

A afirmação supra proferida, um dia após a cerimônia de titulação da Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca, é reveladora da importância que a educação tem na afirmação das identidades coletivas. O depoimento da professora é sintomático de quem observou e testemunhou as mudanças, que foram operadas sobre os remanescentes de quilombos de Casca e, de um modo geral, envolveu também as demais comunidades negras da região do Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul.

O debate sobre a necessidade de uma educação, na qual o protagonismo da comunidade esteja presente na definição das propostas, que venham a orientar a pedagogia educacional, são elementares para a pretensão de uma educação transformadora das injustas realidades sociais. Nesse sentido, Paulo Freire é mais do que oportuno, ao citar sobre a importância em questionar a educação e sobre a participação no processo de produção do conhecimento, nos fazendo perceber acerca do papel real e transformador dos processos em educação. Conforme Paulo Freire:

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá

fora e distante do mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (FREIRE, 1996, p. 86).

A discussão sobre a importância de uma educação diferenciada, nas comunidades remanescentes de quilombos, ganhou um incentivo com a divulgação massiva da Lei 10.639/03. Suscitou, especialmente no âmbito do Movimento Social Negro, acalorados debates sobre a necessidade de implementação de uma política educacional diferenciada, no âmbito das comunidades negras rurais, por meio da elaboração de Diretrizes Curriculares específicas para a Educação Escolar Quilombola, recentemente promulgada pelo Governo Federal.

Diversas pesquisadoras, algumas ligadas ao Movimento Social Negro, e reconhecidas defensoras da educação em espaços quilombolas, como Glória Moura, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Georgina Helena Nunes, Neusa Mendes Gusmão, Givania Silva, entre outras/os vão entrar nesta discussão, com suas reflexões teórico-metodológicas e experiências pedagógicas e, sobretudo, com suas propostas de ações de intervenção. Tais pesquisadoras têm por objetivo fundamental a constituição de uma proposta educacional diferenciada, trazendo para o centro da reflexão a “realidade da vida” das comunidades remanescentes de quilombos. Destes significativos estudos, vale destacar, inicialmente, o trabalho pioneiro da professora Petronilha e sua investigação sobre a identidade e a educação dos agricultores negros da Comunidade do Limoeiro do Bacupari. Para ela, a educação, o processo de construção da identidade e o ato de educar-se são resultantes de processos que se sucedem no *seio de uma cultura, no tempo, no espaço e também na dimensão da liberdade assumida* (SILVA, 1987, p. 62).⁸¹

Os estudos de Nunes (2006) sobre a educação nas comunidades remanescentes de quilombos, por outro lado, são importantes referências diante da perspectiva educacional diferenciada de construção das diretrizes para a educação escolar quilombola. Segundo a autora:

[...] para os quilombolas em especial, os vínculos entre educar e formar são ancestrais, não são atributos exclusivos da escola; ancestralidade é tudo o

⁸¹ SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro**. Tese de Doutorado (PPG em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1987

que antecede ao que somos, por isso ela nos forma. Existe um passado e um presente de populações negras que vêm se educando secularmente através de uma resistência que não é passiva, que apenas reage as diversidades, mas que é igualmente provocadora de reações(...). Todavia da ancestral história da resistência, acionamos o campo também da emancipação que perseverantemente, as comunidades negras continuam a almejar. Esta é a grande reação a ser despertada no campo da educação: produzir uma formação humana na qual não caibam estereótipos, discriminação e preconceitos que elegem e determinam os que estão 'dentro' e os que estão 'fora'. Nesse campo, o desafio da educação é contribuir para emancipar, radicalmente, as pessoas de relações que retardam uma convivência humana mais respeitosa e, por isso mais plena (NUNES, 2006, p. 142).

Nas comunidades remanescentes de quilombos, a educação escolar tem assumido centralidade nas reivindicações apresentadas por seus moradores. Essa preocupação tem sido importante para definir perspectivas que poderão constituir uma proposta consistente de educação quilombola, baseada, entre outros aspectos, no direito à diversidade e na possibilidade de um processo educacional que contemple a realidade vivida pelas comunidades. A situação é muito diferente do que ocorre, hoje, nas escolas que as atendem. Tal situação permite que tenhamos a possibilidade de pensar: qual escola se quer e qual o lugar dessa escola no interesse do movimento sociopolítico das comunidades remanescentes de quilombos? Do mesmo modo, Nunes eleva o grau de questionamento:

A proposta de uma educação quilombola passa por analisarmos qual concepção de educação se fala e, para tanto, é necessário que se reflita sobre o lugar onde o conhecimento vai ser concebido, sobre quais conceitos sustentam uma proposta de educação das relações raciais, em que base didático-pedagógica práticas educativas emancipatórias serão possíveis, além de estruturas reais e necessárias para que este processo se desencadeie (NUNES, 2006, p. 143).

O processo de educação escolar, tal como é concebido na atualidade, apresenta uma série de deficiências e precariedades, não contemplando os anseios da maioria dos estudantes, filhos das classes trabalhadoras. No meio rural, a situação é ainda mais dramática, pois a lógica dos programas educacionais em vigor no campo aponta para um completo abandono da escola ou para um processo educacional que distancia o agricultor e os seus filhos dos interesses de uma educação comprometida com a transformação da realidade local.

Se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos nos

preocupar em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações (CALDART, 2000, p.64).

Antonio Gramsci (1980) desenvolveu a Teoria ampliada do Estado, a qual estabelece a diferença entre as sociedades que se organizam, quer no modo ocidental, quer no modo oriental, fazendo compreender que se tratam neste caso, de indicadores distintos que compõem a valoração da constituição econômico e social, devido às relações existentes em cada modelo de organização sócio-político.

Com base na obra de Gramsci, a sociedade política é compreendida como o conjunto dos aparelhos estatais de coerção, com os quais a classe dominante que detém o poder hegemônico do Estado acaba por impor a sua força e dominação, por meio do aparato burocrático executivo e das forças de repressão policial e militar. Já a sociedade civil é formada para além do aparelho governamental, o que inclui os “aparelhos privados de hegemonia” (os organismos sociais responsáveis pela formulação e circulação das diferentes ideologias, tais como os partidos políticos, os sindicatos, as igrejas, as escolas, os meios de comunicação de massa, etc.). “Isso significa que por ‘Estado’ deve-se entender, além do aparelho governamental, também o aparelho ‘privado’ de ‘hegemonia’ ou sociedade civil” (GRAMSCI, 1980, p. 147). Alguns movimentos de caráter popular contrabalançam esta relação assimétrica e provocam o questionamento das práticas desenvolvidas por este Estado que, sobremaneira, discrimina os subalternos.

Uma das questões instigantes, no sentido do questionamento destas relações de dominação, está associada à discussão sobre o tema da educação, enquanto ferramenta de dominação político-ideológica, e aos movimentos para os quais o direito à educação se coloca, primordialmente, como um direito social. Com a intenção de debater a respeito dos interesses de grupos sociais que compõem a intensa tessitura social do Brasil, neste caso, especialmente da população negra, é pertinente a citação de Munanga:

Os direitos sociais formam um elemento vital numa sociedade que ainda é hierarquizada, mas que mitigou as desigualdades e abrandou as tensões provenientes do sistema de classes. Os debates apaixonados que se desenrolam hoje na sociedade brasileira sobre ações afirmativas para a população negra se encaixam sem dúvida no tema dos direitos sociais. No estado liberal, a educação sempre foi vista como desempenhando um papel crucial na constituição da cidadania. No contexto atual brasileiro, a educação é fornecida em parte publicamente e em parte pelos setores

privados, com ênfase crescente sobre as forças do mercado, o que transforma o cidadão num consumidor, afetando os modos sociais de solidariedade e as formas de consciência e representação política (MUNANGA, s/d, p.7).

Observando a lógica do modelo liberal de desenvolvimento da sociedade, que considera a educação como mercadoria, e levando em conta que o sistema educacional brasileiro está constituído para legitimar um processo permanente de exclusão social, nos cabe questionar as formas de acesso à escolarização da população negra. Mesmo sabendo, de antemão, que a negação do direito social e elementar à educação e à instrução escolar básica limitou o acesso às distintas possibilidades de desenvolvimento econômico e social, proibindo a melhoria das condições materiais de vida da imensa maioria da população negra, cabe perguntar pela educação como direito. Por isso, a máxima de que a pobreza tem cor, explica-se, também, pelo papel excludente do acesso à educação brasileira e a negação desta como direito social.

Nilma Gomes (2003), em sua tese de doutorado, analisa como o olhar que se lança sobre os negros no ambiente escolar tanto pode auxiliar a valorizar suas diferenças e identidades, como pode também contribuir para estigmatizar, discriminar, segregar e negar estas mesmas diferenças. Ao longo deste caminho difícil, a população negra se depara, no âmbito da escola, com olhares diversos sobre a sua pertença étnica, sobre os elementos de sua história, da sua cultura, da sua corporeidade, enfim, da sua própria estética. Não raro, estas visões se contrapõem com o seu olhar e sua experiência pessoal, enquanto negro. Nas entrevistas realizadas pela Professora Nilma, a escola aparece em vários testemunhos, tanto de homens quanto de mulheres negras, como um espaço significativo onde se desenrola o processo de construção da identidade negra, sendo que a experiência escolar nem sempre é lembrada como um espaço institucional, no qual os negros e seus padrões visuais são vistos de maneira positiva.

As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória. A ausência da discussão sobre essas questões, tanto na formação dos professores quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, continua

reforçando esses sentimentos e as representações negativas sobre o negro. Nem sempre os professores e as professoras percebem que, por detrás da timidez e da recusa de participação de trabalhos em grupos, encontra-se um complexo de inferioridade construído, também, na relação do negro com a sua estética durante a sua trajetória social e escolar (GOMES, 2003, p. 176).

3.4 RESSIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

No caso das comunidades quilombolas, torna-se necessário fazer uma análise, sob um ponto de vista que leve em conta o atendimento de interesses que, inerentes aos anseios coletivos, tenham como centralidade afirmar o direito à educação constituída sob uma perspectiva crítica e transformadora da realidade. Esta se dá através do diálogo, como nos ensina Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), ao afirmar que só há diálogo com um profundo amor ao mundo e aos seres humanos, com humildade sincera e mediante a fé no poder de criar do homem. Deste modo, o diálogo se faz em uma relação horizontal embasada na confiança entre os sujeitos, na esperança transformadora e na concretização de uma busca fundamentada no pensamento crítico.

O diálogo tem início na procura do conteúdo programático que, para o sujeito do processo, educador-educando, não é uma doação, mas uma devolução organizada, sistematizada e acrescentada dos elementos que entregou de forma desestruturada. A educação autêntica, nas palavras do autor, faz-se de “*A com B, mediatizados pelo mundo*” (FREIRE, 1987, p.84). Deste modo, chega-se à conclusão de que a escola sozinha não tem a capacidade de ser um elemento transformador da realidade, mas pode auxiliar e contribuir muito na formação de sujeitos capazes de transformar a sociedade, o mundo, e a si mesmos. Assim, o papel da escola se institui como espaço importante e estratégico no processo de desenvolvimento das lutas em defesa dos interesses das comunidades quilombolas.

Os remanescentes das comunidades de quilombos podem ser considerados como a parte da população que, hoje, com alguma pretensão, tomou a decisão de se chamar humana e, com isso, ressignificou uma série de sentidos de sua própria existência e se alçou na intenção de garantir direitos básicos do exercício da propalada democracia. Esta população historicamente alijada de direitos sociais, exige, atualmente, o direito à terra, à educação e à autodeterminação. As

reivindicações do Movimento Social Negro chamam a atenção para a importância de políticas públicas que garantam proteção social, por meio de ações afirmativas, para um significativo contingente da população brasileira que, após a abolição da escravatura, passou da condição de dominado, para a condição de excluído e, hoje, reivindica direitos sociais, por meio da luta por dignidade e justiça.

Mesmo que os dados estatísticos estejam apontando, no país inteiro, a positividade das políticas de ações afirmativas, especialmente as relacionadas com a educação, e mesmo que estes dados continuem indicando a intensa desigualdade racial que se estabelece no Brasil, a sociedade brasileira assiste a disputa entre a Liberdade dos que têm e frequentam a “Casa Grande” contra a Igualdade dos excluídos pelo racismo, herdeiros e tributários da penosa realidade das “Senzalas”, mantendo presente e viva a efervescente e secular luta antirracista.

		Anos médios de estudo da população residente por faixas etárias selecionadas, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1988, 1998 e 2008 (em anos de estudo)											
		1988				1998				2008			
		15+	25+	40+	65+	15+	25+	40+	65+	15+	25+	40+	65+
Branco	Homens	5,2	5,0	4,0	2,8	6,8	6,6	5,8	3,8	8,2	7,9	7,1	5,0
	Mulheres	5,2	4,7	3,6	2,4	6,8	6,5	5,3	3,4	8,3	8,0	6,9	4,3
	Total	5,2	4,9	3,8	2,6	6,8	6,5	5,6	3,6	8,3	8,0	7,0	4,6
Pretos & Pardos	Homens	3,5	3,1	2,2	1,0	4,5	4,2	3,3	1,6	6,3	5,8	4,8	2,6
	Mulheres	3,6	3,1	1,9	0,8	4,9	4,3	3,1	1,3	6,7	6,2	4,9	2,3
	Total	3,6	3,1	2,0	0,9	4,7	4,3	3,2	1,4	6,5	6,0	4,9	2,4
Total	Homens	4,5	4,2	3,3	2,1	5,8	5,6	4,8	3,0	7,2	6,9	6,0	3,9
	Mulheres	4,5	4,1	3,0	1,8	6,0	5,6	4,5	2,6	7,5	7,1	6,0	3,5
	Total	4,5	4,2	3,1	2,0	5,9	5,6	4,6	2,8	7,4	7,0	6,0	3,7

Fonte: IBGE, microdados PNAD

Tabulações LAESER: Fichário das Desigualdades Raciais

Nota 1: a população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada

Nota 2: nos anos de 1988 e 1998 não inclui a população residente nas áreas rurais da região Norte (exceto Tocantins em 1998)

Quadro 4 – Anos Médios de Estudo segundo grupos de cor IBGE – 1988/2008

O quadro mostra que estão ocorrendo importantes transformações no interior da sociedade brasileira, especialmente no que diz respeito às relações entre gêneros, demonstrando que as mulheres estão ampliando sua escolaridade de modo comparativo com os homens, dentro de cada grupo de cor ou raça. Entretanto, este movimento não alterou o sentido geral das assimetrias de cor ou raça tradicionalmente verificadas, isso quer dizer que, ao mesmo tempo em que entre os grupos de sexo acontece um movimento de equidade e, posteriormente, a superação da média dos anos de estudo das mulheres em relação aos homens, quando o foco de análise volta-se para as desigualdades de raça e de cor, percebemos que no lapso-temporal entre 1988-2008 estas desigualdades se ampliaram (PAIXÃO, 2010, p. 218).

O Estado, enquanto instituição tem interesses próprios relacionados com a manutenção do poder e a garantia da sobrevivência política, profissional e pessoal dos agentes e dos partidos políticos que os representam na atual conjuntura. A cooptação de lideranças políticas vinculadas ao Movimento Social Negro e às comunidades quilombolas, pela estrutura do Estado, encobre as clássicas manipulações da política partidária, do jogo das intenções deliberadas e dos interesses estratégicos de manutenção do poder. Desta forma, o jogo de forças estabelecido demonstra que a questão das relações étnico-raciais e da luta antirracista, em defesa dos interesses dos quilombolas, que reivindicam uma educação multicultural, ao contrário, não parece ser, até o momento, um foco central na composição das propostas de políticas públicas do Estado.

O advento das comunidades remanescentes de quilombos fez surgir um novo ator político, na esfera pública, revelando uma parte da história desconhecida pela maior parte da sociedade brasileira. Atualmente, conforme dados do Movimento Social Negro, no Brasil, existem cerca de 5 mil comunidades negras rurais, que, em sua maior parte, descendem de africanos tornados escravos e que conseguiram manter características socioculturais próprias e distintas, por meio da preservação e/ou reinvenção de uma tradição histórico-social e cultural, que remonta aos tempos dos ancestrais africanos e de seus descendentes, bem como de suas respectivas culturas africanas e afro-brasileiras. Estes dados são informados por lideranças do movimento negro, atuantes na questão das comunidades remanescentes de quilombos, que questionam os dados informais e constituem suas próprias estimativas.

Em todo o País, as comunidades remanescentes de quilombos estão se organizando com a intenção de reivindicar uma série de direitos, historicamente negados, principalmente no que diz respeito às seguintes questões: políticas de regularização fundiária e de proteção social, como infraestrutura básica, saneamento, habitação, saúde e educação, entre outras. As estimativas, levantamentos e pesquisas realizadas por organizações do movimento social negro, universidades e instituições públicas, apontam para a existência de comunidades remanescentes de quilombos em quase todo o território brasileiro, em processo de luta em busca de reconhecimento pelo Estado, com exceção do Acre, do Distrito Federal e de Roraima.

Esse movimento está gerando uma articulação em torno da temática de significativa parcela da sociedade brasileira, envolvendo diversas instituições tais como: Ministério Público Federal (MPF), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Ministério da Educação (MEC), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Secretaria de Direitos Humanos (SDH), Universidades Públicas, Defensoria Pública da República, organizações do movimento social, especialmente do Movimento Social Negro, sindicatos de trabalhadores rurais, prefeituras municipais, governos estaduais, associações comunitárias quilombolas, entre outras. Nesse sentido vale destacar a contribuição do Procurador da República Dr. Marcelo Veiga Beckhausen sobre a judicialização das lutas dos remanescentes de quilombos:

A pressão em torno do atendimento destas demandas vai desaguar, eventualmente, no Judiciário. E este Poder vai ter que analisar esses 'novos' direitos, enfrentando temas muito delicados ao Estado patrimonialista brasileiro. A tensão existente em muitos desses espaços reivindicados pelos grupos quilombolas deverá ser objeto de especial atenção dos Tribunais BECKHAUSEN (2006, p. 285).

Para diversos agentes com relativa expressão política e econômica, contrários aos interesses das referidas comunidades, a titulação das terras é considerada uma ameaça, na medida em que a regularização fundiária das áreas de quilombos propõe uma profunda reflexão sobre as formas de direito à propriedade da terra, no Brasil. Afirmações da antropóloga Ilka Boaventura Leite, em diversos encontros e reuniões de trabalho, sobre a temática dos quilombos, indicam que, se

fossem tituladas todas as áreas de comunidades remanescentes de quilombos, mesmo sem realizar desapropriações, o Brasil estaria efetuando um dos maiores processos de reforma agrária da América.

No Rio Grande do Sul, cerca de 160 comunidades⁸² localizadas nos diversos rincões do Estado, reivindicam a condição de remanescentes de quilombos e reclamam a especificidade de sua condição étnico-cultural. Esse advento coloca em xeque a clássica assertiva do “racismo cordial” estabelecido no Rio Grande do Sul que, no lugar do racismo declarado, se desenvolve no Brasil na forma de discriminação imposta aos que não são brancos e se caracteriza por meio de uma polidez de superfície capaz de camuflar comportamentos, atos e atitudes discriminatórios.

O racismo cordial se expressa através de atitudes formais no nível das relações interpessoais, sendo um modo de racismo tipicamente brasileiro, que se apresenta nas relações privadas e se camufla em suposta tolerância pública (PACHECO, 2011, p.01). Segundo essa perspectiva, a figura do escravo, de forma mítica, se associa à figura do senhor nas rodas de chimarrão e trabalha ao lado do patrão sob uma idealização harmônica. Em consonância com os interesses de diversas organizações sociais que questionam as relações étnico-raciais no Brasil, diante da perspectiva antirracista, os movimentos das comunidades quilombolas, por sua vez, assumem como bandeira de interesse político a questão da raça. Suas lutas orientam-se pela perspectiva de garantir o direito de propriedade de suas áreas historicamente ocupadas, além de outras bandeiras de caráter social.

O conceito de raça, enquanto construção sociológica, afirma-se como um conceito em disputa pelos movimentos sociais, especialmente pelo Movimento Social Negro, de modo mais específico o Movimento Negro Unificado (MNU). Este, tenta se contrapor às clássicas teorias pseudocientíficas que, durante o final do século XIX e a primeira metade do século XX, justificavam a necessidade de estimular o fluxo migratório para o Brasil, com a intenção de “embranquecer” o país, assim considerado "sem futuro", devido à grande quantidade de pretos e miscigenados. Sobre esta questão, é elucidativo o conceito apresentado no

⁸² Os dados não são definitivos, porque as distintas instituições/organizações possuem metodologias diferentes para aferir o número de comunidades, razão pela qual não é exato o número total de comunidades no Brasil.

Glossário de Termos e Expressões Antirracistas, contido nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006, p.222):

A noção de raça se configurou no pensamento ocidental a partir das obras de filósofos e cientistas dos séculos XVIII e XIX, que, em geral, caracterizavam os povos apoiando-se nas diferenças aparentes e os hierarquizavam ao seu modo, tratando, sobretudo, as raças brancas como superiores às raças amarelas e mais ainda às negras, dentre outras. As ciências naturais contemporâneas apontam para a inexistência de raças biológicas, preferindo falar em uma única espécie humana. No entanto, as ciências sociais, reconhecendo as desigualdades que se estabeleceram e se reproduzem com base no fenótipo das pessoas, especialmente em países que escravizaram africanos (as), concordam com a manutenção do termo raça como uma construção social que abrange essas diferenças e os significados a elas atribuídos, que estão na base do racismo. A noção de 'raça' para o Movimento Negro não está pautada na biologia. O que se denomina raça codifica um olhar político para a história do negro no mundo.

As ideias raciológicas que fizeram escola no Brasil defendiam que, no máximo em 70 anos, não existiriam mais negros no País. Tais previsões, assentadas nas ideias do Conde de Gobineau e de seus seguidores, dentre eles Nina Rodrigues, médico baiano, professor da Faculdade de Medicina da Bahia. Seu pensamento raciológico esteve orientado, como boa parte dos intelectuais brasileiros à sua época, por meio do princípio da objetividade científica⁸³. Na atualidade, o Brasil é a maior nação em população negra⁸⁴ fora do continente africano, estimando-se em aproximadamente 50% a população de descendência africana no território nacional. Intitulado "*Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência*", o Censo Demográfico realizado no ano de 2010, divulgado por intermédio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demonstra que há predominância numérica da população negra brasileira.

Em comparação com o Censo realizado em 2000, o percentual de pardos cresceu de 38,5% para 43,1% (82 milhões de pessoas) em 2010. A proporção de pretos também subiu de 6,2% para 7,6% (15 milhões) no mesmo período. Esse resultado também aponta que a população que se autodeclara branca caiu de 53,7% para 47,7% (91 milhões de brasileiros (Blog da Palmares...,2012)⁸⁵

⁸³ Pureza André. **Notas sobre o evolucionismo jurídico de Nina Rodrigues**. Disponível em http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_49803/artigo_sobre_notas_sobre_o_evolucionismo_juridico_de_nina_rodrigues. Acesso em 15.10.2012.

⁸⁴ Como negros, no Brasil, compreende-se os que se autodeclaram pretos e pardos, conforme as classificações do IBGE

⁸⁵ Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/2012/07/cresce-o-numero-de-pessoas-que-se-autodeclaram-negras-segundo-o-ibge/>

Entretanto, essa superioridade numérica não tem sido a garantia do acesso às possibilidades de desenvolvimento socioeconômico, restando que a população negra continua discriminada e preterida no acesso ao desenvolvimento social, dentre eles a inserção no universo social da Educação. Tal situação pode ser considerada como reflexo da tradição escravocrata introjetada na sociedade brasileira e da baixa participação do Estado na implementação de políticas de promoção da igualdade racial e de combate ao racismo, inclusive o racismo institucional.

4 A BAIXA MOBILIDADE INSTITUCIONAL DO ESTADO-NAÇÃO EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A Educação, historicamente, serviu como suporte para a manutenção de um *status quo* que, de modo precípua, privilegia visões de mundo e de organização social, que seguem um modelo de pensamento político ideológico relacionado com as estruturas dominantes na nossa sociedade. A educação tradicional reifica posições e posturas preconceituosas e conservadoras. Tal situação observa-se nos diversos procedimentos metodológicos, didáticos e pedagógicos da educação brasileira. Os lugares sociais definidos por esta visão ideologizada da educação reservam, para as populações não brancas, um lugar de subalternidade e inferioridade.

As influências das populações negras e indígenas para a nação brasileira não são tratadas com o devido destaque no cotidiano escolar, muito embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) 9.394 de 1996 e diversos outros regulamentos normativos legais assim orientem. A educação torna-se, deste modo, hierarquizada e as generalizações de concepções e conceitos não dão conta da complexidade que se faz necessária para que possamos tratar das diferenças que essa sociedade multicultural apresenta.

A educação antirracista propõe trabalhar com empenho na construção de uma política educacional que permita constituir uma pedagogia capaz de contemplar a diversidade social e valorizar as contribuições socioculturais de populações marginalizadas na construção da sociedade brasileira. Projetar a educação nas comunidades remanescentes de quilombos sob uma perspectiva antirracista permite potencializá-la com foco na vida real, concreta e, sobretudo, baseada no universo histórico social e simbólico quilombola. Assim, a educação antirracista aplicada nas propostas político-pedagógicas das instituições mantenedoras da educação pública, por meio de suas três esferas de poder (federal, estadual e municipal), poderá contribuir sobremaneira para que o racismo, tão presente na educação brasileira, possa ser combatido a partir do desenvolvimento de um conhecimento crítico. Neste caso, a ferramenta do conhecimento serve como recurso cultural e educacional para os interesses dos trabalhadores, dos remanescentes de quilombos, em especial,

autorizando a constituição de processos emancipatórios que possam se viabilizar de forma consistente e consciente.

Desta forma, numa perspectiva da educação antirracista, existe a necessidade de forjar uma proposta que valorize a composição étnica da nação brasileira. Isso só poderá vir a ocorrer se a valorização das diferenças passar da simples postulação abstrata, largamente situada nos discursos pedagógicos, para uma prática de gestão pedagógica concreta, efetiva, com capacidade de romper com as relações preestabelecidas, de modo a apresentar um novo modo não só de pensar a educação, mas sobretudo de concretizá-la. Diversos são os autores que trabalham com a temática educacional afro-brasileira, dentre os quais citamos Heloisa Pires Lima, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Véra Neusa Lopes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Georgina Helena Nunes e inúmeras são as iniciativas pontuais abordadas por meio desta perspectiva⁸⁶.

Cumpramos ressaltar que as iniciativas, junto às comunidades remanescentes de quilombos, no trato das relações étnico-raciais e na questão da educação antirracista, são desenvolvidas de forma esporádica e, quase sempre, realizadas por meio de ações nos campos da extensão universitária e dos movimentos sociais populares. São esparsas a orientação e a organização de ações, nesta direção, realizadas pelo poder público local e/ou estadual. Nesse sentido, é imprescindível a crítica ao imobilismo que, em muitos casos, é deliberado, tanto por parte das secretarias municipais de educação quanto das mantenedoras de sistemas de ensino em nível estadual.

No caso da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, onde tivemos a oportunidade de acompanhar as ações, no período de maio de 2011 até março de 2012⁸⁷, foi possível comprovar, de forma empírica, que é mínimo o movimento institucional no sentido de estabelecer uma discussão pedagógica, com efeitos práticos sobre uma educação antirracista, mais propriamente, em relação a educação nas comunidades remanescentes de quilombos.

⁸⁶ Em Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mantém há quase uma década o Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico que realiza, de modo regular, a formação de educadores em 8 redes públicas municipais de ensino, formando até o momento, mais de 800 professores sobre as temáticas relacionadas com a educação.,

⁸⁷ No período de março de 2011 até março de 2012, atuamos na função de assessor técnico para o estudo das relações étnico-raciais na 1ª Coordenadoria Regional de Educação da SEDUC/RS, lugar de onde expomos esta experiência.

Tal condição de imobilismo se explica, em parte, devido à falta de articulação política dos gestores responsáveis pela temática e por não haver uma proposta pedagógica articulada com os preceitos da educação antirracista, em conformidade com as Leis Nº 10.639 de 2003 e Nº 11.645 de 2008. Há um candente discurso político de valorização das diferenças, de apoio à causa das comunidades remanescentes de quilombos, mas uma prática essencialmente ineficaz, que não opera transformações, por mínimas que sejam, nas ações institucionais correntes. Percebemos, durante o período em que estivemos integrando a Coordenadoria de Educação, que o que se instalou na Secretaria de Estado da Educação, no trato das relações étnico-raciais, é o que chamamos de “pedagogia de eventos”, em que as ações e atividades propostas têm a função de autovalorização da imagem pessoal e institucional. Isso em detrimento dos anseios sociais das comunidades e dos agentes sociais, os quais reclamam por avanços reais na área da educação que focaliza as relações étnico-raciais, com ênfase na educação nas comunidades remanescentes de quilombos⁸⁸.

Nas comunidades remanescentes de quilombos, tal como declara Manoel Boeira, do Quilombo do Limoeiro (Palmares do Sul), também conhecido na Comunidade como “Tio Maneca”, importante liderança quilombola no Estado do Rio Grande do Sul⁸⁹, no âmbito da educação, “(...) *a gente não vê vantagem, não vê melhoramentos... Os recursos não chegam na escola.*”

Os recursos não chegam porque não há proposta com chancela institucional que atenda aos interesses das comunidades quilombolas do Estado com relação à educação. Ocorre que, muitas vezes, há falta de capacitação dos gestores locais e dos profissionais que lhes prestam assessoria na formulação de projetos que atendam interesses específicos. Os projetos desenvolvidos, no âmbito das secretarias de educação, no caso, a estadual, mas também as municipais, têm sido previamente formatados em outras instâncias de gestão, externas à realidade local, as quais fazem parte da macro percepção política dos organismos federais de

⁸⁸ O fato do Censo Escolar 2010 apontar a existência de apenas uma escola quilombola no Rio Grande do Sul, sob a responsabilidade do Governo do Estado, é o pretexto que exige a inserção do Estado na educação quilombola. Este discurso tem sido proferido em diversos locais onde é questionada a participação do Estado nos processos de educação escolar quilombola.

⁸⁹ Manoel Boeira, o Seu Maneca ou Tio Maneca, como é conhecido na região de Palmares do Sul, é presidente da Associação Comunitária do Limoeiro, na Comunidade quilombola do mesmo nome, no município de Palmares do Sul, na região do litoral norte gaúcho. Esta liderança representa os quilombolas do Litoral Norte na Federação Estadual das Associações Comunitárias Quilombolas (FACQ-RS).

educação. São escassos os projetos locais que atendam às demandas genéricas da comunidade e raros, para não dizer inexistentes, são os projetos locais que vão tratar da educação antirracista nas comunidades quilombolas. Tal condição, com relação à educação no âmbito das relações étnico-raciais e de uma educação antirracista não é novidade no Estado do Rio Grande do Sul, pois, como bem observa a pesquisadora Lucia Regina Britto Pereira, em sua tese de doutorado:

Na obra do professor Carlos Rodrigues Brandão sobre educação popular, encontramos acontecimentos que demonstram o paradoxo em que vive a sociedade brasileira no que diz respeito a educação inclusiva, e destacamos o caso a seguir, sobre a atividade relacionada aos 160 anos do *Massacre de Porongos*. O fato relacionava-se ao painel sobre o *Massacre de Porongos*, onde foi apresentada a história do evento e teve a mediação do sociólogo (...) e da professora (...). Quanto a esta última, representante do sistema estadual de ensino, questionada sobre a Lei 10.639 de janeiro de 2003 que estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, respondeu que estavam planejando para o segundo semestre daquele ano ações de formação continuada com as Coordenadorias de Educação. Segundo suas palavras, “*esta ação deve ser bem pensada para não criar algo segregador, não podemos nos esquecer dos alunos não-negros*”. Relacionando essa fala com as idéias e os princípios para uma educação formadora de pessoas cidadãs, propostas por Brandão, destacamos a ausência e a inconstância no trato com a cultura, tanto indígena quanto negra, no sistema de ensino brasileiro. Mesmo com a Lei 10.639, sancionada no ano anterior ao referido evento, o que observamos, em nível governamental, naquele momento, foram intenções tímidas ligadas ao planejamento e elaboração de projetos. Isto nos faz pensar como algumas coisas no país são efêmeras e decisões que deveriam ser de Estado tornam-se medidas de governos. No Estado do Rio Grande do Sul, há 20 anos foi instituído, por decreto, o projeto “*O Negro e a Educação*”. Esse trabalho teve algum desenvolvimento oficial no período em que foi criado, no ano de 1988, e retomado informalmente na gestão do governo da Frente Popular. Ou seja, a cultura negra não é incorporada nas instâncias educacionais do Estado e nem absorvida pelas diferentes gestões; ela não se institucionaliza (PEREIRA, 2008, p.40).

Este relato, retirado da obra acima mencionada, permite afirmar, portanto, que há mais de 20 anos já se constatava, institucionalmente, que a superação das dificuldades, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, com relação ao trato das questões étnico-raciais, não é uma tarefa simples de ser executada. Isso porque envolve o movimento de uma estrutura sócio-política, na qual o racismo e o preconceito têm raízes historicamente fortes e, portanto, consolidadas e difíceis de superar. Durante longo período de tempo, a legislação nacional impediu que a população negra tivesse acesso aos bancos escolares. A legislação era definida de maneira nítida com relação a essa questão, e negava formalmente que os negros,

os escravos, os forros ou os libertos ocupassem o espaço da educação pública. Como podemos observar na citação de Fonseca (2001)⁹⁰:

(...) mesmo quando a leitura e a escrita começaram a ser reconhecidas como elementos que deveriam ser difundidos na sociedade como um todo, foram negadas aos escravos. É o que mostra relatório de 1836 do presidente da província do Rio de Janeiro, onde constam critérios para a criação de uma escola voltada para o atendimento de crianças órfãs, transcrito por MOACIR (1939, p. 194): ‘a administração seria cometida a um pedagogo encarregado ao mesmo tempo de ensinar a ler, escrever e contar as quatro operações, os escravos não poderão ser admitidos ainda que seus senhores se queiram obrigar pela despesa’ (FONSECA, 2001, p. 29).

Observe-se o fato de que, mesmo que o “Senhor” tivesse a disposição de assumir as despesas da educação do africano tornado cativo, ainda assim não era permitido o acesso à escolarização. Tal exclusão indica dois pressupostos: o primeiro é o perigo que a educação representava para o desenvolvimento das faculdades intelectuais dos cativos e o risco eminente de rebeliões e revoltas, que poderiam desestabilizar a sociedade e seu regime escravocrata. O segundo pressuposto aponta para o risco do contágio e da “má influência” que a presença de escravos representava nos estabelecimentos de ensino. Em 1837, a reforma do ensino proibia o acesso à escola de escravos e africanos livres e também dos portadores de doenças contagiosas.

Vale aqui referenciar o livro *História da Educação Brasileira*, de José Antonio Tobias (1972), no qual o autor se refere à situação educacional da população negra. Com relação à escravidão e à educação, o autor afirma:

O negro era escravo e, para tal fim, chegou ele no Brasil. O jesuíta foi contra a escravidão, mas não pôde vencer a sociedade da colônia e da metrópole que, na escravidão baseavam sua lavoura e economia. Por isso, o negro jamais pôde ir à escola. Com dificuldades, conseguiram os missionários que, aos domingos, pudessem os escravos assistir a missa, rezada na capela dos engenhos ou em outro lugar (TOBIAS, 1972, p. 97).

Aos negros era proibido frequentar as escolas em Minas Gerais, Rio de Janeiro, Alagoas e no Rio Grande do Sul. Segundo o mesmo autor acima citado, as informações sobre estas condições foram retiradas de uma obra denominada *A*

⁹⁰ FONSECA, Marcos Vinicius. As Primeiras Práticas Educacionais com Características Modernas em Relação aos Negros no Brasil. In: **Negro e Educação**: Presença do negro no sistema educacional brasileiro. ANPED; Ação Educativa. São Paulo, 2001.

Instrução e as Províncias: subsídios para a História e Educação (1834-1889), de Primitivo Moacyr (1939-1940).

Neste livro-fonte consultado, constata que a interpretação do autor opera a partir de uma generalização intensa, o que permite refletir a forma como a educação dos negros foi pensada. No Rio Grande do Sul, havia o impedimento dos negros de freqüentarem as escolas. No livro de Primitivo Moacyr, há uma determinação a esse respeito: “são proibidos de freqüentar as escolas públicas: 1º as pessoas que padecem de doenças contagiosas, os escravos e os pretos, ainda que sejam livres ou libertos (MOACYR, p. 431).

Tanto no caso do Rio de Janeiro, quanto no de Alagoas, aos pretos livres e libertos não era negado o acesso à educação, diferente do Rio Grande do Sul, caso em que essa recomendação proibitiva era expressa. Em que pese algumas críticas feitas ao trabalho de Tobias, e à generalização que o mesmo opera com relação à educação dos negros, seu trabalho é considerado importante, na medida em que é uma das poucas referências sobre a educação dos negros, no período colonial brasileiro.

Desta forma, as informações com relação ao Rio Grande do Sul não deixam margens para dúvidas acerca de que, para os negros, era negado o acesso à escola. Diante dessa situação de impedimento legal, outras iniciativas foram criadas como estratégias para que os negros pudessem se apropriar dos códigos da cultura letrada. É o caso das Irmandades Negras, da Frente Negra Brasileira, das Associações e Clubes Negros, entre outras iniciativas que tiveram empenho em alfabetizar os negros, não só no Rio Grande do Sul, mas pelo país afora.

Mesmo impedida de estudar, a população negra forjou outras formas de expressões e lógicas culturais singulares, sobretudo com a intenção precípua de buscar inserir-se no mundo do trabalho e na educação; lutou, e continua lutando, para modificar as leis do País, com o objetivo de obter direitos de cidadania. É o caso das comunidades quilombolas que, por sua vez, foram se adequando aos seus tempos, até chegarem, na contemporaneidade, como agentes sociais que reclamam a condição de novos sujeitos de direitos étnicos. Nesse sentido, para ilustrar o caso do Rio Grande do Sul, cabe utilizar a narrativa de uma liderança quilombola da Comunidade de Casca, de 84 anos, que diz ter apreendido a ler e a escrever em sua própria casa, longe da escola que o excluía. “Naquele tempo era a escravidão. Eu

aprendi a ler de “*reúna*”⁹¹. Aprendi a ler em casa. Aprendi um pouco. Se me der um papel, aí já não me engana [...]”.

A referência acima demonstra que era corrente, nas comunidades negras, a intenção de promover a alfabetização em suas próprias casas. As conversas com os moradores da Casca nos levam a inferir que esses casos são mais frequentes do que se imagina. Entretanto, é importante levar em consideração que o estudo e o acesso às primeiras letras, muitas vezes, também eram suprimidos pela necessidade do trabalho nas roças e em outras atividades produtivas, pois o que estava em jogo era a capacidade de sobrevivência em uma sociedade de exclusão.

Outro exemplo extremo de formas alternativas de alfabetização é o caso dos Malês, africanos islamizados que viviam na Bahia e que foram os pivôs da Grande Revolta ocorrida naquele Estado, no ano de 1835. O movimento insurrecional foi organizado por estes negros, alfabetizados em árabe, e que articularam parte do movimento, a partir da troca de correspondência por meio de bilhetes entre seus membros, todos praticantes do islamismo. É tradição e obrigação para os pretendentes em professar a fé no Islã, a condição de leitores para acessar os ensinamentos escritos contidos no Alcorão, o Livro sagrado dos muçulmanos⁹².

Desde o período colonial, portanto, os colonizadores sabiam da importância e do “perigo” em deixar os excluídos sociais terem acesso às informações, contidas na cultura letrada. Desse modo, confirmando que a educação escolar, desde os primórdios da sociedade brasileira, tem sido local de privilegiados, é possível afirmar que existia uma consciência muito bem formada sobre a importância da educação como potente ferramenta de ascensão social.

[...] o que nos leva a crer que, entre essa consciência e a atitude de não tornar a educação um bem acessível aos indivíduos oriundos do cativeiro, o que verdadeiramente se construiu foi a determinação de incluir os escravos e seus descendentes de forma absolutamente marginal na sociedade organizada a partir do trabalho livre (FONSECA, 2001, p. 29).

As distintas organizações do Movimento Social Negro, sejam elas de cunho cultural, recreativo, religioso ou político, historicamente rebateram essa prática. Elas

⁹¹ “Reúna” foi uma expressão utilizada pelo entrevistado que significa em reunião, em casa.

⁹² Sobre a Revolta dos Malês, ver: REIS, João José. *Rebelião Escrava no Brasil - A história do levante dos Malês em 1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. 680p. FREITAS, Décio. *A Revolução dos Malês*. Porto Alegre: Movimento, 1985. 106p.

questionavam, propunham e implementavam políticas de instrução que tivessem por objetivo o acesso da população negra às primeiras letras. Este é o caso da Frente Negra Brasileira (FNB), do Teatro Experimental do Negro (TEN), das Irmandades Religiosas Negras, dos Clubes Sociais, entre outras, que, em determinadas circunstâncias, protagonizaram constantes embates na esfera pública.

O construto teórico sobre a esfera pública permite auxiliar na consolidação de um quadro, com capacidade de concatenar a possibilidade de afirmação do direito das comunidades remanescentes de quilombos, como instrumento jurídico solidamente fundamentado e propenso à efetiva aplicação. O trato da questão étnica, a partir da ótica do direito, ganha um novo e interessante elemento desafiador, mediante a construção e a constituição da categoria remanescente de quilombos. Os grupos sociais que emergem, em número expressivo, vão acessar a esfera pública de forma articulada aos interesses dos movimentos sociais populares, especialmente do Movimento Negro brasileiro.

Se é correto pensar que as leis servem para equilibrar a balança da justiça, o senso de justiça e, também, o da igualdade e da equidade, prevalecentes nas regulações brasileiras quando relacionados à população negra, nos permitem afirmar que o pêndulo se move de maneira tendenciosa, com a espada pairando sobre as cabeças desprotegidas da população negra. A desigual, brutal e ignorante estupidez com que foi tratada a população negra, por meio da justiça brasileira e dos seus códigos, são reflexos de uma história de mais de 300 anos de escravidão de negros arrancados das suas comunidades, na África, para serem vendidos como mercadorias no mercado de escravos, no Brasil.

Tendo por base esta história hedionda, na qual inclusive religiosos também faziam uso de escravos, não é de se estranhar que o racismo tenha se sustentado durante tanto tempo associado a valores tradicionais que, de alguma forma, ainda se mantêm. No Brasil, a justiça brasileira tratou, de forma desigual, e ainda continua tratando, a população negra, ampliando a desigualdade refletida no sentimento racista que sustentou a sociedade brasileira e seus valores conservadores. De acordo com Henrique Cunha Junior (1996, p. 148), o racismo é uma forma de dominação criminosa e violenta:

Racismos são formas de dominação criminosas, violentas, tal como o escravismo, baseadas nas diferenças étnicas. São criadores de estruturas simbólicas e de ações responsáveis pela exclusão dos direitos da cidadania

de um grupo social. (...) os sistemas de dominação racistas combinam e alternam violências culturais e físicas. Cristalizam formas de desprezo social pelas etnias racializadas, produzem exclusões da competição no mercado de trabalho e quebram sistematicamente os direitos universais.

No trato da população negra, pode-se dizer que a justiça é a injustiça legalizada de maneira formal, ou a exclusão legalmente assegurada, uma vez que segmentos da sociedade brasileira, constituintes, majoritariamente da classe dos que nada têm (os negros), não eram considerados cidadãos. Portanto, não tinham direitos assegurados, a não ser o “direito” de servidão, da humilhação e do sofrimento, inclusive no corpo, registrando as marcas do preconceito institucionalizado que caracterizam, ainda nos dias de hoje, as relações étnicas em nossa sociedade.

Parte dos direitos que o Estado brasileiro garantiu à população negra resulta da pressão de distintas organizações políticas e dos movimentos sociais populares, inclusive da pressão estrangeira. O final da escravidão no Brasil, entre outros fatores, resulta da pressão da incipiente economia industrial inglesa e dos seus interesses capitalistas comerciais. A conquista de direitos, por parte da sociedade civil negra, ocorreu com a participação nos movimentos sociais, organizados pela própria comunidade, que sempre percebeu, na própria pele, os efeitos diretos da injustiça e nunca se acovardou. A reivindicação de direitos e a luta no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação durante este longo período da história do Brasil têm sido constantes.

De outra sorte, movimentos históricos, organizados pela via institucional, através do Estado, ou pelas elites locais (nacionais), com vistas à melhoria das condições de vida da comunidade negra, geralmente apresentam caminhos de mão dupla, donde os beneficiários das políticas propostas não eram os que mais necessitavam e, sim, os ricos e poderosos senhores. Há relatos de que, entre os próprios abolicionistas, muitos defensores da causa eram reconhecidamente racistas; muitos expoentes da luta contra a escravidão eram grandes proprietários de escravos e, na verdade, seu ímpeto contra o escravismo residia no interesse das indenizações prováveis, ou nas outras formas de compensação a serem estabelecidas pela Nação.

Só recentemente, o Brasil reconheceu sua condição racista diante da comunidade internacional e mediante alguns organismos, como a Organização

Internacional do Trabalho (OIT), assumindo a responsabilidade de aplicação de medidas minimizadoras e compensatórias com relação ao racismo e à exclusão social baseada no critério da desclassificação racial. Tal reconhecimento da condição de país racista colocou em evidência a possibilidade de ações tendo por objetivos implementar, na esfera pública, algumas ações mitigatórias desta triste condição da sociedade brasileira. Neste contexto, destacam-se as comunidades remanescentes de quilombos e suas reivindicações em defesa dos seus territórios, ou seja, da titulação de suas terras, do direito à cidadania e as suas expressões socioculturais.

As disputas políticas nas quais as comunidades remanescentes de quilombos se vêem incluídas, por sua vez, as situam como ator representativo e de relativa importância no cenário renovado da política de disputa por recursos públicos, oriundos do Estado, em tempos de abertura democrática. Esta situação alça as comunidades remanescentes de quilombos à condição de protagonistas de sua própria história. Na atualidade, as comunidades quilombolas apresentam condições distintas de organização, representação, participação e articulação, elementos condicionantes na consecução das suas postulações na esfera pública.

Deste modo, é importante considerar que a participação das comunidades quilombolas nestes espaços, muitas vezes, é mediada por objetivos distintos dos outros atores, também legalmente constituídos, e que se orientam por interesses próximos aos dos quilombolas. Tais interesses são responsáveis pela aproximação das comunidades entre si, com o aparelho do Estado e suas instituições, com organizações relacionadas a movimentos sociais distintos (sindicais, de gênero, do movimento negro, religiosas ou do terceiro setor). Nesse sentido, é válido ressaltar a participação destes agentes que desempenham o papel de mediadores sociais, ao introduzir na esfera pública as comunidades remanescentes de quilombos como sujeitos de direitos. Isso tem uma significação importante, pois:

Os espaços de mediação também o são de embates e de diplomacia. Os que a ele se integram estão constantemente a escorregar de um a outro mundo de ajustamento, de um conjunto a outro organizado de princípios de grandeza. A mais significativa especificidade que destacaríamos na ação de mediação é que ela envolve, em quaisquer circunstâncias, disputas por justiça (ANJOS E SILVA, 2008, p. 159⁹³).

⁹³ ANJOS e SILVA. JCG dos. PS da. A rede Quilombola como espaço de ação política (p.155-72). In: NEVES, **Desenvolvimento Social e Mediadores Políticos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS: PGDR, 2008.

A esfera pública é o espaço por onde transitam interesses distintos e por onde os parques e, muitas vezes, mal planejados recursos públicos destinados à população negra são distribuídos, sob a perspectiva das políticas sociais. A esfera pública, ou espaço social público, é uma instância de debates em que se confrontam os interesses contraditórios das classes que aí estão representadas e que têm sua base, seja no capital relacionado aos proprietários dos meios de produção, entre eles a terra, seja no labor relacionado aos proprietários da força de trabalho, alguns segmentos dos quais possuem a terra, ou a ocupam, como é o caso das comunidades quilombolas.

Análises efetuadas por Avritzer e Costa (2004) resultam em um artigo no qual informam que a esfera pública possui mecanismos de seleção os quais implicam na definição prévia de quem serão os atores efetivamente ouvidos e quais serão os temas tratados como públicos. Nesse contexto, as minorias étnicas, os grupos discriminados e as mulheres são excluídos *a priori* da esfera pública, ou nela são merecedores de um lugar de subordinação, tal qual ocorre na discussão sobre as comunidades remanescentes de quilombos e as suas lutas por direitos.

Paul Gilroy em sua obra *Atlântico Negro* (1993), incorpora um adendo significativo importante à crítica efetuada por Avritzer e Costa (2004). Gilroy refere-se ao denominado espaço cultural do Atlântico Negro, compreendido como um cenário de ação transnacional, que se constituiu no âmbito da diáspora africana a qual teve início com a chaga da escravidão moderna e a imigração forçada de corpos da África para as Américas. Na leitura que fazem da obra de Gilroy, Avritzer e Costa (2004, p.712) afirmam:

A alusão ao Atlântico Negro implica mais que reivindicar a igualdade de direitos e possibilidades de participação na política contemporânea e no âmbito da esfera pública burguesa. Trata-se, em consonância e complementarmente àquilo que fizeram as filósofas feministas, de colocar em discussão o próprio processo de construção da política moderna enquanto espaço privilegiado de representação dos interesses e das visões de mundo do homem branco. Assim, na medida em que a política contemporânea se rege pelo império da palavra, pela imposição da separação entre ética e estética, *performance* e racionalidade, decide-se previamente o jogo político em contra àqueles que, por força de sua inserção na história moderna, não puderam assumir o controle dos mecanismos de produção e reprodução dos discursos de poder considerados legítimos em cada Estado-nação particular.

Toda a história da diáspora africana tem o seu desenvolvimento de modo externo à órbita da política formal, e se vale, de maneira fundamental, da *performance*, da dança e da música como instrumentos de sua constituição. Desde o seu início, não se pode retraduzir nem reduzir a diáspora africana à dinâmica nacional da política contemporânea. Pelo contrário, a tensão entre a busca de homogeneidade étnica no contexto de nações modernas e a presença de escravos de origem africana sempre esteve presente. Posteriormente, seus descendentes continuaram sendo tratados como seres inferiores e vistos como ameaças em potencial aos projetos nacionais, como se verifica no caso das comunidades remanescentes de quilombos e, de modo ampliado, da população negra em geral.

Paul Gilroy chama essa condição, referindo-se a Du Bois⁹⁴ e a sua *Teoria da Dupla Consciência* dos negros no âmbito da modernidade, dizendo tratar-se de uma inserção ambivalente na história, a qual se caracteriza em um extremo, pela entrada de modo efetivo no processo de construção da modernidade e, do outro, pela exclusão sistemática da vida política no âmbito do Estado-Nação.

Gilroy sugere que a contracultura do Atlântico Negro seja tomada não apenas como mais um repertório de manifestações artísticas e culturais, dissociadas da política, mas, sim, como um potente discurso de cunho filosófico com a capacidade de reinterpretar a modernidade. Sugere fazer isso recontando a história, a partir da perspectiva de quem, de modo contínuo, foi colocado à margem das narrativas nacionais com seus heróicos personagens brancos.

Estas posturas críticas implicam e apontam a necessidade da construção de estruturas específicas para captar os interesses dos públicos subalternos, além de alertar para a situação de risco, implícita na ênfase do modelo discursivo da comunicação verbal. Percebe-se, pois, que se o espaço público não se mostrar com capacidade de absorver a força expressiva, não somente dos argumentos, mas da *performance* e de formas não verbais de comunicação, este mesmo espaço pode se prestar, de modo indefinido, à reprodução do poder dos que historicamente dominaram o processo de produção do discurso verbal. No caso das demandas das comunidades remanescentes de quilombos, estas condições são fundamentais para a compreensão de uma política pública diferenciada para o atendimento das suas históricas reivindicações, dentre as quais a apropriação dos territórios quilombolas e

⁹⁴ DU BOIS, W. E. B. **As almas da gente negra**. Trad. Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

a inclusão de uma educação diferenciada que contemple e valorize os seus contextos socioculturais.

Tendo claros os limites da política pública, passamos ao Estado, que se mostra como poder público, porém na sua estrutura se ocultam os interesses do capital – empresários industriais, comerciais, banqueiros e grandes proprietários de terra – representados pelas forças do Congresso, da Justiça e dos governos, nas esferas federal, estaduais e municipais. Aí a força emana das leis. Nos movimentos organizados em defesas dos seus direitos, como é o caso das comunidades quilombolas que demandam a educação pública, a saúde, a segurança, as condições adequadas de moradia e deslocamento, a força reside no fato de serem muitos e de estarem organizados. É por isso que as conquistas que chegam a ser demarcadas nos discursos, às vezes até na legislação, depois enfrentam um grande e dificultoso trajeto até se concretizarem na prática, sempre na ameaça de serem retiradas.

Por essa razão, o espaço público depende de garantias providas pelo Estado para que os cidadãos possam exercer, como também, exigir seus direitos com liberdade de manifestação. Na esfera pública, as manifestações apresentam temas diversos, mas as posições se definem a partir do lugar que esses cidadãos ocupam nas relações sociais, e dos interesses que trazem, sendo as possibilidades de escolha modificadas de forma constante, por meio do debate político ou do processo político que envolve, muitas vezes, as manifestações daqueles interesses. Deste modo, tal esfera se constitui de grupos auto-organizados numa determinada área, para a exposição de demandas e problemas a serem encaminhados pelo sistema político.

A esfera pública não se trata de uma instituição, de uma organização ou de um sistema, e sim de um fenômeno social, permeável, aberto e com capacidade de deslocamento, tendo em vista, como afirmamos anteriormente, ser o mesmo atravessado pelas contradições próprias da organização social capitalista. Neste espaço que se mostra como público, todos os temas são passíveis de debate, desde que atinjam *status* político como questões de interesse geral. Assim, adentram ao debate público temas, como os relativos à questão da justiça, do reconhecimento dos territórios quilombolas e a importância de uma educação diferenciada nestes contextos socioculturais.

Nesse processo que se desdobra no espaço público, verificamos o quanto a educação e a preservação do patrimônio cultural constituem bandeiras de lutas políticas, as quais se caracterizam como importantes reivindicações sociais, dentre outras. De algum modo, e articuladas, a educação e a preservação do patrimônio cultural, de modo holístico, guardam relação com a territorialidade, a identidade, a cultura, o trabalho, o direito, a cidadania, a sociabilidade, etc. Vejamos os embates políticos endógenos, que não necessariamente, passam pela via político-partidária, e transitam pelas esferas da gestão municipal, estadual, federal, comunitária, do Movimento Negro, dos movimentos quilombolas ou dos mediadores sociais.

Para que as comunidades adentrem e consigam relativa expressão política nesta esfera pública, se fez necessário a constituição das suas organizações representativas, quer sejam associações comunitárias quer sejam representações de nível regional, estadual ou nacional. No Rio Grande do Sul, além das diversas associações comunitárias, existem representações regionais quilombolas nas regiões do litoral; região metropolitana; regiões do sul, campanha e central do Estado, que se articulam na representação estadual das comunidades remanescentes de quilombos, denominada Federação das Associações Comunitárias Quilombolas (FACQ). Esta, por sua vez, é filiada à Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). Tais organizações têm por objetivo o fortalecimento da luta quilombola perante o Estado e a garantia institucional e legal do encaminhamento dos pleitos comunitários, que poderão ser salvaguardados através de normativas constitucionais, a exemplo do disposto no Artigo 68, e nos artigos 215 e 216 da Constituição Federal, das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e, de modo mais recente, da promulgação das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola/2012.

4.1 Algumas normativas legais e de representação quilombola

4.1.1 A Lei 10,639/03 e os avanços relativos a sua aplicação

A Lei 10.639/03 alterou a LDB 9.394/96, acrescentando os artigos 26 A e 79 B, além de estabelecer a obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira. Vejamos a legislação no que diz respeito à Lei nº. 10.639/03. Esta

Altera a Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. E dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA - Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

§ 3º - (Vetado)”

Art. 79-A - (Vetado)”

Art. 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.”

Art. 2º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 09 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

A constituição deste mecanismo legal e a conseqüente alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 resultam de intensa mobilização e articulação política do Movimento Negro brasileiro, que propõe ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a construção de uma Diretriz Normativa para a implementação da citada Lei. A “escola política” do Movimento Negro já se fizera sabedora que de pouco adiantaria a promulgação de um dispositivo legal, sem os conseqüentes aportes teóricos, didáticos e pedagógicos para a formação dos responsáveis pela aplicação da normativa e o cumprimento da legislação.

Tal estratégia logrou alguns resultados positivos, pois, do período da promulgação da Lei 10.639/03 até o momento atual, houve a maior produção de material didático e pedagógico da história do Brasil, com relação à temática das relações étnico-raciais e da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Esse período também foi de intensa produção relacionada com as políticas de promoção da igualdade étnico-racial no ambiente escolar. A promulgação da Lei 10639/03 impulsionou a participação de educadores negros e militantes da causa antirracista em espaços de discussão sobre política educacional, como na ANPED, por meio da

criação do GT 21⁹⁵ que trata, entre outras, de questões relacionadas à educação das relações étnico-raciais, da implementação da Lei 10.639/03, entre outros temas. Com a criação da CADARA⁹⁶ e dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e seus correlatos, a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), e a inclusão de uma representação permanente no Conselho Nacional de Educação (CNE), abriram-se espaços para agentes educacionais (professores/militantes) atuarem como promotores da política de inserção dos estudos sobre diversidade das relações étnico-raciais, nas Secretarias de Educação, estaduais ou municipais.

É necessário destacar que, embora muitos entes federados tenham assumido a questão, mesmo que de forma “periférica”, a grande maioria das gestões de ensino não destina espaço para a discussão sobre a temática na sua estrutura administrativa e de gestão. Observe-se o fato de que, mesmo com a determinação legal sobre a aplicabilidade da Lei, conferindo, dentro do ambiente escolar ou na própria estrutura institucional, a responsabilidade sobre a implementação do dispositivo legal e da organização de cursos de formação, a obrigatoriedade de sua execução recai sobre professores, geralmente negros e militantes da educação antirracista.

Via de regra, os movimentos de divulgação a favor da Lei do ensino da História da África são destinados ao professor de História; as ações de divulgação pedagógica das contribuições dos afro-brasileiros na História do Brasil ficam restritas ao marco determinado pelo Parecer, que orienta a inclusão do *Vinte de Novembro*, alusivo à figura de Zumbi dos Palmares, no calendário escolar; a referida data passou a ser considerada como o Dia Nacional da Consciência Negra. Com relação às organizações do Movimento Negro, envolvidas diretamente com questão da educação das relações étnico-raciais e a implementação da Lei 10.639/03, observou-se nesse período uma transformação significativa na forma de operação e de transmissão do conhecimento, por parte dessas organizações e entidades.

Das organizações do Movimento Negro, existentes no Rio Grande do Sul e envolvidas diretamente com o tema da educação em comunidades quilombolas,

⁹⁵ Um dos locais de discussão política acerca da educação das comunidades remanescentes de quilombos o Grupo de Trabalho - **GT21** – Educação e Relações Étnico-Raciais é o espaço na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) destinado para a discussão sobre a educação na perspectiva das relações étnico-raciais.

⁹⁶ CADARA significa Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros.

destaca-se, na atualidade, o papel desenvolvido pelo Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombos (IACOREQ), o qual realiza há 3 anos, em parceria com a Fundação Banco do Brasil, por meio do *Projeto BB Educar*, cursos de alfabetização de adultos, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente o Projeto se desenvolve em 12 comunidades quilombolas, envolvendo um número aproximado de 240 estudantes⁹⁷.

No caso da aplicação da Lei 10.639/03, outras instituições tentam constituir espaços de formação, mais voltados para o mercado, organizando cursos, buscando recursos junto às instituições públicas, e oferecendo um “serviço” de formação sobre a temática. Nesse sentido, é importante destacar a Rede Globo e o Canal Futura que, através do Programa *A Cor da Cultura*, receberam recursos orçamentários do Ministério da Educação para a produção de materiais didáticos diferenciados baseando-se na temática das relações étnico-raciais. Organizações, como o CEERT, de São Paulo, também encontraram na produção de conhecimento relacionado à Lei 10.639/03, possibilidade de expressão e de reconhecimento⁹⁸. Constata-se que houve um aumento significativo na produção de literatura especializada sobre o tema e, mais recentemente, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), de São Paulo, publicou a clássica coleção *História Geral da África*. A UFRGS constituiu, dentro das suas atividades de extensão, o Programa de Educação Antir-Racista no Ambiente Escolar e Acadêmico, e explorou, nos últimos tempos, distintas possibilidades de formação de professores, além da publicação de estudos sobre a temática e da produção de material audiovisual e bibliográfico sobre o tema. Recentemente, a História da África começa a ganhar uma cátedra no tradicional curso de História desta Universidade. Desde o ano de 2004, a UFRGS incluiu de forma continuada, nas suas atividades extensionistas, a pauta sobre comunidades remanescentes de quilombos⁹⁹.

⁹⁷ Na Primeira edição do Projeto, foram 9 turmas em 6 comunidades quilombolas, envolvendo cerca de 120 alunos.

⁹⁸ O CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades é uma organização não governamental e sem fins lucrativos. Sua missão é combinar produção de conhecimento com programas de treinamento e intervenção comprometidos com a igualdade de oportunidades e de tratamento e a superação do racismo, da discriminação racial e de todas as formas de discriminação e intolerância. Além disso, o CEERT desenvolve projetos nas áreas de diversidade no trabalho, educação, direito e acesso à justiça, política públicas, saúde e liberdade de crença.

⁹⁹ Diversas faculdades, como a de Odontologia, Enfermagem, o Instituto de Artes, Cursos de Pós-Graduação, como os oferecidos pelo Instituto de Ciências e Tecnologia de Alimentos (ICTA), de

Outras experiências desenvolvidas, junto às comunidades remanescentes de quilombos, por universidades, no Estado do Rio Grande do Sul, também merecem destaque, como as atividades que estão em curso na Universidade Federal de Rio Grande (FURG), em Rio Grande; na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), em Pelotas e na Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS), no Campus situado na região de Bagé. Todas estas iniciativas educacionais têm por objetivo intrínseco a reflexão sobre a questão da identidade sociocultural quilombola, com base no acesso à terra, especialmente após o advento do mencionado Artigo 68 da Constituição Federal.

Esta, a Constituição Federal, garantiu a inserção do signo jurídico que possibilitou a emergência de novos sujeitos políticos e estabeleceu a reivindicação de direitos históricos das comunidades negras rurais, remanescentes de quilombos. O referido Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, diz que *“aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas áreas de terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos...”*. Tal garantia do direito de propriedade da terra encontra respaldo nas afirmações teóricas formuladas por Norberto Bobbio (1992), ao afirmar que o movimento processual de “proliferação de direitos” circunscreve, não somente o aumento do volume de pessoas e de bens, dignos de específica tutela dos dispositivos constitucionais e das leis escritas, como também resulta na implicação necessária de ampliação da titularidade de direitos já garantidos a distintas categorias ou à cidadania, de modo geral.

Girolamo Trecanni (2006) também corrobora esta afirmação, ao declarar:

Não se pode mais aceitar a falsa idéia de que as normas constitucionais tenham um conteúdo meramente programático, como pretendiam os juristas da escola positivista ou os liberais; elas são cogentes, isto é, determinam que o Poder Público e todos os cidadãos se engajem nesta missão transformadora, passando seus ditames da esfera abstrata dos princípios filosóficos para a prática política cotidiana. Isso só poderá ser alcançado na medida em que se conseguir erradicar a pobreza e a marginalização, e reduzir as desigualdades sociais e regionais, promovendo o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor idade e quaisquer outras formas de discriminação. É nesta perspectiva que se deve interpretar o **reconhecimento à terra e a garantias da manutenção de sua cultura própria (grifo do autor)** para as comunidades quilombolas. A garantia de segurança jurídica alcançada com o reconhecimento de seu território é a

base para a concretização dos demais direitos fundamentais (TRECANNI, 2006, p. 90)¹⁰⁰

Convém salientar que a reivindicação do reconhecimento das áreas de terras das comunidades remanescentes de quilombos, inscritas no artigo constitucional antes referido, resulta da mobilização e ação do Movimento Negro brasileiro, que organizou a apresentação de uma emenda de origem popular, na qual formulava a proposta de regularização do acesso à terra para as comunidades quilombolas. Como tal emenda não atingiu o número necessário de assinaturas para a sua validação, a articulação política do Movimento Negro fez com que o deputado federal constituinte Carlos Alberto Caó (PDT-RJ) formalizasse o mesmo pedido, no dia 20 de agosto de 1987.¹⁰¹ Desta forma, podemos considerar que a inclusão deste dispositivo jurídico foi resultado de uma intensa e ampliada movimentação social, que conseguiu mobilizar alguns deputados constituintes para a aprovação da proposta, pois, embora não tenha tido centralidade nos debates sobre a nova Constituição brasileira, o Decreto foi aprovado, porque “suspeita-se mesmo que tenha sido aceito pelas elites ali presentes, por acreditarem que se tratava de casos raros e pontuais, como o do Quilombo de Palmares” (LEITE, 2004, p. 19).

José Mauricio Andion Arruti, nos seus diversos estudos sobre a temática das comunidades remanescentes de quilombos, aponta a emergência destes grupos étnicos, afirmando que

[...]O atual processo de atribuição de “direitos” às “comunidades remanescentes e quilombos” opera um tipo de transformação semelhante entre as comunidades rurais negras, dando origem também a processos de etnogênese. [...] Como apontou Sider (1976)¹⁰², se o etnocídio é o extermínio sistemático de um estilo de vida, em oposição a ele, a construção fraternal de uma autoconsciência e de uma identidade coletiva (de base racial e/ou histórica) contra a ação de um Estado Nacional opressor, com vistas a ganhos políticos, entre os quais pode-se encontrar alguma expectativa de autodeterminação, deve ser chamada de etnogênese. Mas, ressalta Sider, os grupos étnicos não são perseverados ou preservados, e sim criados. Isso faz com que o processo de localização e mobilização para o reconhecimento de “remanescentes” fuja do universo

¹⁰⁰ TRECANNI, Girolamo Domenico. **Terras de Quilombo**: caminhos e entraves do processo de titulação. Belém: Programa Raízes, 2006. 344p.

¹⁰¹ O texto apresentado pelo Deputado Carlos Alberto Caó foi encaminhado com a seguinte redação: “Fica declarada a propriedade definitiva das terras ocupadas pelas comunidades negras remanescentes de quilombos, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. Ficam tombadas essas terras, bem como os documentos referentes à história dos quilombos no Brasil.” (TRECANNI, 2006, p.82).

¹⁰² SIDER, Gerald M. “Lumbre Indian Cultural Nationalism or Ethnogenesis”. **Dialectical Anthropology**, Amsterdam, v. 1, n. 2, 161-172, 1976.

das “questões de raça”, para figurar no plano não só da etnicidade, mas da etnogênese, já que[...] não se trata de recuperar etnias, no sentido convencional, mas produzir novos sujeitos políticos, que se organizam mobilizando uma série de elementos de identidade comum e de caráter localizado que remetem a um mesmo passado de escravidão e submissão, a fim de alcançarem novos recursos, em particular os de natureza territorial. [...]Tanto nos casos mais conhecidos, como das comunidades de Kalunga (GO), Rio da Rãs (BA), Oriximiná (PA) e Vale da Ribeira (SP), quanto em situações ainda muito pouco estudadas, como as de Mocambo (SE) e Sacotiaba (BA), com as quais tive contato, o processo de assunção da identidade de “remanescentes” teve início com a disputa por recursos (normalmente traduzidos em termos territoriais), e só então, concomitantemente ou ainda mais tarde, quando o instrumento de luta privilegiado passa a ser o “Artigo 68”, as questões de cultura e origem comum emergem, passando a ser plenamente tematizadas pela comunidade e tornando-se objeto de reflexão para o próprio grupo. A mobilização desses elementos de identidade leva a uma nova relação com o passado e com as “reminiscências” de que falou W. Benjamin, num esforço de reconstrução de uma continuidade na maioria das vezes perdida, levando ao que Hobsbawm e Ranger chamaram de “invenção de tradição”, isto é, uma reapropriação de velhos modelos ou antigos elementos de cultura e de memória para novos fins, em que o passado serve como repertório de símbolos, rituais e personagens exemplares que até então poderiam ser desconhecidos pela maior parte da comunidade [...] (ARRUTI, 1997, p. 27).

Os postulados de Arruti, no destaque acima, estão em consonância com as posições defendidas pelo antropólogo Alfredo Wagner Berno Almeida que, nos estudos antropológicos sobre as comunidades negras rurais instaladas em solo maranhense, orienta sua reflexão teórica e contribui no debate, ao informar o que as comunidades negras rurais têm, na perspectiva do direito étnico, a seguinte compreensão:

[...]O que está em pauta são essas revisões de esquemas em que se reconhece que a noção de raça não tem fundamento científico e em que as mobilizações transformadoras e de afirmação étnica não estão passando por consangüinidade, por pertencimento à “tribo”, por características lingüísticas e sinais exteriores que tradicionalmente marcaram diferenças. Está em pauta uma unidade social baseada em novas solidariedades, a qual está sendo construída consoante a combinação de formas de resistência que se consolidaram historicamente e o advento de uma existência coletiva capaz de se impor às estruturas de poder que regem a vida social. Tem-se uma flagrante politização do problema com o processo de consolidação do movimento quilombola enquanto força social. Sua compreensão requer os novos conceitos de etnia e de mediação capazes de permitir esclarecimentos sobre esses fenômenos políticos em transformação. A aceitação desse pressuposto concorre para libertar¹⁰³ os argumentos analíticos de todas essas amarras construídas historicamente e que ainda hoje, mesmo com boa vontade, muitas vezes acabamos por

¹⁰³ Para maiores dados sobre a polêmica envolvendo a relação entre tribo e etnia, ver os textos, sobretudo o de Maurice Godelier, que integram o conjunto intitulado **Tribalisme et pouvoirs [La Pensée**. Paris (325):5-63, jan./mars 2001]. Quilombos Ebook.pmd 79 24/4/2009, 17:0580 Quilombos.

reproduzir ante a trajetória de afirmação étnica e política que esses grupos sociais designados como quilombolas estão desenvolvendo. (ALMEIDA, 2002 p.79).¹⁰⁴

O debate sobre estes novos atores de direitos, dotados de uma irrefutável bagagem histórico-cultural e expoentes de um processo de segregação étnica, estabeleceu uma intensa discussão sobre a pertinência da utilização do termo quilombo. Este termo diz respeito a uma expressão semântica historicamente reificada e cristalizada no tempo, através da visão utilizada pelo Conselho Ultramarino de 1740. Largamente utilizado pela historiografia tradicional, o conceito afirmava: Quilombos são *“toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele”*.¹⁰⁵

No ano de 1994, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) assume o papel de decisão no levantamento de questões que dizem respeito aos julgamentos arbitrários, relacionados à noção de remanescentes de quilombos, os quais indicam a necessidade da percepção dos fatos, mediante compreensão que incorpore o olhar do grupo como principal interessado no cumprimento do assegurado no dispositivo constitucional de 1988, ou seja, o direito à regularização fundiária das áreas das comunidades remanescentes de quilombos.

Tal perspectiva se manifesta na forma de documento, redigido após importante discussão sobre o tema, o qual resultou no estabelecimento de parâmetros de atuação profissional neste campo de disputas distintas. No documento produzido, a intenção era apresentar outra concepção sobre o termo quilombola e “ressemantizá-lo”, de forma a conferir atualidade a um processo de resistência social, que tem como pressuposto legal a reparação de um processo histórico de racismo e de exclusão social, étnico-racial e cultural, que não se encerrou com o advento da Abolição, em 13 de maio de 1888, mas, ao contrário do

¹⁰⁴ ALMEIDA, Alfredo Wagner B. de Os Quilombos e as Novas Etnias (p.43-82). In: **Quilombos: identidade étnica e territorialidade** /Eliane Cantarino O’Dwyer, organizadora. — Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.296p. Co-edição: Associação Brasileira de Antropologia.

¹⁰⁵ Nos estudos desenvolvidos por Almeida, entre os autores que consulta, desde a clássica análise de Perdigão Malheiro A escravidão no Brasil, um ensaio social, jurídico e histórico, datado de 1866, até os estudos sobre a temática desenvolvidos por Clóvis Moura na década de 1990, todos os autores desenvolveram análises que utilizavam a mesma conceituação formal e jurídica de quilombo, um conceito que, ao longo dos séculos, restou frigidificado para utilizar a expressão usada pelo autor, congelado no tempo.

que muitos pensam, fortaleceu a resistência sociopolítica e cultural dos negros brasileiros.

De acordo com esse documento, “o termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Ainda que tenha um conteúdo histórico, o mesmo vem sendo ‘ressemantizado’ para designar a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos do Brasil. (...) Contemporaneamente, portanto, o termo quilombo 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 rebeldes, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio (O’ DWYER, 2002, p.18).¹⁰⁶

A educadora Glória Moura adentra no universo das comunidades negras rurais, remanescentes de quilombos, e vai explorar, através das festas desenvolvidas no interior destas comunidades, uma realidade até então praticamente inexplorada e desconhecida do ponto vista acadêmico. Esta educadora e também pesquisadora traz à baila a questão da identidade enquanto reconstrução histórica, afirmação cultural e étnica das comunidades negras, atribuindo a estes agrupamentos étnicos a condição de “quilombos contemporâneos”, estabelecendo uma clara distinção entre um espaço tradicionalmente definido, e uma nova e contemporânea realidade social rural. Segundo a pesquisadora, os quilombos contemporâneos podem ser definidos como:

[...] comunidades negras rurais habitadas por descendentes de escravos que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terras doadas, compradas ou ocupadas secularmente pelo grupo (MOURA, 1999, p. 100).¹⁰⁷

Alfredo Wagner, por sua vez, vai discutir os quilombos e as novas etnias, em um interessante estudo, que já está se tornando clássico, porque tem servido como referência para inúmeros trabalhos acadêmicos e auxiliado no suporte teórico para outras interpretações jurídicas e perícias judiciais a respeito da questão das comunidades negras rurais. Sobre isso o autor afirma que:

¹⁰⁶ O’ DWYER. Eliane Cantarino. Os quilombos e a prática profissional dos antropólogos (12-42). In: **Quilombos: identidade étnica e territorialidade** /Eliane Cantarino O’ Dwyer, organizadora. — Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.296 p. Co-edição: Associação Brasileira de Antropologia.

¹⁰⁷ MOURA, Glória. Os quilombos contemporâneos e a educação. Revista Humanidades, Brasília, n.47, nov. 1999.

A meu ver, o ponto de partida da análise crítica é a indagação de como os próprios agentes sociais se definem e representam suas relações e práticas em face dos grupos sociais e agências com que interagem. Esse dado de como os grupos sociais chamados “remanescentes” se auto definem é elementar, porquanto foi por essa via que se construiu e afirmou a identidade coletiva. O importante aqui não é tanto como as agências definem, ou como uma ONG define, ou como um partido político define, e sim como os próprios sujeitos se auto representam e quais os critérios político-organizativos que norteiam suas mobilizações e forjam a coesão em torno de uma certa identidade. Os procedimentos de classificação que interessam são aqueles construídos pelos próprios sujeitos a partir dos próprios conflitos, e não necessariamente aqueles que são produto de classificações externas, muitas vezes estigmatizantes. Isso é básico na consecução da identidade coletiva e das categorias sobre as quais ela se apóia (ALMEIDA, 2002, p. 67).

Como resultado destas postulações teóricas e da intensa inserção do referido professor nas lutas e reivindicação por terra e território das comunidades negras rurais é que surgiu um Projeto diferenciado e reconhecido por uma proposta denominada de *Nova Cartografia Social da Amazônia* (PNCSA), o qual tem por objetivo “*dar ensejo à auto-cartografia dos povos e comunidades tradicionais. A partir do material produzido, ter-se-á não somente um conhecimento maior dos processos de ocupação territorial das regiões, mas também uma ênfase maior e um instrumento que servirá para o fortalecimento dos movimentos sociais que existem nas regiões autocartografadas*”. Segundo o projeto, estes movimentos sociais:

[...] consistem em manifestações de identidades coletivas, referidas a situações sociais peculiares e territorializadas. Estas territorialidades específicas, construídas socialmente pelos diversos agentes sociais, é que suportam as identidades coletivas objetivadas em movimentos sociais. A força deste processo de territorialização diferenciada constitui o objeto deste projeto. A cartografia se mostra como um elemento de combate. A sua produção é um dos momentos possíveis para a auto-afirmação social. É nesse sentido que o PNCSA busca materializar a manifestação da auto-cartografia dos povos e comunidades nos fascículos que publica, que não só pretendem fortalecer os movimentos, mas o fazem mediante a transparência de suas expressões culturais diversas.¹⁰⁸

Para Nunes (2008, p. 209), a cartografia dos lugares é construída a partir das presenças mais inusitadas e que *revelam o significado do lugar em cada comunidade, em cada quilombola*. A educadora, ao citar o escritor moçambicano Mia Couto, reforça a importância, a singularidade ontológica, cultural, cosmológica e

¹⁰⁸ O projeto tem sido desenvolvido em diversas regiões do País. Para maiores informações, acesse: http://www.novacartografiasocial.com/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=27

estética dos lugares quilombolas, e que devem ser cartografados, enquanto moradas, o lugar onde se vive, pois *o importante não é a casa onde moramos. Mas, onde em nós, a casa mora* (COUTO, 2003, p. 53).

Destas novas cartografias emergem não somente as lutas das comunidades, mas também o protagonismo presente na perspectiva de autodeterminação coletiva destas comunidades que optam por realizar a sua própria cartografia, o que é considerado como um passo importante no processo de reconhecimento e também de afirmação da sua autonomia enquanto grupo social. Esta autonomia vai ter sua afirmação mediante a organização de movimentos sociais, que se espraiam pelo país inteiro em busca de melhorias de suas condições de vida, de trabalho e de educação.

4.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: O CASO DO PARANÁ

A perspectiva de educação escolar quilombola, no âmbito da gestão pública, começou a ser desenhada a partir de duas iniciativas institucionais, que ganharam notoriedade, ou expressão relativa, no ano de 2006, com ações realizadas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná e da Secretaria de Educação do município de Santarém, no Estado do Pará¹⁰⁹. Tanto no Estado do Paraná, quanto no município de Santarém, as duas iniciativas revestiram-se de caráter institucional e tiveram, ao seu tempo, importante suporte político do poder local, considerando, obviamente, interesses alinhados exclusivamente ao campo da política eleitoral e das disputas de ordem partidária.

A proposta desenvolvida no Estado do Paraná, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, gestou sua experiência ao longo de 4 anos de governo, tendo início na gestão do então governador Roberto Requião e dela resultaram algumas produções significativas na forma de relatórios,¹¹⁰ bem como a experiência concreta da formação de educadores, atuantes em distintas comunidades, mas,

¹⁰⁹ Aqui convém destacar a existência de outras experiências significativas de educação escolar, como a dos Kalunga, em Goiás, a experiência de São Miguel dos Pretos, entre outras. No entanto, optamos pela experiência do Paraná e de Santarém pelo vínculo institucional estabelecido com o Estado, que assume, no período, a responsabilidade da discussão sobre os processos educacionais.

¹¹⁰ INSTITUTO DE TERRAS, CARTOGRAFIA E GEOCIÊNCIAS DO PARANÁ. Terras e territórios Quilombolas: Grupo de Trabalho Clóvis Moura Relatório 2005-2008. Curitiba: ITCG, 2008.

especialmente, os que tinham vinculação mais direta com a Comunidade de João Sura¹¹¹.

O Estado do Paraná possui, conforme dados do grupo de Trabalho Carlos Moura, 41 Comunidades Remanescentes de Quilombos reconhecidas, identificadas por meio de levantamento realizado. Destas, 36 possuem processos de reconhecimento abertos pelo Estado Brasileiro. Um dos fatores que aproximam as comunidades do Estado do Paraná com as comunidades do Estado do Rio Grande do Sul, além do fato de estarem situadas na região meridional do Brasil, é, também, o trabalho desenvolvido pelo NUER/UFSC, coordenado pela antropóloga Ilka Boaventura Leite, que tem produzido, de forma articulada, diversos estudos e relatórios de mapeamento sobre a temática das comunidades remanescentes de quilombos nos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. (NUER/UFSC 2005 /2006)¹¹².

Dessa forma, aproximaram-se as realidades das comunidades remanescentes de quilombos do Paiol da Telha, no Paraná, Invernada dos Negros, em Santa Catarina, e da Comunidade de Casca, situada na região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, tendo em vista o fato de que foram estas as três comunidades precursoras, como objetos de estudos periciais mais detalhados e significativos, que estabeleceram um fio condutor, relacionando, entre si, as comunidades remanescentes de quilombos, na porção meridional do Brasil. A aproximação entre as três realidades possibilitou a realização de algumas ações coletivas, dando conta de informações que puderam ser disponibilizadas de forma socializada e permitiram ampliar o conhecimento destas realidades comuns que, até então, eram conhecidas de forma e de maneira dispersa.

A experiência pedagógica do Estado do Paraná, na perspectiva da construção de uma diretriz para educação escolar quilombola, carregou no seu desenvolvimento a construção de uma intensa articulação entre a comunidade, os agentes

¹¹¹ No Paraná, a comunidade está localizada a 50 quilômetros da sede do município de Adrianópolis, região do Alto Vale do Rio Ribeira no Iguapé, na fronteira entre Paraná e São Paulo, nas áreas compreendidas pela confluência do Rio Ribeira com o Rio Pardo e os limites do Parque Estadual das Lauráceas. A fonte é do Grupo de Trabalho Carlos Moura, o grupo constituído pelo governo do Estado do Paraná para realizar o estudo sobre as comunidades remanescentes de quilombos.

¹¹² O MEC organizou a realização de três audiências públicas em todo o país para tratar do tema da educação escolar quilombola. Uma, no Estado do Maranhão, em Itapecuru-Mirim, no dia 05.08.2011, outra no Estado da Bahia, no Município de São Francisco do Conde, em 30.09.2011 e a terceira, em Brasília, estabelecido com o Estado, que assume, no período, a responsabilidade da discussão sobre os processos educacionais.

educacionais, a escola e a Secretaria de Estado da Educação. Foram desenvolvidas ações de formação de professores e diversos encontros entre comunidades e educadores. A maioria dos servidores que participou das formações era da rede estadual de educação e a comunidade na qual houve mais investimentos na formação continuada dos educadores foi a Comunidade de João Surá, que funcionou, conforme Cassius Cruz, um dos responsáveis pela Coordenação do GT Carlos Moura, como uma espécie de laboratório para a proposta. Além disso, a escola Adelaide Maria Trindade, essa mais próxima da área urbana, também recebeu investimentos em formação continuada. Do ano de 2006 até 2008 a coordenação da Educação Escolar Quilombola esteve vinculada à Educação do Campo, porém a partir do ano de 2009, passa a fazer parte do núcleo de educação das relações étnico-raciais.

A proposta de construção de uma diretriz para a educação escolar quilombola, no Paraná, oportunizou a construção de uma base para a diretriz nacional de uma Educação Escolar Quilombola, haja vista que parte da experiência da elaboração do estudo lá desenvolvida foi acolhida na proposta de Educação Escolar Quilombola, gestada no Conselho Nacional de Educação e extensiva às escolas do país inteiro. Com relação à operacionalização da proposta pedagógica, houve divergências no encaminhamento da perspectiva a ser utilizada nas escolas quilombolas no Paraná. Enquanto a coordenação do Departamento de Diversidade Etnico-racial fazia, junto com a Comunidade, a opção por uma proposta de organização curricular baseada nos ciclos de conhecimento, outra corrente propunha a seriação como alternativa pedagógica plausível, sem levar em conta a cultura secular dos povos quilombolas.

O projeto de educação escolar quilombola do Paraná apresentou uma série de proposições, no que diz respeito à temática da educação nas comunidades remanescentes de quilombos, inovando, por exemplo, no sentido de apresentar uma proposta de planejamento para a construção de escolas no interior das referidas comunidades. A construção da escola em áreas quilombolas tem base no projeto arquitetônico, cuja perspectiva está apresentada a seguir.



Foto 4 - Croqui escola do Paraná – Geplan/PR



Foto 5 - Escola da Comunidade Quilombola de Casca-RS 09/2012

O projeto de construção das escolas foi originalmente desenvolvido pela Secretaria de Obras do estado/PR e apresenta, inclusive, espaço para o alojamento de estudantes que poderiam se deslocar de outras comunidades quilombolas, para estudar na escola.

Porém, na planta da Escola de Casca, no estado do Rio Grande do Sul, por sua vez, a possibilidade de alojamento não se confirmou, assim como também vale a crítica para a ausência e a não inclusão de um refeitório no projeto. Entretanto, em que pesem os problemas, o fato concreto é que a escola está construída na comunidade, em base a uma nova perspectiva educacional que amplie horizontes e consolide oportunidades de uma cidadania plena, com a qual ocorra a valorização das diferenças culturais e etnicorraciais, enfatizando, assim, a luta da comunidade por dignidade e respeito. A luta atual da Comunidade de Casca é para a qualificação dos educadores, que vão atuar na educação dos seus filhos, e para levar em conta, de forma apropriada, a sua realidade, a sua história, a sua cultura e as suas lutas.

A obra que permitiu a materialização da Escola Dona Quitéria, na Comunidade de Casca, foi realizada, dentro da política nacional desenvolvida pelo MEC de construção de escolas em áreas quilombolas. Até a conclusão da pesquisa que sustenta esta tese de doutorado, não havíamos obtido, junto ao Ministério da Educação (MEC), dados com relação ao número total de escolas construídas. O que pudemos apurar, mediante contato com pesquisadores e militantes sociais

dos estados do Paraná e de Santa Catarina, é que, apenas no Rio Grande do Sul, uma única escola foi construída recentemente, com recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em áreas de quilombos, a Escola da Comunidade de Casca. Sabemos que, de modo efetivo, a maior parte dos recursos para a formação continuada de professores e para a construção de escolas, em áreas quilombolas, foi destinado às Regiões Norte e Nordeste do País, lugares que, segundo os indicadores levantados pelo MEC, apontavam uma necessidade mais urgente.

Com relação à formação dos professores e à Educação Escolar Quilombola, o ano de 2011 foi marcado pela intensa discussão a respeito destas questões, levando em conta, especialmente, o advento da proposta de construção de uma Diretriz Nacional para a Educação Escolar Quilombola. Durante este ano, em diferentes ocasiões, tivemos a possibilidade de acompanhar intensos e diversos movimentos com relação à tal proposta de Diretriz, por meio de encontros locais, nas comunidades, regionais e nacionais, em que a discussão acerca da realidade escolar quilombola esteve no centro dos debates.

4.3 O RIO GRANDE DO SUL CONSTRUINDO A PARTICIPAÇÃO SOCIAL NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

No Rio Grande do Sul, os movimentos relacionados com a construção da **Diretriz Nacional para a Educação Escolar Quilombola**, incluindo a interface entre as comunidades e o Estado, foram alavancados por meio de duas instituições públicas de educação superior - UFRGS e UFPEL - com o apoio de diversas instituições, dentre as quais o IACOREQ. A primeira, por meio do Programa de Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico, da Pró-Reitoria de Extensão; e a segunda, por meio da Faculdade de Educação (FAE). Os departamentos universitários envolvidos nesses movimentos abrigam, nos seus quadros funcionais, servidores que trabalham com ações de extensão universitária e projetos acadêmicos voltados para a educação antirracista em comunidades remanescentes de quilombos. Partindo de interesses coletivos, esses servidores articularam uma consistente discussão sobre a temática das

relações etnicorraciais e da educação nas comunidades remanescentes de quilombos, que se desdobraram na realização de dois seminários (um Estadual e outro Regional da Fronteira Sul) sobre educação escolar quilombola.

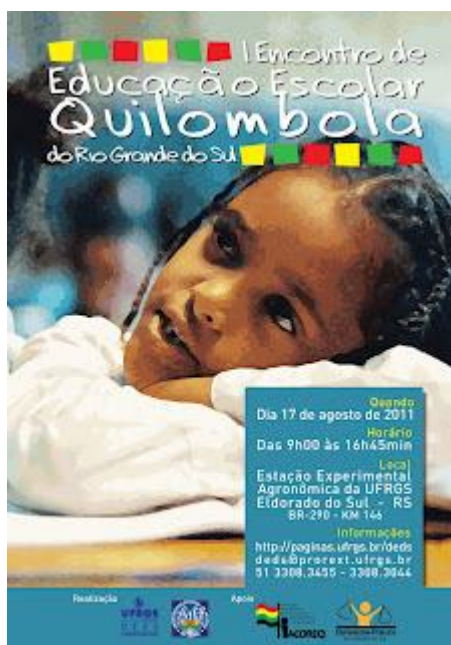


Foto 06 – Divulgação Deds-UFRGS

O **I Encontro de Educação Escolar Quilombola do Rio Grande do Sul** ocorreu no dia 17 de agosto de 2011, na Estação Experimental Agronômica da UFRGS, localizada no município de Eldorado do Sul (RS), e teve como objetivo o fomento das discussões sobre a educação escolar em quilombos, modalidade que estava prestes a ser reconhecida em sua especificidade no modelo de ensino da educação básica brasileira. O encontro reuniu estudantes de licenciaturas das universidades proponentes, representantes das comunidades remanescentes de quilombos, educadores, militantes dos movimentos sociais populares, gestores da educação pública de diversas instâncias (escolas, universidades, municípios, estado), representantes de instituições públicas, entre outros. Por uma limitação física do espaço, o evento contou com a presença de 120 participantes que se envolveram em um amplo debate de esclarecimento e de proposições a respeito da Diretriz para a Educação Escolar Quilombola. O resultado desse Encontro consolidou um movimento endógeno, o qual veio a fortalecer a discussão sobre a

a necessidade de uma educação de qualidade e diferenciada, nas comunidades quilombolas.



Foto 7 - Divulgação FAE/UFPEL

Dando continuidade aos debates sobre a temática da educação dos povos quilombolas realizou-se o **I Encontro Regional de Educação Escolar Quilombola**, no dia 8 de outubro, na cidade de São Lourenço do Sul, no estado do Rio Grande do Sul, sob a coordenação da professora Dra. Georgina Helena Nunes, do Departamento de Ensino da FaE/UFPEL, e participante do grupo de pesquisa Movimentos Sociais e Educação Popular (MOVSE). A atividade contou com a presença aproximada de trezentas pessoas, em sua maioria, representantes das comunidades quilombolas da Região Sul do Estado, além de educadores, gestores e acadêmicos. Na oportunidade, a representante da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do MEC, apresentou dados estatísticos referentes à situação da educação escolar quilombola, no Brasil e na Região Sul, que veremos a seguir, bem como informações relativas às políticas públicas, já em curso destinadas às comunidades quilombolas situadas em diversas regiões no País.

Quadro 5 – Escolas Quilombolas na Região Sul

U.F	ESCOLA	FUNÇÃO DOCENTE	MATRÍCULA
Paraná	4	235	575
Santa Catarina	10	120	488
Rio Grande do Sul	44	1.289	5.360
TOTAL:	58	1.644	6.423

Fonte: MEC/SECAD

DADOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL ESCOLAS QUILOMBOLAS

		ESCOLA	FUNÇÃO DOCENTE	MATRÍCULA
		2010	2010	2010
Brasil		1.912	31.943	210.485
Norte		346	4.149	32.091
	Rondônia	6	184	1.895
	Acre	1	1	9
	Amazonas	2	5	93
	Roraima	1	3	29
	Pará	285	2.869	24.606
	Amapá	26	494	2.868
	Tocantins	25	593	2.591
Nordeste		1.229	20.514	143.122
	Maranhão	550	5.380	45.571
	Piauí	51	776	4.590
	Ceará	27	511	3.989
	Rio Grande do Norte	30	419	3.194
	Paraíba	27	457	2.886
	Pernambuco	81	1.251	10.320
	Alagoas	24	896	6.326
	Sergipe	26	828	5.298
	Bahia	413	9.996	60.948
Sudeste		208	4.722	22.961
	Minas Gerais	140	2.649	13.908
	Espírito Santo	25	308	1.907
	Rio de Janeiro	18	1.319	5.803
	São Paulo	25	446	1.343
Sul		58	1.644	6.423
	Paraná	4	235	575
	Santa Catarina	10	120	488
	Rio Grande do Sul	44	1.289	5.360
Centro Oeste		71	914	5.888
	Mato Grosso do Sul	5	241	786
	Mato Grosso	32	388	2.655
	Goiás	34	285	2.447

Fonte: INEP 2010

Quadro nº 06– Dados INEP 2010

A proposição inicial dos dois encontros, ambos realizados no estado/RS, era que o resultado destes dois eventos fosse sistematizado e apresentado na 3ª Audiência Pública, para a construção das Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola,

chamada pelo Conselho Nacional de Educação, e que ocorreria, ainda no ano de 2011, em Brasília¹¹³.

O que se destacou destes encontros foi a percepção do anseio, generalizado e coletivo, das diversas organizações do movimento social das comunidades quilombolas e de várias instituições públicas, representadas por meio de secretarias municipais de educação, coordenadorias regionais, direções de escolas, no sentido de um envolvimento mais efetivo do poder executivo na demanda da Educação Escolar Quilombola proveniente daquelas comunidades. As reflexões e as discussões giraram em torno da importância da participação mais efetiva do poder público local nas políticas de implementação de uma Educação Escolar Quilombola, de fato, e o cumprimento daquilo que registra o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a implementação da Lei 10.639/03, e também dos seus mecanismos de suporte, tais como: material didático, formação de professores e de gestores, entre outras reivindicações.

Dentre as reivindicações que emanam das comunidades remanescentes de quilombos, algumas dizem respeito à forma como as instituições e os partidos políticos têm cooptado lideranças comunitárias para a base política dos governos em exercício, ou para disputas eleitorais nas quais os quilombolas, com baixa densidade eleitoral e pouco apoio político, servem para, com seus votos nos pleitos eleitorais, fortalecer legendas políticas. Há também, em algumas comunidades, uma significativa descrença com relação ao poder público local, por suas posturas autoritárias e pelo descompromisso que tem demonstrado diante dos pleitos destas comunidades.

“As prefeituras: deixa de lado.” Esta é a recomendação de uma liderança quilombola da Comunidade de Olhos d’Água, num momento de tensão eleitoral municipal, quando era discutido o programa de construção de novas habitações nas comunidades de Olhos d’Água e Capororocas, no município de Tavares/RS, durante o ano de 2012.

No ímpeto de impulsionar as demandas da comunidade negra junto ao setor público, especialmente quando as gestões “abrem espaços” para a discussão da temática das relações étnico-raciais, tem ocorrido a inserção de lideranças

¹¹³ O MEC organizou a realização de três audiências públicas em todo o País para tratar do tema da Educação Escolar Quilombola: uma, no Estado do Maranhão, em Itapecuru-Mirim, no dia 05.08.2011; outra no Estado da Bahia, no município de São Francisco do Conde, em 30.09.2011; e a terceira, em Brasília no dia 07.11.2011.

quilombolas e/ou do movimento negro nas estruturas de gestão do Estado, e nas disputas político-eleitorais. Estas lideranças são detentoras de um tipo de poder político que, não necessariamente, se transforma em poder político eleitoral, consolidado por meio de votos. Um dos resultados diretos desta situação, por consequência, é o enfraquecimento dos movimentos quilombolas em função da perda do prestígio político destas lideranças, de um modo especial quando elas saem derrotadas dos pleitos eleitorais a que são submetidas¹¹⁴.

Muitas lideranças negras, que são colocadas em cargos estratégicos na estrutura política do Estado, em parte, têm a função de atender aos interesses personalistas de representações com pouca inserção nas bases sociais, especialmente do Movimento Negro. Estas lideranças políticas alcançaram um grau relativo de representação em algum dos partidos políticos e não conseguem dimensionar que a participação da população negra na agremiação partidária é muito pequena, quase inexistente. É como se a política partidária fosse alheia aos interesses da população negra que constitui as comunidades quilombolas, e os discursos de promoção da igualdade racial que proclamam, mas apenas “proclamam”, porque soam superficiais, como a prática assim o indica.

O racismo institucional, que permeia estas relações, faz refletir que a política partidária é uma seara, na qual as sementes do preconceito racial estão muito bem plantadas e desabrocham, mesmo antes de o tal Partido ocupar o poder, por meio dos processos eleitorais ou de composições políticas.

Desde a promulgação da Lei 10.639/03, e com a abertura de espaços para a discussão sobre educação nas comunidades remanescentes de quilombos, há um intenso movimento, por parte da sociedade civil, no sentido de articular uma diretriz que oriente a educação escolar nas comunidades remanescentes de quilombos. Tal medida é necessária e importante, tendo em vista que os esforços institucionais, no âmbito da educação, especialmente nas áreas quilombolas, têm apresentado resultados muito aquém das expectativas, sendo responsáveis pelo insucesso de muitas iniciativas nesse sentido.

Uma diretriz construída sob a perspectiva diferenciada da educação escolar em comunidades quilombolas poderá auxiliar na construção de um percurso

¹¹⁴ No último pleito eleitoral, foram indicados 05 representações de comunidades remanescentes de quilombos, dos municípios de Piratini, Tavares e Mostardas, para concorrerem a cargos no legislativo municipal. Nenhuma se elegeu e o índice percentual dos votos foi muito baixo.

pedagógico que promova rupturas, como orienta a professora e pesquisadora Dr^a Georgina Helena Nunes:

Discutir uma concepção de conhecimento para quilombolas significa pensar em uma formação curricular onde o saber instituído e o saber vivido estejam contemplados, provocando uma ruptura em um fazer pedagógico em que o currículo é visto enquanto grade, hierarquicamente organizado com conteúdos que perpetuam o poder para que determinados grupos continuem a outorgar quais conhecimentos são legítimos e quais, não o são (NUNES, 2006, p. 150).

Trabalhar na construção deste percurso, por onde seja possível realizar a cartografia dos quilombos, a exemplo do Projeto da Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA), é uma das possibilidades que se apresentam¹¹⁵. Na atualidade, os modelos educacionais, na maioria das escolas por onde transitam estudantes quilombolas, não reconhecem e/ou não dão a importância devida para a contribuição destas comunidades negras rurais e suas significativas trajetórias nos processos formativos locais. As comunidades e os estudantes não reconhecem, na escola atual, suas realidades históricas, suas lutas presentes e, por consequência, seu futuro na vida como adultos. Afastam-se desta escola, que por ser refratária aos interesses comunitários, arrasta-os para fora da comunidade na direção de um horizonte urbano, constituído por uma realidade complexa, baseada no individualismo, em valores excludentes e competitivos e, mais do que isso, ainda mantendo forte o preconceito de raça.

4.4 O MOVIMENTO SOCIAL NEGRO E A EDUCAÇÃO

A função de mediação social exercida pelo Movimento Social Negro é determinante no fluxo comunicativo entre o Estado, por meio de suas distintas instituições, dentre elas, a Universidade; e o movimento social e político oriundo das comunidades quilombolas. Atualmente, o Movimento Social Negro está incorporado a um movimento social muito mais amplo, unindo distintas e *múltiplas modalidades de protesto e de mobilização com que o Movimento vem dialogando, não apenas com o Estado, mas principalmente com a sociedade brasileira* (DOMINGUES, 2007, p. 122). O Movimento Social Negro, por intermédio das suas diversas mediações,

¹¹⁵ No PNCSA são as comunidades que delimitam ou não as suas próprias fronteiras simbólicas e/ou físicas.

tem a capacidade de estabelecer uma ponte entre os dois mundos, o mundo da institucionalidade e o mundo quilombola.

Os espaços de mediação também o são de embates e de diplomacia. Os que a ele se integram estão constantemente a escorregar de um a outro mundo de ajustamento, de um conjunto a outro organizado de princípios de grandeza. A mais significativa especificidade que destacaríamos na ação de mediação, é que ela envolve, em quaisquer circunstâncias, disputas por justiça (ANJOS E SILVA, 2008, p.159).

Observamos, ao longo do tempo em que desenvolvemos estudos que resultam nesta tese, o porquê da presença do movimento social ser decisiva na construção de alternativas privilegiando os interesses das comunidades quilombolas, de modo a tornar possível a constituição de um diálogo que guarde simetria nas relações estabelecidas. Historicamente, o Estado se relaciona com as populações minoritárias de forma autoritária, numa forma de relação verticalizada em que os predomínios da técnica, da supremacia acadêmica e do poder econômico determinam a hierarquia das relações sociais e raciais.

A presença de atores sociais do Movimento Social Negro, acompanhando o desenvolvimento de propostas e de projetos, possibilita a tradução de signos contidos nos discursos que, com frequência, soam antagônicos. O Estado considera frágil e descaracterizado de sentido o discurso do quilombola, desclassificando-o. Por sua vez, o quilombola considera ininteligível o discurso dos agentes públicos, compreende este discurso como altamente especializado, complexo e autocrático. Em alguns casos, a mediação do Movimento Social Negro possibilita equalizar estas vozes, que soam dissonantes. No Estado do Rio Grande do Sul, em especial na Comunidade de Casca, o papel da Assessoria do Movimento Social Negro tem sido estratégica, tanto no que diz respeito ao encaminhamento das demandas coletivas, quanto na mediação de certos conflitos e disputas internas, no âmbito da comunidade, e que podem ser consideradas normais, próprias do processo de consolidação de uma comunidade autônoma.

Na esfera educacional, a proposta acerca da construção e formação político-pedagógica diferenciada para as comunidades quilombolas é uma antiga reivindicação do Movimento Social Negro, que indica, também, a necessidade de fortalecimento dos investimentos de interesse da comunidade negra, sobretudo para a população quilombola que vem, há tempos, afirmando ser a educação um

fator determinante na conquista de direitos e de cidadania. O movimento, ao levantar essa discussão, encontra eco em alguns educadores que assumem tal compromisso, como é o caso da professora e pesquisadora Glória Moura, que afirma:

A grande diferença que se deve destacar entre a transmissão do saber nas comunidades negras rurais e nas escolas é que, no primeiro caso, o processo, fruto da socialização, desenvolve-se de forma natural e informal e, no segundo, o saber não está referenciado na experiência do aluno. Isso ocorre, sobretudo, pelo fato de que a experiência educativa das comunidades leva em conta os valores de sua própria história, enquanto na escola os valores da cultura dominante, ou seja, o saber sistematizado, são impostos como únicos, sem qualquer referências às historicidades vividas e aprendidas pelos alunos em seu contexto de origem, a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno, que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e sua própria experiência durante o desenvolvimento do currículo [...] (MOURA, 2008, p.68).

A necessidade de uma educação diferenciada gera outras necessidades, como a perspectiva de uma formação específica e a produção de conhecimentos sobre a temática. Na atualidade, tais processos formativos estão relacionados a nichos específicos, restritos dos cursos de Especialização *Latu Sensu*, geralmente oferecidos por instituições privadas. Formações esporádicas são ofertadas ao nível de extensão das universidades públicas, mas raras são as iniciativas relacionadas com as instituições públicas de ensino superior, em suas Faculdades de Educação.

4.5 COM O “20 DE NOVEMBRO”, O VERBO SE FEZ ESCOLA: AVANÇOS SIGNIFICATIVOS NA LUTA QUILOMBOLA POR TERRA E EDUCAÇÃO

Foi no dia 20 de novembro de 2010 que ocorreu o anúncio público da transferência da Escola Dona Quitéria para o interior da área da Comunidade Quilombola de Casca. Para a execução da obra escolar, a Prefeitura Municipal de Mostardas recebeu repasses de recursos, por parte do governo federal e, ao mesmo tempo, investiu uma contrapartida para esta obra.

A partir desse momento é que a nossa compreensão acerca da pertinência desses estudos se consolida, permitindo-nos afirmar a convicção de realizar um estudo sobre os contornos pedagógicos da formação escolar das populações quilombolas, voltados aos interesses históricos, socioculturais e didático-pedagógicos das comunidades remanescentes de quilombos. É fundamental pensar

na elaboração de uma proposta educacional que contribua para afirmar as comunidades remanescentes de quilombos na condição de protagonistas dos seus processos de formação escolar e para que o acesso ao conhecimento sirva como instrumento de emancipação social possibilitando o alcance pleno da cidadania associada ao pertencimento étnico-racial.

Verificamos que o que está em jogo não depende apenas da boa vontade das comunidades e do ímpeto voluntarista que, muitas vezes, acomete os pesquisadores e os educadores que têm, na militância do movimento social, uma das principais razões do seu compromisso pedagógico. O que está em disputa, de uma forma mais ampla e complexa, é o advento de uma nova epistemologia, no campo científico da Educação, que desenvolva uma perspectiva de reflexão teórico-metodológica em torno das dimensões históricas, do universo social e simbólico das comunidades remanescentes de quilombos. Focando a questão de um modo mais específico, também está em pauta a consolidação de diretrizes educacionais e orientações didático-pedagógicas destinadas às escolas das comunidades remanescentes de quilombos e seus agentes históricos e/ou sociais quilombolas.

Tal suporte está ancorado nas formulações teóricas construídas a partir da visão de educadores comprometidos com uma prática de educação antirracista, com a educação para a diversidade cultural e a pluralidade étnico-racial. Estas alternativas teóricas permitem iluminar o caminho a ser percorrido, por meio de perspectivas educacionais que se consolidam neste novo campo epistemológico e didático-pedagógico em desenvolvimento. Nesse sentido, os trabalhos das professoras Glória Moura (2005, 2008, 2012), Neusa Mendes Gusmão (1993), Georgina Helena Nunes (2006) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1987, 2007), dentre outros, são contribuições que buscamos para servir de apoio às nossas reflexões sobre educação nas comunidades remanescentes de quilombos.

É importante considerar que, dentro de um contexto de discussão sobre a perspectiva de Educação Escolar Quilombola, não se pode refutar as contribuições teóricas ou didático-metodológicas, que servem para alicerçar a perspectiva de diversos autores e suas distintas formulações e experiências. O que se percebe é que as conjugações destes diversos elementos vão se agregando na forma de contornos, que estão a consolidar um novo, coerente e pertinente construto teórico sobre a Educação Escolar Quilombola.

Entretanto, é fundamental afirmar que a educação, nas comunidades remanescentes de quilombos, deve estar integrada em duas perspectivas teóricas que discutem educação das classes subalternas: a Educação Popular e a Educação do/no Campo.

A **Educação do Campo** nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação (CALDART, 2012, p.259).

A **educação popular**, em sua origem, indica a necessidade de reconhecer o movimento do povo em busca de direitos como formador, e também de voltar a reconhecer que a vivência organizativa e de luta é formadora. Para a educação popular, o trabalho educativo, tanto na escola quanto nos espaços não formais, visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade. Ela se constituiu, ao mesmo tempo, como uma ação cultural, um movimento de educação popular e uma teoria da educação (PALUDO, 2012, p. 287).

Retomando a reflexão sobre o Vinte de Novembro¹¹⁶, é conveniente informar que, por seu elevado significado na cultura afro-brasileira, esta é uma data comemorativa e política, alusiva à figura heróica de Zumbi dos Palmares, que se consolida na sociedade brasileira e, em especial, para os afro-brasileiros. Ela tem se caracterizado, também, enquanto momento no qual ocorre, de modo intercalado, um grande encontro entre as comunidades quilombolas do litoral norte. Participam deste encontro as comunidades de Casca, Beco dos Coloidianos e Teixeiras (Mostardas), Limoeiro (Palmares do Sul), Olhos D'Água e Capororocas (Tavares) e Costa da Lagoa (Capivari do Sul). Estas comunidades organizam, participam e valorizam tais

¹¹⁶ A data do Vinte de Novembro é celebrada em todo o Brasil como o Dia da Consciência Negra. A indicação desta data surgiu na cidade de Porto Alegre, a partir de uma reivindicação de militantes do Movimento Social Negro. Reunidos no Grupo Palmares, estes ativistas começaram a questionar o dia treze de maio, data da abolição da escravidão no Brasil, e celebrar a data da morte de Zumbi dos Palmares, líder do histórico Quilombo dos Palmares, símbolo da resistência negra.

encontros, com a intenção de demonstrar a força das suas articulações comunitárias. Todas as comunidades quilombolas e negras da região se mobilizam para participar destes encontros que se constituem numa celebração à memória de Zumbi dos Palmares e à luta histórica das comunidades negras rurais remanescentes de quilombos.

4.6 O BB EDUCAR E A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA EM SEUS CONTEXTOS SOCIAIS E CULTURAIS

Foi no dia 20 de novembro de 2010 que a Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca recebeu o título parcial de suas áreas de terras, das mãos do presidente Nacional do INCRA, Rolf Hackbart, em uma cerimônia que reuniu mais de 500 pessoas no território desta Comunidade Quilombola. Este evento já se constitui em um acontecimento histórico por se tratar da primeira titulação de terras de quilombos no Estado do Rio Grande do Sul. Neste ato, estavam presentes os representantes das mais diversas agremiações e instituições políticas, representações de escolas públicas municipais e estaduais, das universidades, dos movimentos sociais, de outras comunidades quilombolas, de agentes políticos do Movimento Social Negro e de representantes oficiais do Estado, nas suas distintas esferas (federal, estadual e municipal).



Foto 8. Sr. Diosmar Lopes Presidente da Associação Comunitária Dona Quitéria



Foto 9 . Autoridades presentes com o Presidente do INCRA ao centro



Foto 10. Discurso sobre a importância da titulação das terras quilombolas

Na ocasião, celebrou-se a formatura da 1ª Turma do Projeto de Alfabetização BB Educar Quilombola, que certificou mais de 90 alunos, pertencentes a 06 comunidades quilombolas. Em que pesem as críticas efetuadas ao projeto institucional, mantido por uma organização do chamado Terceiro Setor, é importante reconhecer que este projeto tenta minimizar os efeitos nefastos que o analfabetismo

produz, especialmente no interior destas comunidades, e na construção do indivíduo enquanto sujeito autônomo e cidadão. Cabe destacar, que o Presidente da Associação Comunitária Dona Quitéria, além de receber o título parcial de propriedade das terras da Comunidade, foi um dos que, também, recebeu o seu certificado de alfabetização.

Concebido como um projeto de ação social da Fundação do Banco do Brasil (FBB), o Projeto BB Educar Quilombola, está na sua segunda edição, no Rio Grande do Sul, e na segunda turma na Comunidade de Casca. Na atualidade, o Projeto conta com 17 turmas de alfabetização e se constitui como a única experiência educacional articulada entre as comunidades remanescentes de quilombos, em andamento no Estado do Rio Grande do Sul. A proposta do BB Educar está centrada na perspectiva da alfabetização de adultos quilombolas. Esta iniciativa realizada através de parceria entre o Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombos (IACOREQ) e a Fundação Banco do Brasil, traz algumas inovações e auxilia na ressignificação de valores com relação às comunidades remanescentes de quilombos no Estado do Rio Grande do Sul.

Conforme a própria FBB, ao longo da sua existência esta tem se caracterizado pelo desenvolvimento de projetos de caráter social, mantidos com recursos do Banco do Brasil e de recursos captados junto aos órgãos, públicos e/ou privados, investidores deste Banco. A primeira grande experiência do BB Educar, em comunidades remanescentes de quilombos, ocorreu na região do Vale do Gortuba, na região de Minas Gerais.

Em 2003/2004, quando o projeto começou de forma sistemática havia vários ministérios, instituições ligadas ao movimento negro, dialogando em torno do projeto. Parece que não havia iniciativas, pelo menos em áreas quilombolas até o momento. A não ser algumas ações esparsas. Assim, o projeto BB Educar pode ser considerado pioneiro mesmo. A experiência inicial foi no Gortuba, iniciou com 26 núcleos e com 56 alfabetizadores. Eram 2 alfabetizadores por turma e o Projeto estava articulado com outras iniciativas. A primeira necessidade deles, no Gortuba, era a água. Então houve a construção de poços, distribuição de rede hídrica, as cisternas construídas em parceria com a ASA (Associação do Semi Árido), o trabalho de educação veio na sequência (Entrevista com representante da FBB).

A proposta do BB Educar consiste na aplicação de uma tecnologia social, em comunidades quilombolas de todo o País, com a formação de alfabetizadores oriundos destas comunidades os quais assumem o compromisso de constituir

núcleos de alfabetização em seus territórios. A proposta metodológica está baseada nos princípios da pedagogia freireana, que sugere uma educação libertadora com a prática da leitura do mundo, tendo como centro o estudo da realidade do alfabetizando (FREIRE, 1987, 1996). O ponto de partida do processo de produção do conhecimento opera por meio de conceitos fundamentados nos pressupostos teórico-metodológicos contidos na obra e na história de Paulo Freire.

Nessa perspectiva, o fazer pedagógico tem como pressuposto a construção coletiva, a participação, tanto do educando quanto do educador, como sujeitos fundantes do processo, em uma relação que se desenvolve de forma dialógica, com uma dinâmica própria, com uma perspectiva contínua e essencialmente crítica, a qual procura resgatar significativos elementos da cultura, possibilitando o acesso à cidadania desses sujeitos, na maioria das vezes, oprimidos pela sociedade envolvente. Partindo dessas premissas, os desafios que se colocam a essa tecnologia social, que vem sendo utilizada na alfabetização de jovens e adultos, tem sido o desenvolvimento, desde o ano de 2008, de metodologias customizadas, onde a prioridade é dada para o atendimento às comunidades remanescentes de quilombos, de indígenas, de catadores de recicláveis, aos assentados da reforma agrária e às comunidades de agricultores familiares.

[...]O projeto trata de uma metodologia própria para realidades distintas. O caso da comunidade de Casca, a realidade das comunidades de Piratini, a imaterialidade do conteúdo escolar deve ocorrer, a partir da realidade vivida, do cotidiano, que viram textos, transformam-se em discussões [...] O cultivo da cebola em Tavares, as eleições da Associação são temas geradores que podem ser constituídos em materiais didáticos de uma riqueza impar [...] (Entrevista com Representante da FBB).

Desde o ano de 2008, o Programa BB Educar já formou grupos de alfabetizadores em comunidades remanescentes de quilombos, nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Maranhão, Sergipe, Alagoas, Piauí e Tocantins. A totalidade destas atuações voltadas para as comunidades visam à integração de distintas ações do BB Educar com outras ações de programas, que têm por objetivo a geração de trabalho e renda desenvolvidos no âmbito da Fundação, tais como a Produção Agroecológica Integrada Sustentável (PAIS), que se trata de uma tecnologia social reaplicada aos empreendimentos nas cadeias da apicultura, cajucultura e mandiocultura. Com a intenção de dar mais foco, para a sua atuação, o BB Educar diminuiu a quantidade dos atendimentos

realizados e tomou, por normativa, o investimento privilegiado na qualidade, na medida em que foram melhoradas as condições de infraestrutura, de formação e de monitoramento das ações.

Além disso, de modo a aproveitar melhor a força de trabalho e o potencial de conhecimentos já acumulados por seus educadores, a Fundação Banco do Brasil procura desenvolver novos eixos de atuação para o Programa BB Educar. Estes se voltam especialmente para os projetos que visam ao aperfeiçoamento de profissionais da educação, alfabetizadores e integrantes da rede pública de ensino, envolvidos em ações que têm por objetivo o fortalecimento de políticas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), nas localidades onde o BB Educar tem atuação. Desta forma, é intenção da Fundação Banco do Brasil, através do Programa BB Educar, atuar, de forma integrada nos dois segmentos básicos que guardam relação com a educação fundamental de adultos¹¹⁷.

Em tempos de alternativas chamadas de “politicamente corretas”, independente da importância de se ver atendida uma demanda da Comunidade, como a alfabetização de adultos, atendida também há necessidade de observar as contradições que a atravessam, no que tange aos interesses comunitários e aos interesses do capital, especialmente do agronegócio, que também depende de empréstimos do Banco do Brasil. O discurso da sustentabilidade tem a capacidade de usar as questões sobre as formas de ocupação do território, do uso das culturas tradicionais e da exploração das populações nativas, de acordo com as lógicas e interesses do mercado capitalista. Assim, a inclusão proposta por algumas instituições e organizações, com vistas ao atendimento de necessidades básicas, carrega, por detrás do discurso da solidariedade étnica e do humanismo latente, uma “nova ordem” associada às questões da liberdade de investimento, do empreendedorismo, da produtividade e dos mercados de consumo.

O discurso volta-se para a questão da “inclusão produtiva” e propõe temas relacionados com a produção econômica e o estímulo ao consumo. Além disso, este discurso aponta para a inserção dos excluídos em atividades nas quais a lógica produtivista do capital seja a tônica, indicando a inserção das comunidades em programas e/ou ações que tenham por objetivo central a produção de bens e a provável agregação de valor econômico nas suas atividades produtivas. No

¹¹⁷ Texto com base em artigo disponível em:

<http://www.fbb.org.br/acoes-programas/educacao/bb-educar/> Acesso em 29.07.2012

movimento de promover a Educação Escolar Quilombola, uma demanda da comunidade, também se inclui, no feito da entidade promotora da ação alfabetizadora dos adultos, uma mensagem subliminar que introduz os elementos de uma nova cultura, a do consumir, a do tempo do produzir em detrimento do viver, a de assimilar os valores trazidos pelos meios de comunicação que se afastam daqueles que mantiveram a comunidade unida.

A orientação política de gestão do Programa BB Educar Quilombola, ao que parece, indica uma mudança no rumo de suas ações para outra perspectiva de trabalho, através do estímulo ao desenvolvimento, cada vez mais incisivo, das Tecnologias Sociais, com as quais a Fundação Banco do Brasil (FBB) trabalha no País. Hoje, o Projeto BB Educar Quilombola está com um futuro incerto e as perspectivas de curto prazo apontam para o alinhamento com ações da Fundação, no sentido da chamada “inclusão produtiva”.

Os critérios do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos desenvolvido pela FBB começam a ser questionados no âmbito da gestão do Programa. No entanto, hoje, as ações de alfabetização desenvolvidas pela Fundação, por meio do Programa BB Educar, são experiências que se constroem como alternativas para suprir a ausência quase completa do Estado na educação de jovens e adultos quilombolas, no Rio Grande do Sul. Esta é outra crítica que emerge e cobra do Estado a sua responsabilidade no que concerne ao direito à educação, o qual, no caso dos quilombolas, não tem sido considerado.

Durante as duas edições, o Projeto BB Educar Quilombola organizou um total de 26 turmas de alfabetização distribuídas conforme mostram os quadros 7 e 8:

BB EDUCAR QUILOMBOLA RS
1ª Edição: período de 2009 a 2010

Quadro 7 – BB Educar 2009/2010

	Comunidade	Município	Alunos Inscritos	Alunos Concluintes
1	Júlio Borges	Salto do Jacuí	13	8
2	Júlio Borges	Salto do Jacuí	19	14
3	Capororocas	Tavares	12	11
4	Passo dos Brum	São Sepé	24	19

5	Capororocas	Tavares	10	10
6	Passo dos Brum	Formigueiro	19	11
7	Rincão dos Caixões	Jacuizinho	10	8
8	Rincão dos Caixões	Jacuizinho	11	8
9	Casca	Mostardas	12	10

BB EDUCAR QUILOMBOLA RS
2ª Edição: período de 2012 a 2013

Quadro 8 – BB Educar 2012/2013

	Comunidade	Município	Alunos Inscritos	Alunos Concluintes
1	Júlio Borges	Salto do Jacuí	12	Em andamento
2	Limoeiro	Palmares do Sul	16	Em andamento
3	Olhos D'Água	Tavares	13	Em andamento
4	Candiota	Candiota	15	Em andamento
5	Capororocas	Tavares	13	Em andamento
6	Cambará	Cachoeira do Sul	18	Núcleo desfeito
7	Palmas	Bagé	13	Em andamento
8	Candiota	Candiota	13	Em andamento
9	Rincão do Couro	Piratini	10	Em andamento
10	Júlio Borges	Salto do Jacuí	11	Em andamento
11	Rincão dos Caixões	Jacuizinho	11	Em andamento
12	Rincão do Quilombo	Piratini	10	Núcleo desfeito
13	Fazenda Cachoeira	Piratini	10	Em andamento
14	Limoeiro	Palmares do Sul	17	Em andamento
15	Capororocas	Tavares	11	Em andamento
16	Casca	Mostardas	13	Em andamento
17	Rincão do Couro	Piratini	10	Em andamento

No que se refere às ações institucionais promovidas pelo Estado brasileiro, destinadas às comunidades quilombolas, estas passaram a ocorrer por meio das políticas sociais e públicas, promovidas nos últimos governos, vindo a ganhar maior

visibilidade e centralidade, a partir do Programa Brasil Quilombola (PBQ), sobre o qual passaremos a discorrer a seguir.

4.7 O PBQ – Política Estruturante com Ações Verticalizadas

No caso das demandas sociais das comunidades remanescentes de quilombos, atualmente, algumas destas podem vir a ser atendidas por recursos resguardados e aplicados sob a rubrica de um programa institucional denominado Programa Brasil Quilombola (PBQ). Este programa social trata de um conjunto de medidas descentralizadas, por meio de distintas instituições, nos diversos âmbitos dos governos (federal, estadual, municipal), além de organizações da sociedade civil. Tal ação é coordenada pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, através da sua Subsecretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais.

O PBQ apresenta proposições articuladas sob quatro eixos, quais sejam: 1) Regularização Fundiária; 2) Infraestrutura e Serviços; 3) Desenvolvimento Econômico e Social e 4) Controle e Participação Social. O objetivo da proposta do PBQ é de centralizar os programas, no âmbito da esfera pública federal, desenvolvidos pelos diversos Ministérios da República, coordenados pela SEPPIR:

No Brasil, o Programa Brasil Quilombola enquadra-se como uma política que, nos seus eixos de atuação, principalmente a regularização fundiária, expõe toda a complexidade da articulação entre novos sujeitos de direitos, o poder público e movimento social. No plano teórico, remexe com o “esqueleto no armário” que representam os conceitos de “raça”, “desigualdades”, “equidade”, que tanto já foram a base de estudos temáticos e, mais recentemente, servem aos debates sobre as consequências sociais aplicadas à sociedade de seus usos e desusos. Por conta disso, a inter-relação entre política pública e equidade pode vir a ser a transição entre política de governo e política de Estado; entre desigualdades e justiça social (RODRIGUES, 2010, p.14).

É importante considerar que a inserção das comunidades remanescentes de quilombos nestes espaços/programas é orientada de maneira vertical. Nestes casos, considera-se que a participação das comunidades quilombolas ocorre de um modo performático, quando prepondera a intenção de tornar visíveis as ações do aparelho de Estado, em detrimento de um encaminhamento consequente para a resolução das inúmeras e urgentes demandas apresentadas pelas comunidades. Prova disso,

é o baixo índice de investimentos nas áreas das comunidades remanescentes de quilombos, no Rio Grande do Sul, mesmo tendo passado mais de 20 anos da promulgação do Artigo 68 dos ADCT, aprovados em 1988.

Os dados referentes à aplicação dos recursos destinados ao Programa Brasil Quilombola permitem observar que o governo brasileiro executa apenas parte da previsão orçamentária para investimentos nas comunidades remanescentes de quilombos.

De outra sorte, algumas comunidades desenvolvem ações, junto ao poder público local, com a intenção de fortalecer suas demandas e consolidar espaços na esfera pública. Tal é o caso das comunidades remanescentes de quilombos do Litoral Norte do Estado, que se organizam em reuniões sistemáticas e demandam, junto às prefeituras locais (Palmares do Sul, Mostardas e Tavares), aos governos - estadual e federal - e aos órgãos de assistência técnica e/ou social, para que seja dado o encaminhamento das suas reivindicações e demandas. Dentre essas, estão as que se relacionam com assistência técnica, saúde comunitária e educação, entre outras. Os quilombolas buscam tratamento diferenciado e inclusão das suas demandas em linhas de crédito formatadas, com base na condição étnica do grupo e na invocação permanente da condição quilombola. Via de regra, o atendimento diferenciado não acontece por iniciativa do poder público local, justificando-se por meio do complexo problema do racismo institucional, que vimos denunciando nesta tese e enfatizamos a seguir.

A falta de acesso à cultura e ao conhecimento letrado, nas comunidades remanescentes de quilombos, reflete uma postura política que, historicamente, destinou aos extratos étnicos de origem europeia a gestão e o controle dos mecanismos de poder. É por obra deste racismo institucional¹¹⁸ que as diferenças de acesso aos mecanismos de controle, de poder e de gestão são apropriadas por uma elite que vai dominar as grandes e melhores possibilidades de desenvolvimento econômico, social e cultural. No contexto da sociedade brasileira, o controle social dos mecanismos culturais, observando a característica fenotípica e étnica de determinados grupos sociais, dentre eles a população negra, associa estes ao atraso ou à necessidade de estimular o progresso social e econômico.

¹¹⁸ O racismo institucional pode ser compreendido como o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas, em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Programa de Combate ao Racismo Institucional, 2007.

A população negra e toda a sua tradição cultural vêm, ao longo dos séculos, tendo a sua condição étnica sistematicamente negada, em detrimento de outras formas de expressão cultural, notadamente de origem eurocêntrica. Dessa forma, suas manifestações de caráter religioso, cultural, econômico e social são excluídas das possibilidades de formação de um contexto social e cultural que compõe o mosaico étnico constituinte do Brasil, enquanto Estado-Nação.

4.8 Da resistência à mudança social e à afirmação étnica por meio da educação

No caso das comunidades remanescentes de quilombos, situadas na parte meridional do Brasil, no Estado do Rio Grande do Sul, o efeito desta perversa forma de exclusão é intenso. Observamos, por exemplo, as distintas influências religiosas, sociais e políticas na forma de conduta dos integrantes das comunidades. Assim, é possível encontrar locais onde a população, predominantemente negra, fala os dialetos de origem germânica e anima suas festas com as danças e as músicas dos alemães, a exemplo das comunidades quilombolas de São Miguel dos Pretos e do Morro São Roque¹¹⁹. As músicas que embalam as festas comunitárias da população negra são executadas pelas tradicionais “bandinhas alemãs”. A religião que predomina, em alguns grupos de agricultores negros, é o protestantismo e, portanto, a ética que domina as relações sociais é a ética do trabalho.

Vimos, e temos pleno conhecimento de que a própria tradição estética da cultura negra é negada por vezes em alguns grupos. Temos a informação de que as mulheres de uma comunidade quilombola, da região central do Estado, por motivos religiosos, são impedidas de usarem tranças no modelo estético “afro”. De acordo com Marshall Sahlins (1994, p. 36), *a beleza, enquanto algo que existe apenas nos olhos de quem vê, é necessariamente uma relação social*. Nesse sentido, a estética afro-brasileira (negra) e, dentre as suas diferentes expressões, a dos quilombolas, constitui-se histórica e socioculturalmente por meio das matrizes estéticas africanas

¹¹⁹ Situada no interior do município de Restinga Seca, na região central do Rio Grande do Sul, a comunidade de São Miguel dos Pretos é uma das comunidades negras que recebeu influência intensa dos colonizadores alemães que habitam no entorno das áreas de terras da comunidade. A comunidade do Morro São Roque está situada no topo do morro de mesmo nome. Contam os moradores do local que, na chegada dos imigrantes alemães em Arroio do Meio, na localidade de São Roque, os mesmos foram literalmente, “empurrando os negros morro acima”. Hoje, a comunidade mora no topo do morro e enfrenta uma série de dificuldades com relação à geração de trabalho, renda, infraestrutura e acesso à terra.

e com as escolhas estéticas contemporâneas, feitas a partir do universo social, territorial e das redes de sociabilidades negras. Para Nilma Lino Gomes (2008), a estética é mediada e expressa pelo corpo, mantida e atualizada pela memória de matriz africana:

Por mais que a escravidão e a diáspora negra tenham obtido sucesso na despersonalização do negro, por mais que a mistura racial tenha mesclado corpos, costumes e tradições e por mais que o contato com o branco tenha disseminado um processo de discriminação intra-racial entre os negros, e introduzido uma hierarquização racial que elege o tipo de cabelo e a cor da pele como símbolos de beleza ou de feiúra, todo esse processo não conseguiu apagar as marcas simbólicas e reais que nos remetem à ascendência africana. O corpo, a manipulação do cabelo são depósitos de memória (2008, p. 321).

Deste modo, a resistência negra ressignifica e readapta suas tradições, por meio do processo denominado de “sobreposição cultural” (MONTERO, 1997; BITENCOURT JUNIOR e SILVA, 2004 p. 200), o qual integra os diversos elementos da tradição cultural africana às necessidades de sobrevivência, inclusive física, e de afirmação cultural política e identitária. Isso quando um grupo étnico-racial faz uso de códigos culturais, pertencentes a outro grupo étnico-racial que detém o poder econômico, político, cultural e midiático dominante, a fim de afirmar o seu próprio grupo, numa relação contrastiva. Desta forma, os negros, muitas vezes, manifestam a sua coesão e identidade étnica ao sabor de estilos de músicas e de danças absorvidos de outra cultura.

A capoeira, a música (o samba), a religiosidade, a alimentação, o ervanário, a apropriação do território, dentre outros aspectos, são diferenciados nas comunidades negras, em razão da forma como o sistema social e cultural utiliza regularmente estas manifestações e os saberes diversos. Estas não encontram uma dimensão adequada e relativa às suas manifestações, no âmbito das distintas esferas de poder. Desta maneira, as expressões da população negra se consolidam, de forma aleatória e marginal, ao sistema sociocultural, demonstrando impressionante vigor e uma caracterização peculiar da apropriação coletiva de saberes. Aqui, talvez seja importante referir, por exemplo, sobre as escolas de samba como lugares de formação “alternativa”, que vão produzir uma infinidade de bons músicos, chamados “ritmistas”, para não corromper o conceito clássico do músico, com formação erudita, acadêmica. Podemos citar, ainda, os demais espaços tradicionais de matriz africana, os quais prefiguram territórios negros, tais

como terreiros religiosos, espaços de jongo, capoeira, ONGs culturais e sociopolíticas, clubes sociais, entre outros. Os “Territórios Negros” são definidos pelo antropólogo Iosvaldyr Bittencourt Junior da seguinte forma:

Os territórios negros caracterizam-se por meio de dois processos sociais: primeiro, com a ocupação residencial e seus respectivos laços comunitários e a convivência com equipamentos sociais públicos; segundo, com a ocupação de múltiplos espaços socioculturais, fluídos, interacionais e delimitados por uma subjetividade negra (BITTENCOURT JUNIOR, 2012, p. 114).

Deste modo, ao analisar a perspectiva educacional considerando o racismo institucional, é possível mostrar a face cruel da sociedade brasileira que, ao negar a possibilidade do acesso à história dos povos africanos condenados à escravidão em terras estranhas, também tenta negar o acesso à consciência sociocultural e política, transformando pessoas em “depósitos” de um conhecimento inútil. Um conhecimento que aliena os afro-brasileiros da própria vida, da própria trajetória e das suas respectivas comunidades, transformando esse saber em um conhecimento alienígena, completamente estranho a sua realidade e, como consequência, carente de significados.

Assim sendo, o Estado brasileiro nega, exclui, ignora e segrega os cidadãos afro-brasileiros do acesso a uma educação de qualidade e com significado, que remeta à compreensão da realidade vivida e construída na luta dos movimentos sociais realizados em nome de uma resistência negra que contribuiu e ainda contribui para a construção de uma identidade cultural plural da sociedade.

Quando falamos na educação relacionada às comunidades negras, percebe-se que o distanciamento é maior, pois há um enorme vácuo entre o que propõe a educação existente na atualidade e o que preconiza uma educação crítica voltada para a compreensão da realidade e a construção de uma perspectiva de educação libertadora. Recentemente, os encontros destinados a discutir temas específicos, e relacionados com as questões da população negra, têm sido realizados, com alguma frequência, no cotidiano das instituições públicas, especialmente na instância de gestão federal. Assim é o caso de diversos Ministérios, como o da Educação, da Saúde, dos Direitos Humanos, da Promoção da Igualdade Racial e do Desenvolvimento Agrário, entre outros, que têm organizado pautas específicas para

os problemas envolvendo a temática, afeita às relações étnico-raciais e às comunidades negras rurais remanescentes de quilombos.

Nas suas solenidades de abertura, os eventos institucionais que tratam de saúde, educação, justiça e direitos humanos, entre outros relacionados às populações afro-brasileiras, são revestidos de uma aura solene e protocolar. Logo em seguida, acabam por demonstrar a real importância que o Estado e as instituições públicas conferem à temática das relações étnico-raciais e aos problemas a elas referentes. As autoridades de expressão social e política, na maioria dos casos, tão logo ouvem a citação dos seus nomes, se retiram dos locais, oferecem um mínimo em termos de recursos, entregando à própria sorte o Movimento Social Negro e seus representantes, se digladiando entre a defesa de um Estado burguês e racista e as lutas históricas afro-brasileiras de combate ao racismo.

No caso das políticas educacionais e no estabelecimento de metas pedagógicas, salvo raras exceções, ocorre o mesmo, em quase todas as esferas governamentais. Ainda que exista uma normativa legal regulando e obrigando a introdução dos estudos sobre a África, os africanos no Brasil e as questões relacionadas à cultura peculiar a cada povo trazido do continente africano como escravo, o desrespeito a essa normativa tem sido recorrente e frequente. No âmbito institucional esta desconsideração é legitimada por uma estrutura sistêmica, solidamente constituída através de uma rede de formação secular, que privilegia o viés etnocêntrico, exclusivamente cristão e eurocêntrico em sua perspectiva educacional.

Quando se fala na implementação da Lei 10.639/03, seguindo a orientação ditada pelo Parecer CNE/CP3/2004, relatado pela professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, à época integrante do Conselho Nacional de Educação, estamos fazendo referência a um documento previamente lido e comentado por setores do Movimento Social Negro, por intelectuais e acadêmicos, o que conferiu ao Parecer um caráter participativo. Todavia, a maioria das instâncias de representação do sistema de educação demonstra ignorância com relação ao tratamento da temática, alegando falta de informação e a conseqüente necessidade de uma apropriação devida com relação ao assunto. Em síntese, nas palavras da própria professora Petronilha, o Parecer orienta para o seguinte:

O Parecer CNE/CP3/2004 esclarece com precisão que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana não visa tornar os brasileiros mais eruditos, mas reeducar as relações étnico-raciais a fim de que todos – descendentes de europeus, asiáticos, africanos e povos indígenas – valorizem a identidade, a cultura e a história dos negros que constituem o segmento mais desrespeitado da nossa sociedade (SILVA, 2011).¹²⁰

Em muitos casos, os gestores nem ao menos demonstram interesse e preocupação em acessar alternativas viáveis, que estão disponíveis a todos aqueles que tenham interesse em conhecer os temas, com relação às propostas que buscam aproximar a realidade escolar da realidade da vida concreta das comunidades, especialmente nos contextos socioculturais das populações afro-brasileiras.

Como alternativa pedagógica de conhecimento destas realidades distintas, existe uma orientação bem construída sobre a realização de etnografias e/ou pesquisas socioantropológicas, as quais, como metodologia de trabalho, permitem a qualquer estabelecimento escolar construir, de maneira coerente e consistente, uma visão local de sua própria realidade e, quiçá, definidora de um projeto/método ou proposta de estudo da mesma, que permita ao estabelecimento escolar partir de um universo local em direção ao sistema “ampliado” de educação, conferindo às experiências locais um significativo e valioso suporte pedagógico.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura, e é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, que desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas (FREIRE, 1974, p. 43).

Tomando o exemplo da Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca, podemos inferir a riqueza de elementos históricos que são constituintes desta Comunidade: o Casqueiro, que dá origem ao nome da comunidade¹²¹; o Testamento

¹²⁰ Entrevista da Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva concedida à Fundação Cultural Palmares em 11.01.2012. Disponível em <http://www.palmares.gov.br/2012/01/a-lei-n%C2%B0-10-639-sob-a-visao-de-petronilha-beatriz-goncalves-e-silva/>

¹²¹ **Sambaqui** (do tupi *tamba'ki*; literalmente "monte de conchas"), também conhecidos como **concheiros**, **casqueiros**, **berbigueiros**, são depósitos construídos pelo homem constituídos por materiais orgânicos, calcáreos e que, empilhados ao longo do tempo vem sofrendo a ação de intempérie; acabaram por sofrer uma fossilização química, já que a chuva

de Quitéria; os escravos alforriados; o Terno de Reis; o nome da própria Escola; os idosos da comunidade e sua infinidade de histórias; a Associação Comunitária; as conquistas políticas e as políticas públicas. Ainda, o artesanato em lã; a cultura litorânea; a memória social; a alimentação; os ervanários e os rituais religiosos. Enfim, uma série de conceitos e conquistas, os quais podem ser apropriados e servir como elementos para uma formação e produção de um fazer pedagógico que pode, realmente, trazer significados importantíssimos para os moradores daquela comunidade e ressignificar os processos de ensino e de aprendizagem em comunidades negras rurais remanescentes de quilombos.

Neste caso, abre-se espaço para importantes ações que são registradas em distintas comunidades remanescentes de quilombos, tanto no Brasil, quanto no exterior. Assim, destacam-se algumas experiências em educação como as desenvolvidas nas comunidades dos Kalungas, em Goiás; do Campinho da Independência, no Rio de Janeiro; em várias comunidades no Estado do Paraná, na região do Gorutuba/MG; em São Miguel dos Pretos/Rincão dos Martimianos, no município de Restinga Seca/RS; nas comunidades Quilombolas do Sul do Estado do Rio Grande do Sul, no Projeto BB Educar Quilombola RS (FBB/IACOREQ), no município de Santarém, no Pará, no interior do Estado da Bahia. Tais experiências já se tornaram referência, além de outras de relevada significância. Ainda uma importante referência de educação escolar em comunidade rural afro-descendente está situada na região do Pacífico Colombiano, nas proximidades de Cartagena das Índias, na comunidade negra do San Basílio de Palenque, na Colômbia, a primeira comunidade livre das Américas e que tivemos oportunidade de conhecer no ano de 2011.

Quando se fala no trato das relações étnico-raciais, é fácil perceber que a maioria absoluta dos gestores educacionais não tem vínculo com a questão das comunidades remanescentes de quilombos. Eles carregam, em suas bagagens culturais, valores introjetados que são provenientes de uma cultura herdada dos colonizadores, tida como superior às dos povos indígenas e africanos, que não valorizam outros aspectos étnicos. Quando buscam aspectos singulares, dada a

deforma as estruturas dos moluscos e dos ossos enterrados, difundindo o cálcio em toda a estrutura e petrificando os detritos e ossadas porventura ali existentes. São comuns em todo o litoral do Atlântico, Fonte: Wikipédia – a Enciclopédia Livre www.wikipedia.org/ Consulta em 08/09/2012.

importância da história das comunidades remanescentes de quilombos, como a da Comunidade de Casca, e de muitas outras, o reconhecimento fica restrito ao ambiente social externo, ao currículo escolar determinado de fora, sem preocupação pedagógica com os processos educativos que formam e orientam os educandos e a comunidade.

Isso demonstra uma falta de solidariedade étnica e pode ser extensivo a outros espaços institucionais, quer sejam: secretarias de Estado, órgãos do serviço social, serviços de infraestrutura e outros locais, onde sequer avançam milímetros as discussões e as ações sobre os temas das relações étnico-raciais. Quando relacionados à precarização socioeconômica das comunidades negras rurais do Rio Grande do Sul, as secretarias de Economia, Fazenda, Gestão Estratégica, entre outras consideradas de perfil técnico, deixam nítida a impressão da inviabilidade da participação, em atividades produtivas mais elaboradas, dessa “negra parcela” da população brasileira.

Os chamados “núcleos duros” da gestão pública e da política partidária representam, muito bem, essa distinção que procuramos traçar, chamando a atenção para a falta de solidariedade étnica, pois, quando falamos da ausência de investimentos em infraestrutura básica (luz, água, saneamento, estradas, etc.), nas comunidades quilombolas, por exemplo, os discursos dos setores da macroeconomia não consideram os interesses das comunidades quilombolas por serem negras e pobres. Ao contrário disso, perdoam dívidas gigantescas de setores da economia agrícola e/ou rural (associada principalmente ao agronegócio), contraídas com recursos do Estado brasileiro, através de empréstimos financiados e não-pagos. Os recursos obtidos por grandes empresários e, às vezes, malversados e utilizados de forma indevida, são adquiridos via instituições financeiras públicas, como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), o Banco do Brasil, a Caixa Econômica Federal, entre outros. Ocorre que tais recursos raramente retornam aos cofres públicos. Todos os anos, os noticiários dão conta dos problemas relacionados ao financiamento da produção do agronegócio e dos necessários subsídios agrícolas que fomentam essa modalidade produtiva.

Somente de maneira esporádica e extraordinária percebe-se o anúncio de algum tipo de investimento nas comunidades negras rurais remanescentes de quilombos. Mesmo assim, estes investimentos são incapazes de fazer algum tipo de volume na macroestrutura política e econômica. Quando há anúncio neste sentido,

este causa desconforto político, jamais desconforto financeiro, dado que o volume de recursos investidos nas comunidades é muito pequeno, diante do cenário desenhado pela macroeconomia.

O agronegócio tem na monocultura, na produção em larga escala e no investimento na produção de *commodities*, o foco das atenções institucionais, justamente o centro por onde gravitam as atenções da política macroeconômica do Estado brasileiro. Para se entender melhor os interesses do agronegócio, tem-se que este corresponde a uma articulação empresarial voltada à exportação, envolvendo o setor de implementação de máquinas, a produção agrícola e a industrialização desta produção com o setor de distribuição e serviços. Com isso, demanda grandes investimentos, carecendo, portanto, de recursos financeiros; ocupa grandes extensões de terra, porém gera poucas vagas de trabalho, uma vez que é movido pela tecnologia mais avançada.

Toda a produção de políticas é baseada na constituição de um intenso aparato político, jurídico, legal, econômico e social que tem um perfil étnico majoritariamente branco. Dessa forma, o controle das instituições e dos organismos de regulação das políticas que poderiam atender às emergentes demandas da população de origem africana, não o fazem por uma perspectiva etnocêntrica. Com esta visão eurocêntrica colonizadora de desenvolvimento, a maior parte dos gestores, ao virar as costas para a África brasileira, ou para o Brasil africano, também vira as costas para os brasileiros descendentes de africanos, do mesmo modo que vira as costas às populações indígenas de cujas terras se apropriaram e para as populações pobres, que vivem do seu próprio trabalho.

No aspecto educacional, a situação não é menos complexa, pois, embora nos tempos do governo Getúlio Vargas tenha havido um forte movimento no sentido de unificar o idioma no Brasil, o ensino brasileiro contém significativos elementos de coesão étnica, que inferiorizam os conhecimentos constitutivos da cultura de origem africana no processo educacional brasileiro. As sete culturas europeias colonizadoras - portuguesa, espanhola, alemã, francesa, holandesa, italiana e inglesa - vão ocupar lugares de destaque nos processos formais de educação. Elas se ancoram em suportes institucionais, como organizações educacionais, culturais, operárias, confessionais, religiosas, políticas e desportivas, manifestando claramente uma forma de solidariedade que aponta em um sentido único: o

etnocentrismo e a sua capacidade de operar a exclusão étnico-racial não apenas pela segregação direta, mas também pelo controle dos aparelhos do Estado¹²².

Entretanto, a resistência negra se fez presente ao longo dos tempos, mantendo viva a chama da luta antirracista. Mesmo colocada à margem, excluída das possibilidades de desenvolvimento macroeconômico e amargando uma realidade de dificuldades de toda a sorte, a população negra preservou significativa referência de valores socioculturais que contribuem na consolidação da base de uma cultura nacional heterogênea. A exclusão social, econômica e política da população negra, nas diversas esferas administrativas governamentais, imprimiram na população de origem afro-brasileira signos de discriminação que necessitam ser rompidos por meio de processos de promoção da igualdade racial, os quais vêm sendo buscados na atualidade, de forma mais intensa, especialmente pelas comunidades remanescentes de quilombos e seus parceiros.

A luta dos quilombolas pela posse de suas terras e pela garantia legal dos seus territórios, secularmente ocupados, é uma das muitas ações empreendidas. Embora essas ações encontrem uma feroz resistência entre os agentes reacionários da nossa sociedade, historicamente contrários às lutas pela emancipação das “classes subalternas”, há também enorme contrariedade e resistência a essa política, entre alguns gestores de políticas sociais com “visões progressistas”. Estes tentam evitar a construção de novas alternativas de direito à propriedade e ao reconhecimento de modelos de organização social, baseados em relações tradicionais contrárias e estranhas à regra formal do direito tradicional e positivo, representando um discurso que afirma e uma prática que nega.

O movimento protagonizado pelas comunidades remanescentes de quilombos, no Brasil, tem no Estado do Rio Grande do Sul, a comunidade quilombola de Casca como importante referencial. Esta Comunidade, além do reconhecimento territorial, pura e simplesmente, persegue de forma incessante e organizada, o acesso às políticas sociais e públicas destinadas a oferecer condições de vida dignas aos que foram responsáveis, de fato, pela constituição da base econômica de desenvolvimento do Brasil.

¹²² O domínio e a exploração de países da África, por países europeus, com o apoio dos Estados Unidos, não é coisa do passado. Mali, um destes países, ocupa páginas dos jornais ao sofrer a intervenção militar da França, país do qual foi colônia, com a justificativa de “combater forças terríveis, entre as quais as de grupos terroristas muçulmanos”. O que não se pode esquecer é a cobiça internacional em relação às “riquezas encontradas em Mali” (JAKOBSKIND, Mário Augusto. País rico e cobiçado. Jornal **Agora**. Rio Grande, quinta-feira, 24 de janeiro de 2013, p. 2).

Na atualidade, fruto da organização comunitária local e da experiência adquirida, ao longo de anos de luta por seus direitos, a Comunidade remanescente de quilombos de Casca reivindica que a solidariedade etnicorracial seja garantida na preservação dos seus interesses. Não que esta solidariedade seja pautada, apenas, no interesse de relações sociais assistencialistas, mas no fato de ter a garantia constitucional de acesso ao direito legalmente assegurado, mediante ações que promovam a justiça e a participação política nos mecanismos de decisão que asseguram a justa distribuição dos recursos públicos. Desta maneira, a comunidade de Casca poderá ter assegurado investimentos que resultem na melhoria da qualidade de vida e no incremento de iniciativas relacionadas à produção econômica e aos cuidados que preservam o meio ambiente.

4.9 A educação e a nova escola da comunidade

A construção da nova escola na Comunidade de Casca teve a capacidade de potencializar a discussão sobre uma educação de qualidade e adequada aos interesses da comunidade, pois, como diz um morador e representante ativo na militância comunitária: *“Não adianta colocar uma escola aqui na Casca que não ensine de acordo com aquilo que a gente quer”*. A construção do novo prédio da escola suscita, no interior desta comunidade, a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre o papel da escola, sobre a função da educação e possibilita reacender a chama da esperança, do sonho, da busca de um ideal utópico, de uma educação processual em que o conhecimento atue como “chave” que abre portas, que conduza a caminhos de realização e de concretização de ideias. Isso se expressa pelo anúncio presente nas falas dos moradores, que dizem: *“Precisamos fazer da Escola um espaço nosso, onde nossos filhos possam ser alguém na vida, onde possam, além de aprender nossa história, ajudar a preservar e manter nossa terra”*.



Foto 11 – Escola Municipal Quitéria Pereira do Nascimento

Esta precisa ser uma escola na qual possa ser plantado, de forma concreta, o germe da esperança e da construção de um futuro, no qual a educação, ou seja, ensino escolarizado signifique a abertura de possibilidades de uma realidade com mais instrução e, por conseqüência, com uma mais acurada consciência social. Hoje, os pais criam expectativas para seus filhos e/ou sobrinhos que invariavelmente passam pelos bancos escolares, mas vão além da escola fundamental, avançam em direção do ensino superior e questionam o acesso à universidade pública e/ou privada, reivindicando, nesse sentido, o apoio e a permanência destes no ensino superior.

Ao redesenhar a realidade, a partir da escola, uma nova perspectiva educacional se abre na comunidade quilombola de Casca. Algumas demandas estão se concretizando, enquanto se observa que os estudantes estão rompendo as barreiras da educação básica e acessando outros níveis de ensino; do técnico ao superior, o que era fato raro, até então. Atualmente, eles estabelecem uma relação mais próxima com o

mundo acadêmico, embora ainda não seja uma relação de aceitação plena por parte da Academia¹²³.

[...] minha filha quer ser advogada, e eu apoio. Porque ela é assim, né, daquele jeito: fala, questiona, e eu acho que esse é o caminho. Quando nós fomos na UFRGS, o nosso grupo foi muito elogiado lá, eu sou a monitora do grupo e chamo eles de 'meus filhos'. Num dia nós fomos lá apresentar o trabalho de música e foi muito legal [...] (Manifestação de uma liderança da Comunidade de Casca).

É, pois, a partir destes discursos positivos, que observamos a construção de uma perspectiva de educação escolar que está por aproximar-se da realidade educacional quilombola. Os moradores da Casca percebem, ao verem materializado o objetivo da construção da escola, que se anuncia um futuro mais promissor, com uma educação escolar de qualidade, a qual somente foi possível mediante luta, muita luta e movimento sócio-político.

Entretanto, há uma série de encaminhamentos necessários os quais devem ser realizados, haja vista o entendimento constante no Plano Nacional de Educação (PNE), no qual está registrado que *“os negros brasileiros que habitam nas áreas de remanescentes de quilombos constituem um público específico e demandam ações diferenciadas para a implementação da Lei, a conquista plena do direito de aprender”* (PNE, 2011-2020, p. 9)¹²⁴. Para tanto, o Plano Nacional de Educação propõe algumas ações para a educação a ser realizada em áreas remanescentes de quilombos, a saber:

- a) Ampliar a educação escolar do campo, quilombola e indígena a partir de visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural;
- b) Implementar programas específicos para a formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas;
- c) A construção de uma política nacional do direito à educação que contemple a diversidade deverá considerar: os negros, os quilombolas, e os indígenas;
- d) A educação indígena, de quilombolas e de populações ribeirinhas foi reconhecida com identidades específicas e também focos de atenção especial.

¹²³ Havia poucas referências dos moradores da comunidade com formação superior ou com formação técnica. Apenas uma moradora de Casca tem curso superior completo, um morador da comunidade possui curso Técnico em Agricultura (nível médio), e a grande maioria dos moradores, com idade em torno de 50 anos, não possui o ensino fundamental completo.

¹²⁴ O Plano Nacional de Educação, que tramitou durante quase dois anos na Câmara dos Deputados, foi aprovado e encaminhado ao Senado em outubro de 2012, onde se espera não demore tanto tempo para ser aprovado.

Evidente que, entre o discurso que afirma e a colocação em prática, existe um interstício que vai depender da organização e da articulação política que as comunidades quilombolas, entre elas a Comunidade de Casca, vão empreender ao longo do processo. A conquista de uma educação de qualidade é, também, um processo de luta que, aos poucos, vai se consolidando e ampliando os horizontes de lutas das comunidades remanescentes de quilombos. Ao potencializarem o discurso coletivo e comunitário em defesa de uma educação de qualidade, as comunidades remanescentes de quilombos manifestam reconhecer a importância dos contornos pedagógicos que conformam a educação quilombola. Mas, querem mais, exigem uma escola digna que ensine a todos os signos de uma convivência respeitosa e que valorize o direito da igualdade na diferença e a diferença entre iguais.

5 ALGUMAS CONCLUSÕES QUE CONFIRMAM OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

As diversas possibilidades da utilização pedagógica de métodos e procedimentos, aliadas às perspectivas de intervenção e de ações políticas, por parte das esferas públicas de poder, nas suas distintas representações administrativas (federal, estadual e municipal), constituem os contornos pedagógicos que conformam e efetivam a Educação Escolar Quilombola. Inúmeras experiências desenvolvidas junto a estas comunidades, tendo a educação como foco, estão determinando a consolidação de uma consciência crítica, que vai permitir aos quilombolas e suas respectivas comunidades um olhar mais apurado com relação as suas próprias perspectivas de desenvolvimento cultural e socioeconômico, a partir de ações políticas que atentem para a implementação de políticas públicas tendo por objeto a educação quilombola no seu sentido *lato*.

As comunidades remanescentes de quilombos têm incorporado, na sua história, um lastro substancial de conhecimentos que poderão vir a constituir-se como instrumentos pedagógicos capazes de qualificar o desempenho de processos educacionais, correspondendo efetivamente a um universo histórico, sociocultural e étnico-racial profunda e significativamente diferenciado, no contexto social da Nação brasileira. Suas histórias, seus mitos, suas danças, suas artes, suas lutas e suas conquistas tratam de elementos concretos e reais que aproximam o discurso, por vezes utópico, da educação acerca de uma realidade vivida, palpável, repleta de conteúdos didáticos e pedagógicos para a abordagem de uma educação antirracista ou de uma educação que atente para as relações étnico-raciais.

Os contornos de uma educação escolar quilombola se desenham ao longo deste texto na medida em que estabelecem estreita relação com as necessárias e providenciais Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, recentemente sancionadas pelo Ministério da Educação. Fruto de mais uma luta empreendida pela militância do Movimento Social Negro, bem como de acadêmicos e intelectuais situados em diversas instituições universitárias, as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola podem se constituir no amálgama necessário para a reunião destes contornos e da efetiva consolidação de uma proposição epistemológica, a qual se configura imprescindível em um contexto social em que,

ao contrário, se consagram linhas de pensamento que remetem à visão conservadora dos processos de formação educacional.

A história da população negra, no Brasil, é de igual modo a história da resistência sociopolítica da Nação. Os diversos movimentos de rebeldia escrava e as incessantes tentativas de garantia de direitos individuais e sociais diversos, ao longo da história do País, da Colônia à República, são as marcas de uma parte considerável da sociedade brasileira, estigmatizada por sua constituição fenotípica e que, no entanto, sempre lutou por igualdade na diferença, utilizando-se das mais variadas, diversificadas e criativas formas de resistência.

Um dos elos mais fortes de coesão social entre as comunidades negras, no Rio Grande do Sul, pode ser representado pelas irmandades religiosas. Por meio destas organizações ocorreu uma espécie de solidariedade sociocultural e religiosa, reunindo diversos grupos que se mantiveram unidos pela tradição religiosa e cultural, até os dias atuais. Assim é o caso das tradições negras camponesas do Maçambique, dos Ternos de Reis e dos Quicumbis, dos ensaios de promessas, dentre outras importantes manifestações presentes na tradição cultural das comunidades negras do Rio Grande do Sul.

Os processos de modernização e reforma urbana que engendrou o advento dos territórios negros na cidade de São Paulo possibilitaram dimensionar as formas de reorganização do espaço urbano nas grandes cidades, a exemplo da cidade de Porto Alegre, cujos processos de reorganização territorial e urbana não previram espaços a serem destinados para a população negra. Tais processos de reforma urbana afastaram a população negra de dentro das áreas centrais, consideradas nobres e/ou mais valorizadas, para os antigos “arrabaldes” da cidade, das vilas ou para as regiões de periferia urbana, como estas áreas são designadas na atualidade. É esse processo de exclusão urbana, de caráter discriminatório, que vai resultar na constituição dos chamados quilombos urbanos na cidade de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul¹²⁵, e em outras metrópoles brasileiras.

¹²⁵ O crescimento demográfico e viário urbano, na cidade de Porto Alegre, vem sendo, cada vez mais direcionado para as áreas periféricas, como ocorreu anteriormente com as regiões do Bom Fim, Rio Branco, Montserrat (estes três hoje considerados bairros nobres), Vila Teodora, Marítimos, Vila Santa Luzia, Areal da Baronesa e Ilhota que vão dar origem, a dois núcleos de resistência negra urbana na atualidade: o quilombo do Areal (Ilhota) e o quilombo da Família Silva (Montserrat).

De modo sintético e resumido, podemos considerar a trajetória histórica e política do Movimento Social Negro como um processo de formação dinâmica, haja vista que as ações e intervenções deste movimento vão se qualificando, na medida em que abre, “a fórceps”, as possibilidades de acesso aos espaços racialmente restritos. Além disso, as organizações do Movimento Social Negro cumprem um papel estratégico, cobrando do Estado brasileiro ações que denunciem a estrutura racialmente verticalizada que permeia suas estruturas e a superação desta situação.

Após a abolição da escravidão, a luta incessante por liberdade continuou com as Irmandades Negras, passando pela organização da Frente Negra Brasileira, que articulou suas ações em diversos Estados do Brasil, cabendo destacar o papel e a organização destas em São Paulo, Pernambuco e no Rio Grande do Sul. A Frente Negra Brasileira constituiu um movimento de cunho eminentemente político, que buscava ampliar o espaço da participação política das pessoas de cor. As metamorfoses deste Movimento resultaram na constituição do Partido Negro Brasileiro e na consequente cassação do registro do mesmo por meio da ditadura do governo Getúlio Vargas, chamado “Estado Novo”, e que vigorou de 1937 a 1945. Sobre a importância da Frente Negra Brasileira (FNB), no trato das questões relacionadas à população negra e à educação em nível nacional, Gomes (2009) tece as seguintes considerações:

...as atividades de caráter nacional sobre a temática afro-brasileira e negra foram fortalecidas pela atuação da Frente Negra de São Paulo e do movimento fretenegrino, por intermédio de seus intelectuais que viajavam Brasil afora denunciando a necessidade de reconhecimento destas questões [...] a educação era considerada o maior instrumento para a conscientização e elevação social do negro brasileiro, proposta também evidenciada no Teatro Experimental do Negro, de Abdias do Nascimento. (GOMES, 2009 p.143)¹²⁶

O preconceito e a discriminação eram tão sentidos, no Brasil, que aos negros era proibida até a participação em espetáculos artísticos, especialmente nos teatros frequentados pela população brasileira de ascendência europeia, com destaque para as elites. Diante disso, um dos líderes do Movimento Negro brasileiro, Abdias do Nascimento, procurou romper com esta barreira ao criar o Teatro Experimental do

¹²⁶GOMES, Arilson dos Santos. Oásis e Desertos no Brasil. Da Frente Negra Brasileira aos congressos nacionais sobre a temática afro-brasileira e negra. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 22, Nº 2, p. 131-146, jul.dez.2009.

Negro (TEN), na década de 1940, oportunizando o surgimento de artistas como Ruth de Souza, e o reconhecimento da arte de Grande Otelo, considerados ícones da dramaturgia brasileira. A resistência também operou os seus reclames, com relação às injustiças sociais e às demandas por dignidade e respeito étnico, por meio da denominada imprensa negra. Foram diversos os jornais que desempenharam este papel, cabendo destacar as publicações de *O Clarim*, *Raiou a Alvorada*, *o Menelik*, dentre outros que buscavam afirmar direitos étnicos da população afro-brasileira.

A inserção política da população negra, tanto através da FNB, nos anos 30, 40 e 50, do século XX, até o surgimento, nos anos 70, do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), potencializou a organização da resistência política e, também, sociocultural da comunidade negra. Estas resistências se deram por meio de diversas manifestações de cunho artístico, como o samba, o rap, o funk, etc., nas cidades brasileiras, e de outras manifestações relacionadas ao contexto sociocultural rural do Brasil. É o caso dos ternos de reis, dos maracatus, das congadas, do jongo, do samba de roda, dos ensaios de promessas, dos quicumbis, enfim, de uma gama expressiva de manifestações religiosas que demonstram o quanto a sociedade negra está em constante processo de movimento de luta contra as amarras estruturais de uma sociedade que, sob os auspícios de uma pretensa condição de liberdade e cidadania, ainda acorrenta social e economicamente, maltrata e humilha a população negra brasileira. Recentemente, por meio de ações afirmativas, implementadas pelo Estado brasileiro, estas amarras vêm sendo atenuadas.

Na atualidade, as comunidades remanescentes de quilombos e o Movimento Social Negro apresentam uma forte reivindicação social e política para a melhoria da qualidade da educação, por meio da cobrança de ações afirmativas, por parte do Estado, nas escolas do meio rural. Assim, tomam como referência a intensa pressão social e política que o Movimento Social Negro impôs, de modo justificado ao Estado, reportando a necessidade da inclusão da História e Cultura Africana e Cultura Afro-Brasileira nos bancos escolares, e que resultou na aprovação da Lei 10.639/03. A mobilização social atual visa à transformação da educação nas escolas, situadas no contexto sociocultural ou no entorno das comunidades remanescentes de quilombos, em prol de uma educação escolar quilombola.

Muitas destas escolas, ao longo dos últimos anos, sofreram um processo de desmonte, em decorrência da adoção da lógica neoliberal pelo modelo

socioeconômico capitalista¹²⁷ que, também, abalou as relações camponesas, as quais restaram envolvidas pelo modelo neoliberal do *agrobusiness*. Em nome de uma pretensa racionalidade econômica, os processos de nucleação encerraram muitas escolas do campo, especialmente no Rio Grande do Sul¹²⁸.

O fechamento das “escolinhas” das comunidades, como têm sido chamadas as escolas rurais que atendem as comunidades quilombolas, poderá ser revisto, a partir de uma leitura crítica e interessada das Diretrizes Educacionais para a Educação Escolar Quilombola, como alternativa econômica e social, especialmente no que diz respeito à educação infantil. Enquanto isso não acontece, tem sido a sociedade civil, em parte, a realizar o esforço de qualificar a educação nos espaços locais quilombolas. A articulação do IACOREQ com a FBB é, na atualidade, o único projeto ampliado de alfabetização de jovens e adultos em comunidades remanescentes de quilombos, no Estado do Rio Grande do Sul. De modo mais recente, o INCRA está apontando a possibilidade de acesso ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)¹²⁹ para as comunidades remanescentes de quilombos, mediante a construção de um projeto de ação, por parte das comunidades e instituições educacionais. Sobre este programa, Ribeiro (2010, p.190) informa já existirem pesquisas que avaliam os seus resultados e indicam as dificuldades para a obtenção da liberação dos recursos financeiros pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) para a realização dos cursos.

A constituição dos contornos para a educação escolar quilombola envolve também ações de mobilização social, que reúnem condições de implementação de propostas educacionais dentro do espaço e do ambiente das comunidades,

¹²⁷ Lógica neoliberal, o mesmo que neoliberalismo, é um movimento que resulta da crise de superprodução, iniciada em 1973, que atinge a estrutura do capital, mas que se afirma em decorrência da queda do Muro de Berlim, em 1989, e da desestruturação da URSS, em 1991. Com isso, a economia capitalista assume posições de economistas, como Hayek e Friedman, no sentido de diminuir a participação do Estado quanto à responsabilidade de responder pelos direitos sociais, como a educação, passando-os às empresas privadas ou subsidiando empresas que assumem o formato de Organizações Não Governamentais (ONGs) para a oferta daqueles direitos. Mais informações em MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem para onde vai? São Paulo: Senac, 2001.

¹²⁸ Atento a essa situação, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) organizou, em 2011, a Campanha “Fechar Escola é Crime”, na qual denuncia o fechamento de 24 mil escolas no país inteiro. A grande maioria destas escolas estava situada no meio rural. Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/12274>

¹²⁹ Conforme Ribeiro (2010), o PRONERA é resultado da força dos movimentos sociais populares do campo e tem por objetivo promover o acesso à educação formal, em todos os níveis, aos trabalhadores e as trabalhadoras nas áreas de reforma agrária, desenvolvendo ações de educação de jovens e adultos, educação básica, cursos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e cursos de especialização.

respeitando o papel estratégico de cada um dos atores sociais envolvidos, sejam eles institucionais ou da sociedade civil. A Educação Escolar Quilombola é também resultado da conformação dos contornos pedagógicos desenvolvidos, ao longo dos tempos, pelas comunidades em suas diversas ações de formação realizadas no âmbito escolar ou nos demais espaços formativos da comunidade

No meio rural, os dados estatísticos sobre a população negra ainda não estão consolidados. Há um enorme desencontro nos números de comunidades remanescentes de quilombos, apropriado entre as organizações dos movimentos sociais e o das instituições públicas. O Movimento Social Negro, apoiado em seus dados que se contrapõem aos números oficiais, registrados pelas instâncias dos governos federal e estaduais, apontam para um número aproximado de 5.000 comunidades negras rurais. Enquanto isso, órgãos de pesquisa que representam o Estado brasileiro indicam, através do INCRA e da FCP/MinC (março/2012), para o território nacional, um número aproximado de:

2176 comunidades identificadas em dados oficiais;

886 comunidades certificadas pela FCP, sendo 63% delas no Nordeste;

167 processos abertos para titulação de terras no INCRA;

190 comunidades tituladas, com área total de 988,6 mil hectares, beneficiando 11.991 famílias.

Com relação ao número de habitantes em comunidades remanescentes de quilombos, a Fundação Cultural Palmares (FCP) e o INCRA estimam um número aproximado de 214 mil famílias, perfazendo um total de um milhão e setecentos mil quilombolas. Essas versões se contradizem, como informa o antropólogo José Mauricio Arruti, em texto intitulado *Políticas públicas para quilombos - Um ensaio de conjuntura a partir do exemplo da Saúde*¹³⁰, publicado em agosto de 2008, no qual analisa os investimentos públicos nas áreas de quilombos, chamando a atenção para a discrepância existente no trato dos números, com relação às comunidades remanescentes de quilombos:

Acompanhando a indicação numérica do próprio movimento quilombola, a SEPPIR estima a existência de 3.900 comunidades quilombolas em todo o país, acrescentando a esta estimativa a de que tais comunidades corresponderiam a 325 mil famílias, numa razão de pouco mais de 80 famílias por comunidade. Este, ao menos do ponto de vista das

¹³⁰ Artigo disponível em: <http://cenbrasil.blogspot.com.br/2008/08/politicas-pblicas-para-quilombos-um.html>. Acesso em: 10.01.2013

manifestações públicas desta secretaria, é o horizonte populacional para o qual ela tem a função de articular as várias políticas públicas, dispersas por diferentes ministérios, fundações e secretarias. O número de comunidades registradas nas atuais políticas públicas, porém, estabelecido por meio do processo de certificação da Fundação Cultural Palmares, é de 1.739. Se aplicássemos a mesma razão de 80 famílias por comunidade usada na estimativa da SEPPIR, isso nos levaria a pouco menos que 145 mil famílias atendidas. É impossível no momento estabelecer qualquer média nacional para a relação do número de famílias por comunidade, mas pelo que é possível apreender das comunidades mais conhecidas, oitenta é um número exagerado, que acaba elevando excessivamente a expectativa do número de famílias quilombolas a serem atingidas por políticas públicas (ARRUTI, 2006).

Neste cenário disforme, no qual os índices são desconhecidos e os dados estatísticos vulneráveis, sob o ponto de vista das instituições públicas de pesquisa e estatística, ao Movimento Social Negro cabe o papel de indicar e levantar dados a respeito da condição socioeconômica e produtiva dos remanescentes de quilombos, realizando, às vezes, tarefa que é de competência do Estado e dos seus agentes.

O último dado consolidado e publicado a respeito da totalidade das comunidades negras rurais, no Rio Grande do Sul, é resultado de um trabalho da Professora e pesquisadora Rosane Rubert (RUBERT, 2005), que somou esforços com diversos agentes e instituições para realizar um mapeamento das comunidades negras no Estado. Durante a pesquisa, mapeou 55 comunidades negras rurais remanescentes de quilombos. De lá para cá, quase o dobro de outras comunidades se reconheceram enquanto remanescentes de quilombos neste mesmo Estado, e já fazem parte do rol de comunidades que o INCRA busca atender em suas ações institucionais.

No cenário da macroeconomia nacional, existem dados consolidados em nível urbano, que possibilitam a compreensão e a leitura sobre a ótica do trabalho e do acesso à renda por parte da população negra, que corroboram a atualidade de visões que denunciam a desigualdade racial, a qual se expressa no mundo do trabalho, que também segrega, de forma intensa por conta da cor da pele dos sujeitos sociais. Os dados estatísticos demonstram que o preconceito racial e a discriminação social no mundo do trabalho elegem a população negra como alvo potencial das negativas de acesso à renda, gerada por meio da venda/compra da mão de obra, aprofundando esta discriminação ao incluir o preconceito de gênero, que coloca a mulher negra em posição de subalternidade ao homem negro. Desse modo, percebemos a distinção e o distanciamento hierárquico determinado pela

relação homem branco x mulher negra, medidas através da variável salarial, a qual é determinante desse abismo social, que necessita ser superado em nome da igualdade social.

Existem avanços significativos que podem ser percebidos no âmbito das organizações quilombolas, como também devem ser considerados os reveses que ocorreram na luta política travada em busca de uma sociedade mais digna e justa, especialmente no que se refere à disputa e à garantia dos direitos quilombolas.

Se, por um lado, houve um refrear no atendimento das demandas por titulação das áreas de terras das comunidades, uma vez que, no ano de 2012, foi titulada somente uma comunidade em todo o país, de outro lado, se percebe que o INCRA passa por um processo de reestruturação complexa, o que deixa apreensivos os interessados no trato da temática, dentro e fora desta Instituição. É importante destacar que a estrutura deste Instituto nunca chegou a se consolidar, de modo pleno e adequado, ao atendimento dos interesses das comunidades remanescentes de quilombos, especialmente no que tange à questão operacional, já que o INCRA desenvolve suas atividades mais em função da abnegação de servidores da instituição com forte compromisso social, do que em razão da infraestrutura disponibilizada.

O Programa Brasil Quilombola, que informa somas financeiras significativas para o atendimento das necessidades das comunidades pelo país afora, reserva quantias vultosas para investimentos necessários em infraestrutura e um volume bem menor de recursos destinados aos investimentos produtivos para o desenvolvimento socioeconômico das comunidades. Os constantes diagnósticos de aplicação dos recursos do PBQ demonstram que os investimentos não têm sido realizados na sua totalidade nas comunidades. O volume reduzido de investimentos, por parte do Estado, na promoção do desenvolvimento destas comunidades ocorre, entre outros motivos, por falta de vontade política e devido aos fortes resquícios racistas, provenientes de uma tradição sociocultural da Nação brasileira. O resquício do mito, já desconstituído, da democracia racial é elemento pulsante e definidor das relações sociais, no âmbito das relações entre os quilombolas e a sociedade envolvente, incluindo aí o Estado e seus aparatos institucionais conservadores.

O processo de violência física e simbólica com relação às lideranças comunitárias quilombolas também tem sido frequente, e o assédio moral é uma realidade que pode ser constatada, principalmente em áreas onde está instalado o

litígio jurídico com relação à titulação das áreas quilombolas. Tem emergido, com frequência, situações de violência física e constrangimento moral imputado às diversas lideranças quilombolas no Rio Grande do Sul. Estas relações de exclusão deliberada também são determinantes para acender uma chama de esperança e despertar o tom de uma consciência crítica de liberdade e de formas distintas de reação ao processo opressivo que cerca as comunidades remanescentes de quilombos e tolhe suas reivindicações.

As transformações no âmbito das comunidades remanescentes de quilombos começam a operar mudanças de consciência política, no sentido coletivo das reivindicações e das disputas populares. Aos protestos das comunidades pela garantia do direito à terra, somam-se reivindicações mais complexas, fazendo-nos compreender que a luta das comunidades remanescentes de quilombos vai adiante do processo de titulação das suas áreas “tradicionalmente ocupadas”, como preconiza o artigo 68 dos ADCT, da Constituição Federal de 1988. Permite que tenhamos a compreensão de que a luta pelo acesso à terra está relacionada, de modo intrínseco, à luta por direitos e garantias sociais, dentre elas a educação.

A luta vai além. Há um despertar dessa consciência crítica coletiva, que se constitui em um movimento social pulsante em processo de marcha, o qual inscreve na história da sociedade brasileira contemporânea uma nova forma de luta por acesso ao direito à terra. Esta reivindicação pelo direito coletivo da propriedade da terra em uma sociedade, que, em algumas leituras, já pode ser considerada *pós neo-liberal*¹³¹, contrapõe-se definitivamente àqueles que apostam as suas fichas no direito individual de propriedade.

Junto à reivindicação por terra, este movimento está a reivindicar, também, outras ações do Estado. O movimento sociopolítico das comunidades remanescentes de quilombos entende que o trabalho tem sido o elemento fundamental nas relações sociais. É, pois, através do trabalho, o princípio educativo que define o humano enquanto tal, que se afirma o caráter formativo de uma educação, na perspectiva de uma ação humanizadora de modo a possibilitar o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. O seu campo de discussão teórica se aproxima do materialismo histórico, o qual parte do princípio de

¹³¹ Alguns analistas políticos estão usando esta definição para designar os governos de Lula e de Dilma, responsáveis pelo incremento de programas de redistribuição de renda no Brasil. Entretanto, esse conceito incipiente já tem sido questionado porque políticas identificadas como “assistencialistas” não contribuem para a autonomia dos sujeitos sociais atendidos por elas.

que o trabalho é responsável pela conquista de produtos dos meios de vida, tanto no que diz respeito aos aspectos de ordem material, quanto aos aspectos culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas singulares de sociabilidade (MARX; ENGELS, 1979). Portanto, é através do trabalho que os representantes das comunidades quilombolas se constituem como sujeitos de direitos e afirmam sua dignidade.

Essas reivindicações vão se conformando e constituindo contornos, que oferecem a possibilidade de amalgamar e de consubstanciar teórica e metodologicamente uma perspectiva diferenciada para a consolidação de uma construção epistemológica de um novo campo do saber no âmbito da Educação no Campo, em que se inclui a Educação Escolar Quilombola, com suas especificidades, ou a partir dela, como vem se apresentando no cenário social e acadêmico. São as expressões constituídas, a partir do trabalho, da religiosidade, da história, das tradições socioculturais, que consolidam a educação quilombola. Este saber-fazer constitui os contornos teórico-metodológicos educacionais e didático-pedagógicos, que caracterizam ou configuram, de modo seminal, a Educação Escolar Quilombola, assim definida na diretriz do Conselho Nacional de Educação:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (DNEEQ, CNE, 2012, p. 42.).

A construção de um currículo diferenciado, para uma educação diferenciada, em comunidades diferenciadas, é talvez a lógica mais acertada para uma sociedade que se considera plural. Ora, para grupos étnicos, como os indígenas, os colonos de origens diversas, ou outros grupos socioculturais organizados, como os trabalhadores rurais assentados e/ou sem terra, discute-se e busca-se consolidar perspectivas pedagógicas diferenciadas. Assim também, com relação à Educação Escolar Quilombola é plenamente plausível a constituição deste campo epistemológico, que também abarque a singularidade e a especificidade das comunidades remanescentes de quilombos.

Diversas e distintas são as experiências relacionadas com a educação nas comunidades quilombolas, sendo todas elas de importante significação. Há desde experiências traumáticas, e mesmo violentas, como as que foram relatadas no texto principal desta pesquisa, envolvendo agressões, inclusive físicas, aos alunos, até as que possibilitaram a construção de autonomia socioeconômica e a possibilidade do desenvolvimento de projetos endógenos de sustentabilidade e de proteção ambiental. Diversas são as formas como as comunidades se mobilizam na constituição destes intentos, que vão desde a articulação com instituições escolares oficiais até a constituição de parcerias com ONGs, Universidades, Sindicatos, entre outras. A constituição de um currículo escolar adequado às comunidades remanescentes de quilombos pode seguir, por exemplo, o caminho trilhado pelos moradores da Comunidade de San Basílio de Palenque, na Colômbia, a qual constitui, no âmbito da Escola Técnica Agropecuária Benkos Bioho, uma proposta diferenciada de currículo:

Desde hace casi 20 años, la Institución Técnica Agropecuaria Benkos Bioho, de Palenque de San Basilio, implementó un nuevo diseño curricular en función de la cultura palenquera que se estaba perdiendo por vergüenza y miedo a la estigmatización de sus habitantes. A raíz de esa posibilidad de desaparición, a mediados de los años 80, la propia comunidad palenquera vio la necesidad de rescatar y revivir su cultura. Para esto, echaron mano de la escuela como herramienta fundamental para no dejar perder aspectos culturales de su región como la danza, la música, la religión y en especial la lengua palenquera. El primer paso fue la creación de un método de investigación propio que les permitiera conocer los antecedentes de sus tradiciones y sacar conclusiones, pero desde la perspectiva propia sin que tuviera la visión de personas que no hacían parte de su comunidad. Como resultado de ese proceso de investigación se implementaron varias cátedras que reemplazaron a algunas que se imparten en los currículos básicos de cualquier colegio del país. Por ejemplo, se enseña lengua palenquera, historia de Colombia e historia afro colombiana y en las clases de ciencias naturales se dicta medicina tradicional, entre otras materias propias (CVN p.1)¹³²

O caso que estudamos, tendo a comunidade de Casca por referência, revela os limites da atuação do Estado com relação ao atendimento das demandas das comunidades remanescentes de quilombos e demonstra a fragilidade do mesmo no tratamento destas questões. Isso porque, na Comunidade de Casca, todas as políticas plausíveis de serem apropriadas pelas comunidades remanescentes de

¹³² Matéria disponível em: Centro Virtual de Notícias - CVN. www.mineduccion.gov.co/cvn

quilombos, disponibilizadas pelo poder público (federal, estadual e municipal) no Rio Grande do Sul, foram experimentadas.

Foram propostas políticas de geração de trabalho e renda, de organização coletiva, de inclusão produtiva, de assistência técnica, de infraestrutura, de assistência social, de regularização fundiária, de inclusão tecnológica, de alfabetização de adultos, de visibilidade da temática, de direitos humanos e outros, além de estudos e pesquisas das principais universidades do Estado e da Região Sul, etc. No entanto, há de se constatar que, na maior parte destas ações promovidas pelo Estado brasileiro, as mesmas não se completaram de forma satisfatória, demonstrando os limites de sua atuação na efetiva promoção social e econômica das comunidades quilombolas, cabendo reafirmar o questionamento sobre as suas motivações e interesses. A incompletude destas ações que, em grande parte, não foram levadas a termo, também desempenharam um papel pedagógico estratégico, na formação de um senso crítico, com relação às ações do Estado e do trato deste com relação às questões das comunidades remanescentes de quilombos.

Quando se celebram os 10 anos da promulgação da Lei 10.639/03, podemos constatar que houve avanços consideráveis no trato da temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Todavia, deve ser levado em consideração que ainda há uma série de entraves, os quais se configuram problemáticos no sentido da ampla efetivação do dispositivo legal, de acordo com as orientações que estão contidas no referido Parecer que deu sustentação àquela Lei. A efetiva implementação da Lei 10639/03 irá ocorrer, de fato, a partir do momento em que as pessoas compreenderem, no contexto escolar e fora dele, a importância da erradicação do racismo do seio da nossa sociedade. A implementação da Lei 10.639/03 somente se efetivará, reafirmamos, na sua plenitude, no momento em que as diferenças étnicas deixarem de ser consideradas de modo vertical, em escala hierárquica.

Entretanto, constata-se que há a possibilidade de relacionar os projetos político-pedagógicos e os procedimentos didático-pedagógicos nos contextos das comunidades remanescentes de quilombos às políticas públicas educacionais nas suas diversas instâncias federativas, à luz dos objetivos estruturantes propostos de modo normativo pela Lei Federal 10.639/03 e, de modo mais recente, pelas

Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, sob a perspectiva da educação escolar dirigida aos quilombos.

Se a implementação da Lei 10.639/03 e o discurso que a sustenta apresentam dificuldades na sua efetivação, talvez isso ocorra devido à amplitude da demanda que abrange todo o território nacional. Nesse sentido, é possível que as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola encontrem um “trânsito menos congestionado” para a sua aplicação, haja vista que trata-se de uma proposição específica para locais mais determinados, embora estejam localizados em praticamente todo o território nacional.

O documento acima referido, e que normatiza a Educação Escolar Quilombola, é objetivo porque estabelece as normas e regras as quais irão sustentar a relação entre comunidades e o Estado, determinando os papéis de cada um. A comunidade quilombola, de um modo geral, está percebendo, por exemplo, a importância crucial que a educação desempenha nos seus processos de construção de autonomia e, mediante essa constatação, cobra, a sua maneira, providências dos seus aliados estratégicos (organizações do Movimento Social Negro, sindicatos, universidades, ONGs, etc.), com relação ao enfrentamento destas questões. Prova disso está em resultados como: a construção das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, o aumento dos índices de escolarização dos jovens quilombolas, as inúmeras experiências bem-sucedidas em relação à educação em quilombos e, ainda, a crescente formulação teórica desenvolvida nos mais distintos espaços acadêmicos, no Brasil e fora dele, envolvendo a questão educacional nos quilombos.

Tal condição demonstra que a perspectiva epistemológica em construção, de uma Educação Escolar Quilombola adquire seus contornos em uma, já consistente, base teórica, construída por intelectuais de elevado nível acadêmico, afeitos à causa das comunidades negras rurais remanescentes de quilombos. A sólida produção científica relacionada com a temática que tivemos a possibilidade de explorar, durante a realização do estudo que sustenta esta tese, assim o comprovam.

Isso se reflete na mobilização frente ao Estado que, provocado, se sente na obrigação de responder a essa demanda emergente. Prova disso, é a projeção da construção, por parte do MEC, com recursos do FNDE, de uma série de escolas nas comunidades remanescentes de quilombos. Além disso, prevêem-se investimentos intensos na formação de professores quilombolas e na produção de material

didático, destinados às escolas em áreas quilombolas, especialmente nas Regiões Norte e Nordeste do País, locais onde geograficamente se localiza o maior número de comunidades remanescentes de quilombos.

Entretanto, na Região Sul os recursos para a construção de escolas em áreas de comunidades remanescentes de quilombos chegaram apenas para o Estado do Rio Grande do Sul, especificamente para a Comunidade de Casca. Em um cenário regional, que aponta a existência aproximada de 200 comunidades negras rurais, historicamente carentes de toda a sorte de investimentos, a construção de apenas uma escola em área de remanescentes de quilombos é sintomática. Note-se, por exemplo, que as escolas quilombolas construídas pelo Ministério da Educação seguem o modelo arquitetônico projetado pelo Estado do Paraná, o qual desenhou a proposta para atender seus interesses específicos e a encaminhou para o FNDE. Entretanto, no estado propositor, o Paraná, e na comunidade para a qual foi projetado aquele tipo de estabelecimento escolar, a Comunidade João Surá, até o presente momento, não houve a liberação do recurso e, muito menos a edificação do prédio escolar.

Assim, também, constata-se que a visibilidade dada às comunidades negras rurais, neste contexto, assume o caráter performático e midiático, tão necessário para a presença de um Estado aparente, e com ações anêmicas no combate às desigualdades sociais com recorte de raça. Portanto, diante de toda a capacidade de realização que o Estado brasileiro possui, no trato das relações raciais e no atendimento às demandas das comunidades remanescentes de quilombos, as suas ações são extremamente tímidas, pode-se afirmar. Os problemas que guardam relação com o racismo, no Brasil, e com a discriminação das comunidades negras rurais exigem enfrentamento comprometido, envolvendo todas as esferas e instâncias do poder público. Deste modo, a educação das relações étnico-raciais e a educação antirracista, tanto no âmbito da sociedade quanto no universo acadêmico, cumprem papel significativo e se transfiguram em elementos centrais das perspectivas de transformação e melhoria das relações sociais, no âmbito das comunidades remanescentes de quilombos, especialmente se os contornos pedagógicos se consolidarem na forma da Educação Escolar Quilombola articulada, de fato, às demandas e aos interesses das comunidades e voltada no sentido de sua autonomia. Mas, para isso, é preciso enfrentar os desafios que se colocam nas relações entre as comunidades quilombolas e o Estado, com persistência e

coragem, contando com o apoio tanto das lideranças comunitárias quanto dos intelectuais comprometidos com esta causa. Não desistir é preciso!

REFERÊNCIAS

ABREU, Mauricio de. **A evolução urbana do Rio de Janeiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: IPLANRIO; Zahar, 1988.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. "Os quilombos e as novas etnias" In: LEITÃO, Sérgio (org.) **Direitos territoriais das comunidades negras rurais**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1999.

_____. Os quilombos e as novas Etnias. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia; FGV, 2002. p.43-82.

ANDREOLA, Balduino Antônio. O andarilho da esperança: da ecologia à reforma agrária, da ética a teologia, a obra de Paulo Freire compreende uma série de temas recorrentes disseminados em seus livros e depoimentos. In: CARVALHO, Maria. **Coleção memória da Pedagogia**. São Paulo: 2005. n. 4. p. 78 – 83.

ANDREWS, George Reid. **Blacks and whites in São Paulo, Brazil, 1888-1988**. Madison: The University of Wisconsin Press, 1991.

_____. **Negros e brancos em São Paulo: 1888-1988**. Bauru: EDUSC, 1998.

ANGUERA, Maria Teresa. **Metodología de la observación en las ciencias humanas**. Madrid: Catedra Teorema, 1985.

ANJOS e SILVA, José Carlos Gomes dos. A rede quilombola como espaço de ação política In: NEVES, Delma Pessanha. **Desenvolvimento social e mediadores políticos**. Porto Alegre: PGDR, 2008. p.155-72.

_____. São Miguel e Rincão dos Martimianos: ancestralidade negra e direitos territoriais. Porto Alegre: UFRGS/FCP, 2004.

ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica. São Paulo: Moderna, 2012.

ARROYO, Miguel González. Educação básica e movimentos sociais. In: VV.AA. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: UnB, 1999, p. 15-52.

_____. Conhecimento, ética, educação, pesquisa. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 2, 1-15, jun. 2007.

_____. Atualidade da educação popular. In: BARREIRO, Julio. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 11, n. 19, jan./jun. 2002.

_____. Escola, cidadania e participação no campo. Em Aberto, INEP, Brasília, v. 1, n. 9, p.1-6, set., 1982.

ARRUTI, José Maurício Andion. **A emergência dos "remanescentes"**: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. *Mana* [online]. 1997, vol.3, n.2, p. 7-38. ISSN 0104-9313.

_____. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru: Edusc, 2006.

AUGÉ, Marc. **O sentido dos outros**: atualidade da antropologia. Petrópolis: Vozes, 1999.

AVRITZER, Leonardo; COSTA, Sérgio. Teoria crítica, democracia e Esfera pública: concepções e usos na América Latina. **Dados, Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 4, 2004, p. 703 a 728.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites - século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

AZEVEDO, Elciene. **O direito dos escravos**: lutas jurídicas e abolicionismo na província de São Paulo. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

BB Educar. Quilombola. Institucional. Disponível em: <http://www.fbb.org.br/acoes-programas/educacao/bb-educar/>. Acesso em: 18.10.2012.

BASTIDE, Roger. **Negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **As Américas negras**: as civilizações africanas no Novo Mundo. São Paulo: Difusão Européia do Livro; Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

_____. **Estudos afro-brasileiros**, 3 volumes, São Paulo. Editora Perspectiva (1946, 51 e 53).

BECKHAUSEN, Marcelo Veiga. **A Questão quilombola e o ordenamento jurídico brasileiro**. In: NUER/Núcleo de Estudo de Identidade e Relações Interétnicas – v.3, n.3 – Florianópolis, NUER/UFSC, 2006,

BEDESCHI, Luciana. **Cartilha cidadania quilombola**. São Paulo: ISA, 2008.

BENTO, Cláudio Moreira. **O negro e descendentes na sociedade do Rio Grande do Sul (1635-1975)**. Porto Alegre: Grafosul; Instituto Estadual do Livro, 1976.

BEOZZO, PE. José Oscar. Introdução (17-23). In: **Escravidão negra e História da Igreja na América Latina e no Caribe**. Petrópolis: Vozes. 1987.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr Carvalho; SILVA, Sérgio Baptista da. Memória e Identidade: fronteiras Simbólicas e étnicas. In: ANJOS, José Carlos Gomes dos;

SILVA, Sérgio Baptista da (org). **São Miguel e Rincão dos Martimianos: ancestralidade negra e direitos territoriais**. Porto Alegre: Ufrgs 2004.

BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr Carvalho. **Maçambique de Osório entre a devoção e o espetáculo: não se cala na batida do tambor e da maçaquia**. Porto Alegre: PPG em Antropologia Social, 2006. Tese de Doutorado.

_____. Territórios negros residenciais e interacionais: quilombos, vilas e bairros residenciais, rurais e urbanos. In: BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr Carvalho; SABALLA, Viviane Adriana (orgs). **Procedimentos didático-pedagógicos aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira**. Porto Alegre: UFRGS 2012. (Série Diversidades).

BLACKBURN, Robin. **A queda do escravismo colonial: 1776 - 1848**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. MEC/SECAD. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** – Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002. 2004.

_____. MEC/SECAD. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília:, 2006. 261p.

_____. MINC/FCP. **Cresce o número de pessoas que se autocleram negras, segundo o IBGE**. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/2012/07>.

_____. MINC/FCP. PALMARES. **A Lei nº 10639/03 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/2012/01/a-lei-n%C2%B0-10-639-sob-a-visao-de-petronilha-beatriz-goncalves-e-silva/> Acesso em: 05/08/2012.

_____. MEC/CNE. Conselho Nacional de Educação - CNE.. Câmara de Educação Básica - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**: algumas informações. Cartilha. Brasília – DF/ 2011. Brasília, 2011.

_____. MEC/CNE. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. DF. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf> <http://www.ibge.gov.br/cidades>. Acesso em: 15/05/2011.

_____. SEPPIR. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**, 2001. Disponível em: < www.seppir.gov.br >. Acesso em: 22 mar. 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem-terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Dicionário da Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. **A escola do campo em movimento**. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org v.3, n.1, p.60-81, jan.jun., 2003. Acesso em: 14.10.2012.

_____. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: Gusmão, Neusa Maria Mendes (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003. p. 107-134.

CARDOSO, Paulino. **Negros em desterro: experiências de populações de origem africana em Florianópolis na segunda metade do século XIX**. Itajaí: Casa Aberta, 2008.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. **Escravo ou camponês: o protocampesinato nas Américas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul**. Editora Civilização Brasileira, 1962.

CARNEIRO, Edison. **O quilombo dos palmares**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

CARONE, Iray. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

CARRIL, Lourdes. **Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania**. Annablume, 2006. 268 p.

CARVALHO, Ana Paula Comin de; WEIMER, Rodrigo de Azevedo. **Família Silva: resistência negra no bairro Três Figueiras: laudo antropológico e histórico de reconhecimento da comunidade remanescente de quilombo Família Silva para cumprimento ao Artigo 68/ADCT**. Porto Alegre: FCP/PMPOA, 2004.

CASTRO, Hebe Maria Mattos de. **Afro-América e emancipação**: relações raciais e trabalho rural no Rio de Janeiro pós-escravidão numa perspectiva comparada. São Paulo: EDUSP, 1996.

CHAGAS, Miriam de Fátima. A política do reconhecimento dos remanescentes das comunidades dos quilombos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v.7, n.15, jul. 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **As estratégias de combate ao racismo, movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: Edusp; Estação Ciência, 1996.

CUNHA, Diana A. **As utopias na educação**: ensaios sobre as propostas de Paulo Freire. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Educação e Comunicação, 14).

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. v. 3.

DIEGUES, Antônio Carlos; ARRUDA, Rinaldo Sergio Vieira (orgs.) **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: Usp: 2001.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v.12, n.23, p.100-122, 2007.

DU BOIS, William Edward Burghardt. **As almas da gente negra**. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

DUSSEL, Enrique. Racismo, América Latina negra e teologia da libertação (217-237). In: COMISIÓN DE ESTUDIOS DE HISTORIA DE LA IGLESIA EN LATINOAMÉRICA. **Escravidão negra e História da Igreja na América Latina e no Caribe**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FANON, Frantz. **Pele negra, Máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. 8 ed. São Paulo: EDUSP, 2000.

FERNANDES, B. M., MOLINA, M. As relações sociais na Escola e a Formação do trabalhador. In: BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 2005.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro à sociedade de classes**. Tese apresentada ao concurso da Cadeira de Sociologia I da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1964.

_____. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978. v. 1.

FONSECA, Marcos Vinicius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; PINTO, Regina Pahim (org.). **Negro e educação**: presença do negro no Sistema Educacional Brasileiro. São Paulo: Anped; Ação Educativa, 2001.

FRASER, Nancy. Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy. In: Calhoun, Craig (Ed.). **Habermas and the public sphere**. Cambridge; London: MIT Press, 1992. p.109-42.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **A mensagem de Paulo Freire**: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP. São Paulo: Nova Crítica, 1977.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Décio. O capitalismo pastoril. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v.4, n. 2, p.438- 465, 1993.

_____. **A revolução dos malês**. Porto Alegre: Movimento, 1985.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933.

FRIGOTTO, Gaudêncio . Estrutura e organização da Educação Profissional: sistema ou rede. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Brasília. Educação Profissional: Concepções e experiências -Problemas e propostas. Brasil: MEC/SEMTEC, 2003. p. 15-18. v.1.

_____. Ética, trabalho e Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro. (Org.). **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. São Paulo: Graal, 1992.

GEHLEN, Ivaldo (coord.). **Estudo quanti-qualitativo da população quilombola do município de Porto Alegre/RS**. Relatório Técnico. Porto Alegre: UFRGS/Faurgs/Fasc, 2008.

GEERTZ, Clifford James. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. **A interpretação da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p 13-41.

GILROY, Paul. **The black atlantic**: modernity and double consciousness Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993.

_____. **O atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: 34, 2001.

GOHN, Maria da Gloria Marcondes. **Teorias dos movimentos sociais**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002. v.1.

GOMES, Arilson dos Santos. **Oásis e desertos no Brasil**: da Frente Negra Brasileira aos congressos nacionais sobre a temática afro-brasileira e negra. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 131-146, jul./dez. 2009.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de quilombolas**: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro: século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

_____. Quilombos do Rio de Janeiro do Século XIX. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

_____. Ainda sobre os quilombos: repensando a construção de símbolos de identidade étnica no Brasil In: REIS, Elisa, ALMEIDA, Maria Herminia Tavares; FRY, Peter (Orgs.). **Política e cultura**: visões do passado e perspectivas contemporâneas. São Paulo: Hucitec/ANPOCS, 1996b.

_____. Jogando a rede, revendo as malhas: fugas e fugitivos no Brasil escravista. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 67-93, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria**: alteridades em questão, Belo Horizonte, v. 6, n.9, p. 38-47, dez. 2002.

_____. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manuel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (Orgs.) **Diversidade na**

educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2003.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. (Org.) **Um olhar além das fronteiras:** educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista da ANPED**, Campinas, n. 63, p.34-48, set./dez. 2000.

GOODE, William Josiah; HATT, Paul. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

GOULART, José Alípio. **Da palmatória ao patíbulo:** castigos de escravo no Brasil. Rio de Janeiro: Conquista/INL, 1970. (Coleção Temas Brasileiros, 12).

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** cartografia do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo Editora: 34, 1999.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes (org.). **Diversidade, cultura e educação:** olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

_____. Terras de preto: revisão constitucional e direitos. **Boletim ABA**, Brasília, n.18, set. 1993

HABERMAS, Jurgen. **Direito e democracia:** entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

_____. **Mudança estrutural da esfera pública:** investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

_____. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus. Traduzido do original: Theorie des Kommunikativen Handelns, Frankfurt. Tradução para o espanhol.1981

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASEMBALG, Carlos Alfredo. Discursos sobre a raça: pequena crônica de 1988. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v.20, p.187-95, 1991.
http://www.usp.br/srhousing/rr/docs/territorios_negros_nas_cidades_brasileiras.pdf.
 Acesso em 24.10.2012.

IANNI, Otávio. **As metamorfoses do escravo**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.

_____. **Metamorfoses do escravo**: apogeu e crise da escravatura no Brasil Meridional. São Paulo: Difusão Européia, 1962.

JAKOBSKIND, Mário Augusto. País rico e cobiçado. **Jornal Agora**. Rio Grande, quinta-feira, 24 de janeiro de 2013, p. 2

KERSTING, Eduardo Henrique de Oliveira. **Negros e a modernidade urbana em Porto Alegre**: a Colônia Africana (1890-1920). Dissertação de Mestrado. PPGH/UFRGS. Porto Alegre, 1998.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

LEITE, Ilka Boaventura. **O legado do testamento**: a comunidade de Casca em pericia. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

_____. **O legado do testamento**: a comunidade de Casca em pericia. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

_____. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.16, n.3, p. 965-977, set./dez. 2008.

_____. Os quilombos no Sul do Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, Lisboa, v. 4, n.2, p:333-354, 2000.

LIMA FILHO, Antenor Martins; JANATA, Natacha Eugênia. Educação do campo. IN: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação do campo**. Curitiba: Secretaria do Estado da Educação, 2005. (mimeo).

LOPES, Dilmar Luiz. **EDUCAÇÃO E PLURALIDADE ÉTNICA**. Disponível em http://www.portalpedsul.com.br/admin/uploads/1998/Educacao_e_questoes_de_cultura. 1998. Acesso em: 22.12.2012.

_____. Estado, Movimento Popular e Educação na Perspectiva das comunidades quilombolas do Rio Grande do Sul. SEMINÁRIO GRAMSCI E OS MOVIMENTOS POPULARES Disponível em: http://www.nufipeuff.org/seminario_gramsci_e_os_movimentos_populares. Acesso em: 15.10.2012.

LÜCHMANN, Ligia Helena Halin. **Possibilidades e limites da Democracia Deliberativa**: a experiência do Orçamento Participativo de Porto Alegre. Campinas, 2002, tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade de Campinas.

MAESTRI FILHO, Mário. **O escravo no Rio Grande do Sul: a charqueada e a gênese do escravismo gaúcho.** São Leopoldo: EDUCS/EST, 1984.

_____. **O escravo gaúcho: resistência e trabalho.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1993.

_____. História e historiografia do trabalhador escravizado no Rio Grande do Sul. **História Revista**, Goiânia, v 11, n. 2, p. 221-250, jul./dez. 2006.

MALHEIRO, Agostinho Marques Perdigão. **A escravidão no Brasil: ensaio histórico, jurídico, social.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1976. 2 v.

MALIGHETTI, Roberto. **O quilombo do Frechal: identidade e trabalho de campo em uma comunidade brasileira de remanescentes de escravos.** Brasília: Senado Federal, 2007. (Edições do Senado Federal, 81).

MARQUES, Olavo Ramalho; MATTOS, Jane Rocha de. **Morar em casa de Avenida: quilombo do Areal: legatários do Areal da Baronesa 2007** (Relatório antropológico de caracterização histórica e sócio-cultural de territórios quilombolas).

MARTINS, José de Souza. **Expropriação e violência: a questão política no campo.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1982.

MARTINS, Fernando José. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2., 2008, São Paulo. **Proceedings...**São Paulo: FEUSP, 2008.

MATTOS, Hebe; RIOS, Anna Maria. **O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas.** **Topoi:** revista de História, Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, p. 170-198, jan./jun. 2004.

MATTOS, Jane Rocha de. **Que arraial que nada, aquilo lá é um areal: o Areal da Baronesa: imaginário e história (1879-1921).** Dissertação de Mestrado. (PPGHIS/PUCRS), 2000.

MARX; Karl et al. **A ideologia alemã: (I - Feurbach).** São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MELIÁ, Bartolomeu. Identidad en movimiento sustituciones y transformaciones. In: **Simpósio Nacional de Ciências Humanas** (Marechal Cândido Rondon – PR) Cascavel: Scussiatto, n. 1, p. 6 a 8, 2006.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias: subsídios para a História da Educação no Brasil: 1834 – 1889: das Amazonas as Alagoas.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. v.1.

MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia. Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004. (Por uma Educação Básica do Campo, 5).

MONIZ, Elias Alfama Vaz. **Africanidades versus europeísmos: pelepas culturais e educacionais em Cabo Verde**. Cabo Verde: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2009.

MORAES, Evaristo de. **A escravidão africana no Brasil: das origens à extinção**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

MOREIRA, Paulo Roberto Sdaut. **Faces da liberdade, máscaras do cativoiro: experiências de liberdade e escravidão através das cartas de alforria - Porto Alegre (1858-1888)**. Porto Alegre: Arquivo Público do Estado: EDIPUCRS, 1996.

MOREIRA, Paulo Roberto Sdaut. **Faces da Liberdade Máscaras do Cativoiro**. Coleção História 12, Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

Mostardas Virtual. Comunidade de Casca tem titularidade da terra reconhecida. Acesso em Dezembro de 2011. Disponível em: <http://mostardasvirtual.blogspot.com.br/2010/11/comunidade-da-casca-tem-titularidade-da.html>

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Anita, 1994.

_____. (Org.) **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: Edufal, 2001.

MOURA, Glória. Os quilombos contemporâneos e a educação. **Revista Humanidades**, Brasília, n. 47, nov. 1999.

_____. Aprendizado nas comunidades quilombolas: currículo Invisível. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. **Festas dos quilombos**. Brasília: UNB, 2012.

_____. O Direito à Diferença. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SEC, 2005.

_____. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na Escola**. 2. ed. Brasília. MEC/SEC, 2008.

_____. Os quilombos contemporâneos e a educação. **Humanidades**, Brasília, n. 47, v. 10, p. 99-116, nov. 1999.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **1978-1988: 10 anos de luta contra o racismo**. São Paulo: Confraria do Livro, 1988.

MÜLLER, Liane Susan. As contas do meu rosário são balas de Artilharia. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antônio dos; CARNEIRO, Luiz Carlos Cunha. (Orgs.). **RS NEGRO: cartografias sobre a produção do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 262-271.

MUNANGA, Kabengele. **Conferência de Abertura do VII Congresso Nacional de Pesquisadores Negros** realizada em julho de 2012, no Salão de Atos da Reitoria da UFSC. Florianópolis. Gravação do autor. 2012.

_____. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. Ação Educativa 10 Anos, Anped. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br>, s/d. Acesso em: 11.01.2012,

NAGEL, L. H. Para que servem os cursos de formação dos professores? In: FIUZA, Alexandre Felipe; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da (Org.). **Política, Educação e Cultura**. Cascavel: UNIOESTE, 2008. p. 1-20. v.1.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. 2. ed. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002.

NOGUEIRA, Oracy. Atitude desfavorável de alguns anuciantes de São Paulo em relação aos empregados de cor. **Sociologia**, São Paulo, v.4, n.4, p.328-58, 1942.

_____. Relações raciais no município de Itapetininga. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (Orgs). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: UNESCO-ANHEMBI, 1955. p. 362-554.

_____. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil". **Anais do XXXI. Congresso Internacional dos Americanistas, realizado em São Paulo em Ago.1954** v.1, p. 409-434. Também publicado em Revista Anhembi, abril/1955. São Paulo [Republicado em Tanto Preto, Quanto Branco: Estudo de Relações Raciais, p.67-93. São Paulo: T.A. Queiroz., 1985]

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos do PPG em História e do Departamento de História da PUC-SP**, São Paulo, Brasil, 1993.

NUER. Territórios quilombolas: reconhecimento e titulação das terras. **Boletim Informativo do Nuer**, v.2, n.2, 2005.

NUNES, Georgina Helena. **Educação quilombola**. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília. SECAD, 2006. p.137-154

_____. **Espaços possíveis por onde cartografar quilombos**. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antônio dos e CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha

(Orgs.). **RS NEGRO cartografias sobre a produção do conhecimento**. Porto Alegre: Edipucrs, Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2008.

_____.Entrevista: **Salto p/Futuro**, Canal Brasil, 11/9/2008. Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=87. Acesso em 12/2010.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Os quilombos e a prática profissional dos antropólogos. In: _____. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002. p.12-42.

Observação Participante. In: Infopédia. Porto: Porto Editora, 2003-2012.. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$observacao-participante](http://www.infopedia.pt/$observacao-participante)> Acesso em 16-11-2012

ONOFRE, Joelson Alves. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação antirracista. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4 p. 103-122, jan./jun. 2008.

PACHECO, Lwdmila Constant. Racismo cordial-manifestação da discriminação racial a brasileira: o domínio publico e o privado. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v.2, n. 1, p.1-4, jan./jun. 2011. Disponível em: (<http://www.revistapsicologia.ufc.br>) Acesso em 04.01.2013.

PAIXÃO, Marcelo et al. (Orgs). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil**; 2009-2010. LAESER – IE/UFRJ.Rio de Janeiro: Editora Garamond. Brasil, 2010.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

PALUDO, Conceição. In: **Dicionário da Educação do Campo: Educação Popular** . / Org. Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da (Orgs.). **O Movimento Negro Brasileiro**: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil. Belo Horizonte: Nandyala. 2009.

PEREIRA, Lúcia Regina Brito et. al. **A África está em nós**: história e cultura afro-brasileira. João Pessoa: Grafset, 2012.

PEREIRA, Lúcia Regina Brito. **Cultura e afrodescendência**: Organizações negras e suas estratégias educacionais em Porto Alegre (1872-2002). Tese de Doutorado PPGHist. PUC-RS. 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy.. **Emergência dos subalternos**: trabalho livre e ordem burguesa. Porto Alegre: UFRGS, 1989.

_____. (Org.). **Fronteiras do milênio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

SANTOS, Nádia Maria Weber; MARTINI, Maria Luiza; ROSSINI, Miriam de Souza. Apresentação do dossiê “Sandra Jatayh Pesavento: a historiadora e suas interlocuções.” **Fênix**: Revista de História e Estudos Culturais, Uberlândia, v.6, ano 6, n.2, abr./ maio/ jun. 2009.

_____. **Cotidiano da República**. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

PETRONE, Maria Theresa. **Política imigratória e interesses econômicos**: (1824-1930). In: **Emigrazioni europee e popolo brasiliano. Atti del Congresso euro-brasiliano sulle migrazioni**. 1985: São Paulo. Roma: Centro Studi Emigrazione, 1987. p. 257-269.

PIOVESAN, Flavia. (coord.); Souza, Douglas Martins. Quilombos na Perspectiva da Igualdade Étnico-racial: Raízes, Conceitos, Perspectivas. Texto originariamente publicado em *Ordem Jurídica e Igualdade Étnico-Racial*, SEPPIR, Brasília, 2006. Disponível em: http://6ccr.pgr.mpf.gov.br/documentos-e-publicacoes/artigos/documentos-e-publicacoes/docs_artigos/. Acesso em 14.06.2011.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ideologia e desenvolvimento nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1956.

_____. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1991

_____. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

PNCSA. Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. Disponível em: http://www.novacartografiasocial.com/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=27. Acesso em: 18.09. 2012

PRASS, Luciana. **Maçambiques, quicumbis e ensaios de promessa**: um estudo etnomusicológico entre quilombolas do sul do Brasil. 2009. Tese de Doutorado em Música. UFRGS/PPGMUS, 213),

PVN. Projeto Vida de Negro: **Terras de Preto no Maranhão**: quebrando o Mito do Isolamento. Coleção Negro Cosme – Vol III. São Luis-MA: SMDH/CCN-MA/PVN, 2002. p. 272.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set., 2005. p.227-278.

RACIONAIS MCs. **DVD Mil Trutas Mil Tretas**. Selo Negro. 2006

RAMOS, Guerreiro. **O processo da sociologia no Brasil**: esquema de uma história de idéias. Rio de Janeiro, 1953.

RAMOS, Jair de Souza. **O poder de domar do fraco**: construção de autoridade e poder tutelar na política de povoamento do solo nacional. Tese de doutorado. PPGAS, Museu Nacional, UFRJ. 2002.

REIS, João José. **A morte é uma festa**: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras. 1991.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil**: a história do levante dos malês em 1835. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. **A morte é uma festa**: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX. Companhia das Letras, São Paulo, 2004.

RENK, Arlene. **Etnicidade e itinerários de grupos étnicos no sul do Brasil. Grifos**, Chapecó, v. 6, n.1, p. 93-107, 1999.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação - princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe Maria. **O pós-abolição como problema histórico**: balanços e perspectivas. TOPOI, v. 5, n. 8, jan.-jun. 2004, p. 170-198.

RODRIGUES, Vera. Programa Brasil Quilombola: um ensaio sobre a política pública de promoção da igualdade racial para comunidades de quilombos. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 15, n. 57, 2010

RODRIGUES, Bohrer Felipe. A inserção social do negro através da música: análise dos territórios negros no pós-abolição em Porto Alegre. publicado in: **Anais do X Encontro Anual de História**. Santa Maria. 2010. Artigo. Disponível em: <http://www.eeh2010.anpuh-rs.org.br>. Acesso em: 30.03.2012

ROLNIK, Raquel. **A cidade e a lei**: legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo. São Paulo: Studio Nobel, 1997.

_____. Territórios negros nas cidades brasileiras (etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro). **Revista de Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 17, set. 1989.

RUBERT, Rosane Aparecida. **Comunidades negras rurais do RS**: um levantamento sócio antropológico preliminar. Porto Alegre: RS Rural/IICA, 2005

SAMPA, Márcio. A História que não se conta. Disponível em: <http://apatada.piparote.com/artigo/a-historia-que-nao-se-conta/>. Acesso em 20.05.2012.

SANTOS, Miriam de Oliveira. **A imigração italiana para o Rio Grande do Sul no final do século XIX**. Mimeo.

SCHNEIDER, Sergio; FIALHO, Marco Antônio Verardi. Pobreza rural, desequilíbrios regionais e desenvolvimento agrário no Rio Grande do Sul. **Teoria e Evidência Econômica**, Passo Fundo, v. 8, n. 15, p. 117-149, 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEYFERTH, Giralda. Identidade camponesa e identidade étnica: um estudo de caso. **Anuário Antropológico**, Rio de Janeiro, 91, 1993.

_____. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.) **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996. p. 41- 58.

_____. Imigração e nacionalismo: o discurso da exclusão e a política imigratória no Brasil. In: Castro, Mary Garcia (coord.). **Migrações internacionais: contribuições para políticas**. Brasília: CNPD, 2001.

SIDER, Gerald M. "Lumbré Indian Cultural Nationalism or Ethnogenesis". **Dialectical Anthropology**, Amsterdam, v.1, n.2, p.161-172, 1976.

SILVA, Ana Célia. Movimento Negro Brasileiro: e sua trajetória para a inclusão da diversidade étnico-racial. **Revista da FAEEDBA**, educação e contemporaneidade, Salvador, v.11, n.17, p. 139-151, jan./jun. 2002.

SILVA, Eduardo da; SILVA, Ana Célia. **As camélias do Leblon e abolição da escravidão: uma investigação histórica cultural**. São Paulo: Schwarcz, 2003.

SILVA, Ligia Osório. **Terras devolutas e latifúndio: efeitos da lei de terras de 1850**. Campinas: Unicamp, 1996.

SILVA, Paulo Sérgio da. **Políticas públicas e mediação social na comunidade remanescente de quilombos de Casca - Mostardas, RS**. Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. PGDR/UFRGS. 2007. 104f.

_____. Quilombos do sul do Brasil: movimento social emergente na sociedade contemporânea. **Revista Eletrônica do Grupo de Pesquisa Identidade!** da Faculdades. EST Disponível em: <http://www.est.edu.br/periodicos/index.php/identidade>. 2010. Acesso em: 05.08.2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro**. Tese de Doutorado (Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1987

_____. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileira. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília. MEC/SECAD, 2008. p. 151-168.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política**: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas. Dissertação de Mestrado. UNB, 2012. 222 f.

SILVA, José Graziano da. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1996.

SIMÃO, Maristela dos Santos. **As irmandades de Nossa Senhora do Rosário e os africanos no Brasil do século XVIII**. Mestrado em história da África. Universidade de Lisboa. Faculdade de Letras. 2010.

SITO, Luanda. **Ali está a palavra deles**: um estudo sobre práticas de letramento... Dissertação de Mestrado. IEL/UNICAMP. 2010.

SOUZA, Bárbara Oliveira; SOUZA, Edileuza Penha de. Espaços de resistência: quilombos, irmandades, terreiros e outras estratégias de resistência do povo negro. In: RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira et al. (Orgs.). **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola**. Brasília: Ágere, 2008.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. Comunidades rurais negras e educação no projeto “Uma História do Povo Kalunga”. **Ruris**, revista do Centro de Estudos Rurais, Campinas, v. 2, n. 1, p. 73-97, 2008.

SOUZA, Maurício Rodrigues de. Por uma educação antropológica: comparando as ideias de Bronislaw Malinowski e Paulo Freire. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez., 2006.

SOUZA, Rainer Gonçalves. Lei de Terras de 1850. Mundoeducação.com. Disponível em: <http://www.mundoeducacao.com.br/historiadobrasil/lei-terras-1850.htm>. Acesso em: 15.04.2011

SOUZA, Wlaumir Doniseti de. Ribeirão preto e a questão da terra. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v.17, n. 2, p.320-345, 2008.

SUNFELD, Carlos Ari. (org.). **Comunidades quilombolas**: direito à terra. Brasília: Fundação Cultural Palmares/Minc; Abaré. 2002.

TEIXEIRA, Jodenir Calixto. Modernização da agricultura no Brasil: impactos econômicos sociais e ambientais. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Três Lagoas-MS, v. 2, n. 2, ano 2, p. 21-42, set. 2005.

TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira**. São Paulo: IBRASA, 1972.

TRECCANI, Girolamo Domenico. **Terras de quilombo**: caminhos e entraves do processo de titulação. Belém: Programa Raízes, 2006.

Tribalisme et pouvoirs [La Pensée. Paris (325):5-63, jan./mars 2001]. Quilombos Ebook.pmd 79 24/4/2009, 17:0580 Quilombos

TRIVIÑOS, Augusto Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. 18. reimp. São Paulo: ATLAS, 2008.

UNICEF. **Manual dos Afrodescendentes das Américas e Caribe**. Rota de tráfico. **Transatlântico**. Manual dos Afrodescendentes das Américas e Caribe. Mundo Afro, Gente Nueva Editorial, Bogotá, Colômbia, 2006.

WASHINGTON LUÍS. Relatório de 1916, apud Maria Cristina C. Wissembach. **Ritos de magia e sobrevivência**. 1997. p. 80. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

WIEST, José Maria et. al. (Org.). **Alimentos e alimentação... enquanto saberes e fazeres quilombolas no Limoeiro do Bacupari**. Porto Alegre: Evangraf, 2008. v. 1.

_____. **Plantas medicinais e condimentares... enquanto saberes e fazeres quilombolas no Limoeiro do Bacupari**. Porto Alegre: Evangraf, 2008. v. 1.

_____. **Comidas quilombolas no Limoeiro do Bacupari/RS**. Porto Alegre: Evangraf, 2011. v. 1.

WOORTMANN, Ellen F.(1988) **Colonos e Sitiantes**: um estudo comparativo do parentesco e da reprodução social camponesa. Tese de Doutorado, Brasília, UNB.

ZANCHETTA, Maria Inês, BEDESCHI, Luciana. **Cidadania quilombola**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2008.

ZIBECHI, Raul. Os movimentos sociais latino-americanos: tendências e desafios. In: LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana. (Orgs.). **Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis**. São Paulo: Cortez, 2005. p.198-207.