

UFRRJ

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS**

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
SOCIAIS**

DISSERTAÇÃO

**A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO CONTEXTO
MULTICULTURAL: O CASO DA E. M. RIO DAS
PEDRAS**

SEROPÉDICA, RJ

ALYNE FONSECA BESSA

2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO CONTEXTO MULTICULTURAL:
O CASO DA E. M. RIO DAS PEDRAS**

SEROPÉDICA, RJ

ALYNE FONSECA BESSA

Sob a Orientação do Professor
André Videira de Figueiredo

Dissertação submetida como
requisito parcial para obtenção do
grau de **Mestre em Ciências**, no
Curso de Pós-Graduação em
Ciências Sociais.

Seropédica, RJ
Agosto de
2015

370.1170981

53

B557e

T

Bessa, Alyne Fonseca, 1990-

A educação quilombola no contexto multicultural: o caso da E.M. Rio das Pedras / Alyne Fonseca Bessa. - 2015.

112 f.: il.

Orientador: André Videira de Figueiredo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2015.

Bibliografia: f. 107-111.

1. Negros - Educação - Rio Claro (RJ) - Teses. 2. Educação multicultural - Rio Claro (RJ) - Teses. 3. Educação rural - Rio Claro (RJ) - Teses. 4. Quilombolas - Alto da Serra do Mar (Rio Claro, RJ) - Teses. I. Figueiredo, André Videira de. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

ALYNE FONSECA BESSA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências** no Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

DISSERTAÇÃO (TESE) APROVADA EM ----/----/----- (Data da defesa)

André Videira de Figueiredo Professor Dr. UFRRJ

(Orientador)

Andrey Cordeiro Ferreira, Professor Dr. UFRRJ

Verônica Toste Daflon, Professora Dr. UNIRIO

AGRADECIMENTOS

Em agradecimento pela oportunidade de realizar esta dissertação, sobretudo pela confiança, acolhimento e convívio, agradeço aos membros da Comunidade Quilombola do Alto da Serra por todo o carinho e atenção, por disporem do seu tempo e abrirem a porta de suas casas para me receber. Dedico estes agradecimentos em especial a D. Teresinha Antero Leite e seu esposo Benedito Leite, para Benedito Leite Filho e sua esposa Dêlbora Santos, para Isaías Bernardo Leite e sua esposa Simone, e para todas as crianças e jovens com os quais passei a maior parte do tempo em trabalho de campo.

Também preciso agradecer a todos os membros da E. M. Rio das Pedras por dispuserem do tempo e me receberem em local e hora de trabalho, permitindo que eu os acompanhasse. Agradeço principalmente a professora Isabel das Chagas Pereira de Lima, à diretora Dêlbora Santos e aos alunos da escola.

Agradeço ao meu Orientador desde a graduação em licenciatura em Ciências Sociais na UFRRJ, André Luís Videira de Figueiredo, que muito tem me ensinado. Agradeço também aos professores Luena Nunes Pereira e José Maurício Arruti, que fizeram apontamentos imprescindíveis para o trabalho, na etapa de Qualificação, e aos professores Andrey Cordeiro Ferreira e Verônica Toste Daflon, presentes na etapa de defesa desta dissertação.

Por fim, agradeço a minha família dos Fonseca e dos Santos, que tanto fizeram por mim durante o curso de Mestrado, me apoiando e me motivando. Agradeço especialmente aos meus avós Maria Adelaide Teixeira e Manuel Teixeira e ao meu companheiro Vinícius Gil dos Santos, que sempre estiveram ao meu lado, contribuindo para que este trabalho fosse concluído.

RESUMO

BESSA, Alyne Fonseca. A Educação Quilombola no contexto multicultural: O caso da E. M. Rio das Pedras. Dissertação em Ciências Sociais. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2015.

O presente trabalho tem como objetivo analisar a iniciativa de discutir escola a partir da aproximação e do diálogo de membros de uma comunidade negra remanescente de quilombo com membros de uma escola rural próxima a comunidade, em meio ao processo de reconhecimento do grupo. Desta forma, são exploradas no trabalho as práticas escolares e projetos educacionais de uma escola rural, que atende a uma comunidade remanescente de quilombo, bem como a dinâmica social na qual está inserida e as demandas da comunidade local. O estudo de caso refere-se à Escola Municipalizada do Rio das Pedras e à Comunidade Quilombola do Alto da Serra, localizadas no município de Rio Claro (RJ), no distrito de Lídice. A abordagem do trabalho gira em torno da idéia de “educação diferenciada”, mais especificamente a Educação do Campo e a Educação Quilombola como modalidades de ensino, bem como das iniciativas de implementação da Lei nº 10.639 no currículo de ensino básico. Nesse sentido, o texto é pensado a partir da experiência dos membros da Comunidade Quilombola do Alto da Serra no debate sobre escola e formação educacional, entendendo escola como um instrumento para a permanência no território.

Palavras- Chave: educação diferenciada; comunidade remanescente de quilombo; diversidade étnica, reconhecimento.

ABSTRACT

BESSA, Alyne Fonseca. The Quilombola Education in a multicultural context: The case of E. M. Rio das Pedras. Dissertation in Social Sciences. Human and Social Sciences Institute. Rural Federal University of Rio de Janeiro, 2015.

This study aims to analyze the initiative to discuss school from the approach and dialogue of members of a remnant black quilombo community with members from a nearby rural school community amid the process of recognition of the group. In this way, are exploited in the work school practices and educational projects in a rural school, which caters to a remnant quilombo community, and the social dynamics in which it operates and the demands of the local community. The case study refers to the Municipalized School of Rio das Pedras and the Quilombo Community of Alto da Serra, located in the city of Rio Claro (RJ), in Lidice district. The work approach revolves around the idea of “differentiated education”, more specifically the Field Education and the Quilombolas Education as teaching modalities as well as the implementation of initiatives of Law 10.639 in the basic education curriculum. In this sense, the text is thought from the experience of members of the Alto da Serra of Quilombo Community in the debate on school and educational formation, understanding school as a tool to stay in the territory.

Key-Words: differentiated education; remnant quilombo community; ethnic diversity, recognition.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ACQUILERJ	Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Estado do Rio de Janeiro
ARQUISSERRA	Associação de Remanescentes de Quilombos de Alto da Serra
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CEEP	Centro de Estatísticas, Estudos e Pesquisas
CGEC	Coordenação Geral de Educação do Campo
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
EBCT	Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
EFAs	Escolas-Família Agrícola
E. M.	Escola Municipalizada
EJA	Ensino de Jovens e Adulto
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNDESCOLA	Programa Fundo de Fortalecimento da Escola
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento Sem Terra
NAPP	Núcleo de Análise de Práticas Políticas e Políticas Públicas
PAIS	Produção Agroecológica Integrada Sustentável

PAR Plano de Ações Articuladas
PDDE Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE Plano de Desenvolvimento da Educação
PEA População Economicamente Ativa
PEA Programa Escola Ativa
PEN Programa Escuela Nueva
PET Programa Escola da Terra
PIB Produto Interno Bruto
PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação á Docência
PNBE Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE Temático)
PNE Plano Nacional de Educação
PNLD Programa Nacional do Livro Didático
PPIGRE Programa de Promoção da Igualdades de Gênero, Raça de Etnia
PPP Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO Programa Nacional de Educação do Campo
RAIS Relação Anual de Informações Sociais
SECAD Sistema de Educação Continuada a Distância
SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UFBA Universidade Federal da Bahia
UFF Universidade Federal Fluminense
UFRRJ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
JUSTIFICATIVA E INSERÇÃO NO CAMPO	21
METODOLOGIA	23
ESTRUTURAÇÃO DO TEXTO.....	24
OS QUILOMBOLAS DO ALTO DA SERRA.....	26
1.1 A REGIÃO E O MUNICÍPIO.	26
1.2 HISTÓRIA E CHEGADA DA FAMÍLIA LEITE NO TERRITÓRIO.....	31
1.3 A COMUNIDADE QUILOMBOLA DO ALTO DA SERRA.	34
POR UMA ESCOLA QUILOMBOLA	48
2.1 A HISTÓRIA DA ESCOLA DO RIO DAS PEDRAS.	57
2.2 A COMUNIDADE QUILOMBOLA DO ALTO DA SERRA E A E. M. RIO DAS PEDRAS.	61
2.3 O DEBATE SOBRE AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NA ESCOLA.....	64
PROJETOS, LEIS E PROGRAMAS.....	72
3.1 A LEI 10.639.....	77
3.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROGRAMA ESCOLA ATIVA.	85
3.3 A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.....	96
CONCLUSÃO.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
ELEMENTOS TEXTUAIS	108
FONTES DA INTERNET	111
ANEXOS	113

INTRODUÇÃO

“(...) o pensamento no contexto concreto de uma situação histórico-social, de onde só muito gradativamente emerge o pensamento individual diferenciado. Assim, quem pensa não são os homens em geral, nem tampouco indivíduos isolados, mas os homens em certos grupos que tenham desenvolvido um estilo de pensamento particular em uma interminável série de respostas a certas situações típicas características de sua posição comum” (MANNHEIM, citado por SOUZA, 1998:19-20)

O presente trabalho tem como objetivo analisar as mudanças ocorridas no contexto escolar a partir da aproximação e do diálogo com membros de uma comunidade negra remanescente de quilombo, em meio ao processo de reconhecimento do grupo. O texto aborda a iniciativa de discutir a escola na realidade dos membros da comunidade quilombola. O estudo de caso refere-se à Comunidade Quilombola do Alto da Serra e à Escola Municipalizada do Rio das Pedras, localizadas no município de Rio Claro (RJ), no distrito de Lídice.

A princípio cabe salientar que a E. M. Rio das Pedras é conhecida pelos moradores de seu entorno como “escolinha quilombola”, por atender majoritariamente aos filhos e filhas dos membros da Comunidade Quilombola do Alto da Serra. Além disso, a direção da unidade escolar é ocupada por um professor que é também membro da comunidade. Apesar disto, a escola é classificada pelo município como uma "escola rural". Outro fator importante a ressaltar é a iniciativa de alguns membros do corpo escolar, juntamente com membros da comunidade e parcerias, de procurar acolher a identidade étnico-racial da localidade, através de trabalhos realizados com os alunos em sala de aula e em eventos específicos. A escola multisseriada também recebeu orientações e materiais de Programas de Educação Diferenciada, mais especificamente do ¹Programa Escola Ativa (PEA), um programa da Educação do Campo; e também orientações para a aplicação da ²Lei Nº10.639/2003, que determina a inclusão de conteúdos relativos às histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos de ensino básico.

¹ O Programa Escola Ativa, de acordo com Antunes e Rocha é o primeiro Programa da Educação do Campo oferecido pelo Governo Federal e proposto para a formação continuada e diferenciada, pensado em uma realidade específica de classes multisseriadas e do campo no Brasil, e que faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

² Lei nº 10.639/2003. "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.”

REFERENCIAL TEÓRICO

A categoria legal “remanescente de comunidade de quilombo” foi inserida na constituição a partir de reivindicações do Movimento Negro, pela percepção da opressão e exclusão social sofrida pelos negros escravizados e seus descendentes. Em dispositivos legais, o termo pode se referir a: “Quilombo como direito a terra, como suporte de residência e sustentabilidade”; “Quilombo como um conjunto de ações em políticas públicas e ampliação de cidadania, entendidas em suas várias dimensões”; “Quilombo como um conjunto de ações de proteção às manifestações culturais específicas.” (LEITE, 2008).

A definição de “remanescente de comunidade quilombola” como categoria legal foi interpretada, tanto na legislação quanto nas políticas públicas, com base em debates antropológicos, ou seja, a partir da apropriação das construções conceituais do campo da antropologia em torno das teorias da etnicidade. Os antropólogos tiveram papel fundamental na identificação das comunidades remanescentes de quilombos enquanto grupos sociais e na demanda por regularização fundiária, sobretudo no mapeamento das comunidades quilombolas, na mediação entre as instituições estatais e as próprias comunidades, na reivindicação por reconhecimento público em direitos constitucionais e na elaboração de documentos políticos, como manifestos, relatórios e laudos, textos acadêmicos, entre outros.

Em definições legais, a categoria descritiva “comunidade remanescente de quilombo” é entendida como grupo étnico, cuja identidade é reconhecida segundo critérios de ³auto-atribuição, estipula o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

“Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste decreto, os grupos etnicorraciais, segundo critérios de ⁴autotribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.” (Decreto n. 4.887/2003, Artigo 68).

O entendimento político da categoria “comunidade remanescente de quilombo” enquanto grupo étnico deve-se, fundamentalmente, às teorias antropológicas acerca da

³ A auto-atribuição como é entendida como um recurso para a garantia da diversidade étnica em função dos critérios que fundamentam os dispositivos legais na formulação dos direitos. É um instrumento frente as incoerências e divergências sobre as definições legais e os laudos técnicos de identificação. Quero dizer, é uma forma de garantir que a definição legal de remanescentes de quilombos, que determina quem pode ou não ser entendido como remanescente de quilombo e que determina quem pode ou não recorrer a determinados dispositivos legais, não se resume a uma série de quisitos que não contemplem a diversidade étnica destas comunidades, na qual estas não se encaixariam. E da mesma forma, que empodera o remanescente de quilombo, deforma a não determinar o laudo técnico como o único instrumento de identificação sobre os mesmos.

⁴ “O art. 7º, da Instrução Normativa, nº 16 do Incri de 2004, parágrafo 1º determina que: “Autodefinição será demonstrada por meio de simples declaração escrita da comunidade interessada ou beneficiária, com dados de ancestralidade negra, trajetória histórica, resistência à opressão, culto e costumes.” (SEPPPIR, 2004).

identidade étnica, saliento em particular a teoria da fronteira étnica de Fredrik Barth. Para Barth grupo étnico é um tipo de organização social, no qual os sujeitos em relação compartilham significados relativos a pertença e não pertença (BARTH, 2000). Entendemos, neste texto, “remanescentes de quilombos” como grupos organizados a partir do compartilhar de signos identitários, com uma história de origem comum, e que se articula em torno de processos de resistência no território. Tal foi a interpretação acolhida pelas instituições estatais, tanto nas peças legislativas quanto nas políticas públicas:

“A identidade étnica de um grupo é a base para sua forma de organização, de sua relação com os demais grupos e de sua ação política. A maneira pela qual os grupos sociais definem a própria identidade é resultado de uma confluência de fatores, escolhidos por eles mesmos: de uma ancestralidade comum, formas de organização política e social, a elementos lingüísticos e religiosos.” (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Seppir, 2004).

A identidade étnico-racial de uma comunidade é construída não apenas por suas relações internas, mas também a partir das relações externas, que podem, inclusive, se dar na forma de segregação. Para Barth, o processo de construção da identidade é dinâmico e está em transformação contínua, portanto somos definidos pelas mais diversas formas de relações e conflitos a que estamos submetidos. Somos resultado do que entendemos de nós mesmos, e da imagem que outros atribuíram a nós. Ao pensar nos membros da comunidade de Alto da Serra como quilombo, nas práticas de resistência e reprodução de seus modos de vida dentro do território, o que pretendo frisar é a definição de uma identidade pelo compartilhamento de um território e de seu processo de conquista, uma história de origem em comum, da condição de coletividade camponesa, e porque não, do compartilhamento de estigmas.

Da mesma forma que a alteridade se faz fundamental no processo dinâmico de construção da identidade, o reconhecimento também exige um retorno perceptivo e valorativo do outro em função da representação identitária. “A partir do reconhecimento de outros, a partir de cada experiência de reconhecimento, o sujeito pode afirmar novas coisas sobre si.”(Honeth, 2003).

Um dos sentidos do termo “reconhecimento”, para Axel Honneth, faz referência à estima endereçada às formas específicas de ser no mundo (Fraser, 1997). Por sua vez, o não-reconhecimento pressupõe atitudes depreciativas sofridas pelos indivíduos e pelos grupos (Mattos, 2007). Neste texto, o termo “reconhecimento” ganha este sentido, vinculado à construção e à representação identitária, à expectativa por reconhecimento e ao sofrimento produzido pelo não-reconhecimento, ambos entendidos como motivadores para a ação

política.

Para Honeth, “(...) as formas de desrespeito (...) tornam a experiência do não-reconhecimento um motor para os conflitos sociais” (Mattos, 2006, pág. 89). Ou seja, o motor das mudanças sociais são os conflitos, baseados na expectativa de reconhecimento, ou pela luta por reconhecimento social. Nesse caso, para Honeth, os sentimentos de vergonha, vexação ou desprezo podem desencadear lutas por reconhecimento, dependendo do contexto social no qual os indivíduos estão inseridos (Mattos, 2006). Neste texto, pretendo me apropriar da ideia de não-reconhecimento entendida como resultado de negligência, discriminação e ausência, tanto pela sociedade de maneira geral, quanto pelo Estado. Entendendo também o não-reconhecimento enquanto “práticas discriminatórias institucionalizadas” (Mattos, 2006).

Nesse sentido, Honeth entende que há no sofrimento uma dimensão emancipatória que se traduz na luta por reconhecimento. Para Honneth, a emancipação é também a possibilidade de indivíduos e grupos para criar, produzir e atuar conforme suas ambições, auto-determinando como vão viver seus próprios projetos de vida. Esta dimensão emancipatória também se faz na apropriação do conceito do “reconhecimento” no âmbito jurídico:

“O não-reconhecimento de direitos à determinados grupos tem como consequência o abalo no valor do auto-respeito, a sensação vivida pelos grupos não reconhecidos de privação de direitos e exclusão social que fere o auto-respeito.” (Mattos, 2006, pág. 95).

Para Mattos (2006), a experiência do desrespeito pelo não reconhecimento torna-se fonte de motivação para a ação política quando associada a articulação de um movimento social. Entende-se que:

“O surgimento dos movimentos sociais depende de uma semântica coletiva, isto é, de que a ofensa que eu sinto ressoe da mesma forma ou de forma parecida para outros sujeitos.” (Mattos, 2006, pág. 96).

Então chegamos a outro ponto, no qual a experiência do sofrimento vivenciado pelo indivíduo permite que se assemelhe a outro em condição igual ou parecida, bem como permite a articulação de um grupo, ou coletivo em função da luta por reconhecimento. Este ponto é importante para o trabalho, posto que o reconhecimento esteja atrelado não só a possibilidade de determinada manifestação de ser do sujeito, mas também à construção coletiva de demandas particulares. Nesse sentido, a luta por reconhecimento, quando traduzida na luta em função de direitos de coletivos, significa lutar por um direito que permite

a um coletivo o precedente, o recurso, ou a garantia de determinadas práticas, entendidas como intrínsecas a uma manifestação identitária. Pensando na luta por reconhecimento como um processo que pode ser traduzido na luta por direitos, a luta quilombola se articula aqui, fundamentalmente, em função do direito coletivo à titulação e permanência da terra, que afirma um determinado modo de vida de camponeses negros. Esta é, entretanto, apenas uma das dimensões da luta pelo reconhecimento quilombola.

O processo de reconhecimento da Comunidade Quilombola do Alto da Serra, portanto, para além da luta pela forma específica de territorialidade, faz referência às mudanças pelas quais os membros da comunidade passam, como sujeitos que produzem e compartilham signos identitários, discursos e demandas. Refiro-me à transição entre a ruptura do silenciamento e anonimato até o posicionamento político de um coletivo que se organiza, primeiramente, em função da ⁵titulação de um território, ganhando visibilidade, mas que se estende a outros elementos, como educação e formas específicas de desenvolvimento.

“Toda a dinâmica da luta pelo reconhecimento, para Honeth, parte da relação entre não reconhecimento e posterior reconhecimento legal. Posto de outro modo: Toda luta por reconhecimento dá-se por uma dialética do geral e do particular. Afinal, é sempre uma particularidade relativa, uma diferença que não gozava de proteção legal anteriormente, que passa a pretender tal status.” (Mattos, 2006, pág. 156).

Nesse sentido, como em Honeth, a demanda por reconhecimento cria a capacidade de elaboração de novas e ampliadas demandas. O processo do qual me refiro faz parte de uma mudança interna, suscitada por uma necessidade concreta, que passa a alterar a forma como são percebidos os membros da comunidade, principalmente na superação de estigmas e da exclusão social. Ao mesmo tempo, a alteridade gera um ciclo, pois na interação com o outro, as reflexões, demandas e ações dos membros da comunidade também são renovadas ou transformadas, produzindo novas configurações no meio em que vivem, impulsionando-os a buscar para além do acesso e posse da terra, a garantia de outros direitos, qualidade de vida e mecanismos para a permanência no território.

De acordo com Weber, o sujeito aprende, em dimensão subjetiva, o sentido da realidade, e uma vez que se faz sujeito do conhecimento é também o ordenador mental da realidade social. Da mesma forma, a realidade varia conforme as configurações da

⁵ “A titulação coletiva pro indivisa e ad perpetuum sobre as terras, são como um meio de assegurar a perpetuidade da propriedade às gerações futuras, bem como o patrimônio histórico-cultural brasileiro. A titulação não se reveste, pois, do caráter condominial previsto nos artigos 1.314 e seguintes do Código Civil, nomeadamente, o artigo 1.320 e respectivos parágrafos, que estipulam a licitude da divisão da coisa comum e o prazo máximo de cinco anos para a permanência da indivisão. Como a Lei de Registros Públicos só admite o registro em nome de pessoa física ou jurídica, as comunidades são representadas por suas associações legalmente constituídas, o que não significa deixar de seguir ou praticar as modalidades de usos da terra, os valores e as práticas culturais que vêm praticando, respeitando-se as especificidades de cada uma delas.” (Leite, 2008).

consciência, e o processo de compreensão do real fazem-se mediante os seus significados e valores culturais (Araujo, Bridi, Motim, 2010). Assim, podemos dizer que a movimentação dos membros da Comunidade Quilombola do Alto da Serra em função de outros direitos para além da posse da terra, de recursos e serviços também se dá conforme mudanças internas sofridas em meio ao processo de reconhecimento. Processo este, que permitiu aos membros da comunidade expandir suas relações, mudar a realidade da comunidade, adquirir conhecimento, agregar novas práticas ao cotidiano, perspectivas e posicionamento político.

A apropriação de Hegel por Honeth, para falar das identidades coletivas formadas na expectativa do reconhecimento, permite superpor as etapas do reconhecimento a um conjunto de instituições correspondentes, como a família, a sociedade e o Estado. Dessa forma, Honeth através da teoria Hegeliana, afirma a condição do ser humano realizado quando o indivíduo obtiver reconhecimento na dimensão da autoconfiança, autorrespeito e autoestima. Estas são, portanto:

“(...) condições intersubjetivas básicas para que se possa pensar em estruturas universais de boa vida (...) o reconhecimento intersubjetivo é condição para o desenvolvimento de uma identidade positiva necessária para a participação na esfera pública.” (Mattos, 2006, pág. 148).

Axel Honeth irá falar sobre a condição moderna de adensamento moral na democracia, o que significa, em termos de demandas, novas formas de produzir reconhecimento através do foco nas injustiças culturais e econômicas (Honeth, 2011, p.335). Podemos ainda, entender o “reconhecimento” para além do reconhecimento jurídico, mas considerando o “ente moral”, trata-se do reconhecimento do ser social pelo respeito, além dos ganhos materiais, pelos seus valores e sua forma de ver o mundo (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006).

Na segunda metade do século XX, iniciou-se um processo de redefinição do espaço social marcado por tensões geradas pela diferença. Reivindicações identitárias e reclames das minorias exigiram a integração das diferenças no sistema social, a fim de possibilitar novas configurações sociais. Com o advento da Globalização, as fronteiras entre os grupos étnicos se estreitam, pressionando o sistema político pela inclusão e o reconhecimento dos direitos dos diversos grupos culturais. De acordo com Mattos,

“(...) as demandas por reconhecimento são relativamente recentes na sociedade contemporânea. Na verdade, elas fariam parte de um processo de evolução da sociedade capitalista denominado (...) pós-socialista. O que caracteriza esse processo (...), é uma nova configuração da ordem mundial globalizada e multicultural, na qual as lutas por redistribuição são paulatinamente substituídas por reconhecimento, ou seja, os conflitos de classe são tendencialmente suplantados por conflitos de status social, advindos da dominação cultural.” (Mattos, 2006, pág.

A emergência da luta por reconhecimento na sociedade contemporânea, então, se dá sob os seguintes argumentos: é resultado do somatório de lutas por direito de diversos movimentos sociais e é um desdobramento político e social da configuração contemporânea global capitalista. Configuração esta, que evidencia as relações sociais pelas assimetrias de poder, conflitos e pelas desigualdades sociais, pautadas nas diferenças.

Tendo em vista a evidência dos direitos coletivos, pautados nos interesses das minorias, podemos destacar o compromisso do Estado em reconhecer as diversidades, em contraposição às desigualdades sociais. O multiculturalismo emerge como uma nova perspectiva política, baseada na afirmação dos direitos dos grupos étnicos (mas também sexualidades, gênero, nacionalidades, etc.), que até então não se viam contemplados no modelo cultural eurocêntrico, e como resposta a conflitos sociais, culturais e políticos em sociedades pluriculturais. O século XXI então está pautado na busca por modelos que reconfigurem referências sobre a visibilidade dos grupos marginalizados (Figueiredo, 2008; pág. 71). De acordo com Oliveira:

“O multiculturalismo estuda o conhecimento transmitido nas diversas instâncias produtoras e transmissoras de cultura, revelando etnocentrismos, esteriótipos e buscando, por um lado, espaços para uma incorporação de uma pluralidade de vozes, de diversas formas de se construir e interpretar a realidade, e por outro, reconstruindo histórias que produzem identidades plurais, procurando desconstruir discursos hegemônicos e narrativas que se pretendem universais.” (Oliveira, apud Figueiredo, Oliveira, Pinto, 2012, pág. 100).

O multiculturalismo irá assumir um caráter muito específico no Brasil, por se tratar de um país que sofrera muitas migrações desde a sua formação pelo colonialismo europeu, marcado então por diversos conflitos culturais. O significado do termo “multicultural” de acordo com Hall, engloba problemas e características das sociedades modernas culturalmente diversificadas, enquanto o termo “Multiculturalismo” engloba estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas gerados nas sociedades multiculturais, acerca das diferenças (HALL, 2003a, p. 52). A especificidade do Brasil, em relação a questão multicultural, salienta-se muito em relação aos grupos indígenas e afro-descendentes.

Um dos nossos pontos de partida é entender o Brasil como uma nação pluricultural, marcada por um histórico de relações interétnicas (Candau, 2002; pág. 126). Muitas vezes essa relação se deu pela supressão da subjetividade do outro, a discriminação é

um exemplo de uma violência que ainda hoje se faz subentendida nas representações sociais.

“Nas sociedades modernas (...), o princípio da igualdade jurídica, ainda que reconhecido, permaneceu não raro contido em sua expressão simbólica. Um amplo hiato entre o direito e os fatos, entre o enunciado legal e as situações concretas de discriminação e exclusão se mantém, contribuindo para diluir critérios universais de juízo destinados a solucionar litígios e pendências nas relações intersubjetivas.. (...)Este cenário parece aplicar-se à sociedade brasileira, na qual convivem amplas parcelas de sua população excluídas dos direitos(...) Diferentes condições contribuem para este cenário social: situação ocupacional, carência de profissionalização, baixa escolaridade, gênero, origem regional, idade e, acima de tudo, cor.” (Adorno, 1996, pág. 46).

O trecho acima refere-se a condição da exclusão social, reforçada pelo preconceito e estigmatização à que estão submetidos determinados grupos sociais na sociedade brasileira atual. Dessa forma, a exclusão não se faz somente no âmbito jurídico, na garantia de direitos, mas na percepção da colaboração do outro no processo de formação do país, valorando negativamente a referência de uma sociedade diversificada, impossibilitando a acessibilidade e participação na vida política social, permitindo que as diferenças sejam sinônimos de desigualdades sociais na marginalização de todo o espaço público.

Entendo que o multiculturalismo surge como uma possibilidade de releitura sobre a pluriculturalidade de nossa sociedade, de concepções e estratégias políticas, no campo teórico e prático. Sobretudo uma proposta de transformação social pela inclusão do Outro, nesse sentido abrindo precedentes legais, fomentando debates, abrindo um espaço para que coletivos tenham voz e formulando propostas frente a demandas urgentes e específicas de diferentes grupos. Contudo, de acordo com Fraser:

“o que ela percebe nas novas demandas dos movimentos sociais por reconhecimento de identidades culturais é precisamente a minimização e não-tematização das questões referentes às desigualdades econômicas, numa ordem social globalizada e marcada por injustiças econômicas. A separação entre as dimensões econômica e cultural é falsa (...) as desvantagens econômicas e o desrespeito cultural estão entrelaçados e apoiados um no outro.”(Mattos, 2006, pág. 143).

Nesse sentido, pensando na configuração social contemporânea, incluir não significa transformar. As medidas citadas que fundamentam as estratégias multiculturais, serviram e servem para dinamizar o processo emancipatório de cidadania de grupos marginalizados, mas não solucionam os problemas estruturais de nossa sociedade, nem muda a postura do Estado em tentar ocultar algo com medidas temporárias, parcialmente eficientes ou ineficientes. De fato, é possível perceber uma maior movimentação e fomento em relação à garantia de direitos destes grupos, contudo muitas das ações de resposta do Estado frente às

demandas apresentadas não são viáveis porque requerem uma série de ações, recursos, estruturas que não são garantidos pelo próprio Estado, e que por vezes são transferidos para a responsabilidade dos grupos requerentes. Citando Fraser, Mattos aponta neste sentido, a importância de rever os padrões sociais na conjuntura econômica e cultural, de forma a afirmar tanto a igualdade quanto a diferença nas estratégias transformativas.

“ O remédio para injustiça econômica diz respeito a algum tipo de mudança na estrutura política-econômica. Como medidas para isso, pode se pensar na redistribuição de renda, numa reorganização do trabalho, na sujeição de investimentos à tomada de decisões democráticas, etc. O remédio para a injustiça cultural (2001:25), por sua vez, implica algum tipo de mudança cultural como, por exemplo, reavaliação positiva de identidades discriminadas e estereotipadas, bem como dos produtos culturais de grupos marginalizados, valorização da diversidade cultural, ou ainda, a desconstrução e transformação dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação para permitir uma maior possibilidade de auto-interpretação para os membros da comunidade política.” (Mattos, 2006, 144).

Para Semprini (1999; p.129), uma questão que pauta o debate sobre o multiculturalismo, que o autor nos chama a atenção, é a resistência às diferenças causadoras da marginalização das identidades, que acabam por reforçar o agrupamento. Os indivíduos segregados tendem a procurar um espaço próprio. Ele denuncia uma igualdade ilusória, que discrimina e exclui, reforçando a legitimação das sociedades liberais. Para Semprini, a problemática se faz entre a troca da autonomia individual (o poder ser), pela autonomia do espaço social (o poder participar), quando o multiculturalismo ainda segue uma lógica da estrutura econômica do capitalismo atual, da globalização. O autor contrapõe a pressão para a ampliação do espaço público (restrito), a coesão do espaço multicultural.

Nesse sentido, entendo o processo pelo qual os membros da Comunidade do Alto da Serra vem passando em busca da garantia de seus direitos e em busca pela manifestação e representação de suas formas de ser no mundo, como análogos ao processo descrito por Semprini. Eles se articularam enquanto grupos em resistência às tentativas de expropriação de seu território, procurando se mobilizar em prol de seus direitos, procurando se localizar no universo da militância quilombola, e estão construindo e ampliando o espaço em que se colocam.

No campo da Educação, o Multiculturalismo foi intensamente questionado a partir de uma série de políticas que vieram a tratar da diversidade desde então. Outro modelo de diversidade aparece a fim de confrontar o Multiculturalismo, seria este a Interculturalidade, ou Interculturalismo crítico. A propósito das diferenças entre os dois modelos, consideramos

o nível de negociação permitido entre os grupos, e a proposta de mudanças mais efetivas que permitam não só o estreitamento entre o grupo e sua cultura, mas entre os grupos em si.

(...) um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar.” (Walsh, 2001).

Contraopondo então multiculturalismo e interculturalidade, entendemos o primeiro como uma proposta política que busca manter a coesão nas relações entre culturas diversas, no mesmo espaço de um Estado-nação, assumindo que deva compreender as diferenças culturais no plano político como forma de tolerância, porém sem questionar a ordem cultural hegemônica. As principais críticas feitas ao Multiculturalismo, neste sentido, o consideram uma concepção eurocêntrica, ainda pautada em uma lógica capitalista, que camufla as desigualdades sociais, baseada nos interesses do mercado, das intuições, e dos grupos dominantes. Para Catherine Walsh é a tentativa de “controle do conflito étnico, a conservação da estabilidade social com a finalidade de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora incluindo os grupos historicamente excluídos em seu interior” (2010, p.3). A interculturalidade, em contraposição, seria uma tentativa de superação do multiculturalismo, que visa, pela mútua valorização das diferenças e dos direitos, propõe uma alternativa comunitarista ao projeto liberal. Conceder espaços a outras culturas não é reconhecer os seus direitos sobre a participação do projeto político de nação, a interculturalidade não busca apenas a coexistência, mas a interação qualitativa. Nesse sentido, é um posicionamento de transformação, que busca a equidade sobre as práticas e os processos sociais de reconhecimento da diferença. Walsh fala ainda sobre dois tipos de interculturalidade, uma que é “funcional ao sistema dominante”, que apenas minimizaria os conflitos com ênfase no diálogo, convivência e tolerância, e outra como “um projeto de descolonização, transformação e criação”, a interculturalidade crítica (2010, p.1).

As políticas educacionais para comunidades quilombolas, juntamente com a indígena e a educação do campo, apontam para avanços na concepção da interculturalidade da educação. Suas demandas foram inseridas em pauta de agenda pública, como os movimentos negro e indígena. O multiculturalismo no campo educacional, tem incluído na pauta de

projetos de ensino a possibilidade de contemplar as diversidades étnicas, propor novas abordagens metodológicas, repensar currículos, criar modelos de ensino e de escola específicos para coletivos, produzir materiais didáticos diferenciados, investir na formação de professores, etc.

JUSTIFICATIVA E INSERÇÃO NO CAMPO

Como um tema conexo entre as Ciências Sociais e a Educação, a reflexão proposta está inserida em uma iniciativa maior de pesquisa, no âmbito do ⁶NAPP-UFRRJ, que tem por objetivos tanto avaliar a implementação de políticas de educação diferenciada, quanto elaborar materiais e métodos que atendam às necessidades do Ensino Básico, aproximando, desta forma, produção acadêmica e práticas escolares, atendendo à demanda hoje existente por este tipo de material e colaborando para a construção de uma política de educação diferenciada para grupos étnicos.

O projeto pretendia oferecer subsídios aos esforços da comunidade de reestruturar o modelo de educação para a Escola Municipalizada do Rio das Pedras. Frente à tentativa de organizar a comunidade diante de novos projetos e parcerias pelo tema da “sustentabilidade”, tinha por objetivo contribuir para a construção de novas formas de pensar a educação, nas quais eram agregados elementos como educação ambiental, trabalho tradicional do campo, agroecologia, cultura do campo, etc, permitindo um diálogo com outros projetos existentes na comunidade, possibilitando uma formação voltada para o meio rural e para as especificidades do grupo, em consonância com projetos que possam querer vir a elaborar, e consequentemente para um maior ⁷desenvolvimento e reconhecimento da comunidade.

A minha inserção no campo de estudo foi proporcionada inicialmente por uma bolsa vinculada ao subprojeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação á Docência) de Ciências Sociais Multiculturalismo, Diversidade e Conflito nas Escolas, orientado pelo Professor André Videira de Figueiredo e financiado pela CAPES, entre 2010 e 2012. O projeto analisou as práticas escolares endereçadas ao Colégio CIEP Brizolão

⁶ O NAPP consiste em uma rede de assessores registrada no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ e sediada no Departamento de Letras e Ciências Sociais da UFRRJ. Criado em 2010, tem o intuito de intervir nos processos públicos, de planejamento e implementação de políticas públicas; a partir de experiências de extensão universitária, através de cursos voltados para a comunidade acadêmica e de atividades de capacitação para os diversos atores do Estado e da sociedade civil.

⁷O termo “desenvolvimento” neste texto significa - aumentar a autonomia das comunidades, através do crescimento e fortalecimento econômico (investir na agricultura familiar como fonte de renda, da sustentabilidade para o mercado) e do respeito às tradições culturais.

Presidente Benes, do município fluminense de Rio Claro, distrito de Lídice. Entre suas motivações estava criar subsídios para a implementação da Lei Nº 10.639/03, que determina a inclusão de conteúdos relativos às histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos de ensino básico.

Este projeto atuou no campo da educação quilombola, na discussão e reflexão sobre as diversidades existentes no contexto escolar, e das diferentes formas de conflitos. Caracterizando-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, teve por objetivos tanto a avaliação e a implementação da lei, quanto a elaboração de materiais e métodos que atendessem às necessidades do Ensino Básico, aproximando, desta forma, produção acadêmica e práticas escolares. O Programa da Capes, de estímulo à formação de professores, integra às Universidades públicas à escola pública brasileira, possibilitando a troca de experiências dos alunos de ambas. E através deste pude não só me aproximar dos objetivos propostos acima, mas também do tema da Educação diferenciada aqui proposto, e da Escola Municipalizada do Rio Das Pedras, como campo de pesquisa, situada nas proximidades da Escola Estadual Presidente Bennes.

Durante os dois anos e meio de atividades no projeto, tive a oportunidade de participar de eventos na Escola Municipalizada do Rio das Pedras, conhecer o corpo docente e discente, a comunidade quilombola de Alto da Serra, e ainda, estar presente no início dos debates em torno dos projetos possíveis de escola, no ano de 2011, a partir de uma articulação com uma rede de assessores, da qual eu faço parte e também a equipe do Núcleo de Análises de Práticas Políticas e Políticas Públicas da UFRRJ (NAPP-UFRRJ).

Desta maneira, ainda em 2012, encerrei meu campo de pesquisa na Escola Estadual Presidente Benes e comecei a pesquisar a Escola Municipal do Rio das Pedras, atuando com uma bolsa de iniciação científica, financiada pela Faperj (Edital prioridade Rio), vinculado ao projeto “O Quilombo vai à Escola: diversidade étnica, práticas escolares e políticas educacionais no estado do Rio de Janeiro.”, ainda orientada pelo professor André Videira.

Meu objetivo, neste projeto, foi analisar de que modos os diversos atores da comunidade escolar (pais, professores e diretoras) vivenciam a relação entre comunidade e escola, e de que maneira, neste processo, estabelecem suas disputas em torno de um modelo de escola, bem como sobre a incorporação de elementos da história e das práticas locais e comunitárias, em uma tensão entre dois modelos distintos de educação diferenciada, a "educação quilombola" e a "educação do campo".

METODOLOGIA

. Os principais instrumentos metodológicos utilizados nesta pesquisa foram: a observação participante sobre o cotidiano das famílias da comunidade local de Alto da Serra e sobre as práticas escolares da E. M. Rio das Pedras, entrevistas não estruturadas com os diversos atores envolvidos (pais, professores, gestores públicos) e levantamento de fonte documental disponível na escola.

Este trabalho é um prolongamento da minha inserção anterior no campo, ainda no bojo do subprojeto PIBID de Ciências Sociais Multiculturalismo, Diversidade e Conflito nas Escolas. Minha rotina semanal incluía, a princípio, 16 horas semanais de pesquisa orientada, quatro horas semanais de reuniões coletivas de pesquisa e estudo, e participação em grupo de estudos regular; de textos relativos aos temas do projeto. Minhas idas a Rio Claro em visita a E. M. Rio das Pedras e a Comunidade Quilombola do Alto da Serra se faziam conforme necessidade de pesquisa, ou conforme calendário da própria comunidade. Sendo assim, também acompanhei festas, eventos, reuniões e a rotina dos membros da comunidade.

Na maioria das vezes, as minhas viagens eram marcadas com o filho mais velho do líder da comunidade, Benedito Leite Filho. Era costume a minha estadia na casa da líder da comunidade D. Teresinha Leite. Costumava me hospedar sozinha em um dos quartos da casa e acompanhava a rotina da casa. Acordava junto com as crianças, tomava café da manhã à mesa com todos, ia para a escola a pé com as crianças até certo ponto do caminho, pegava o ônibus do município, passava a manhã na escola, voltava para a casa na hora do almoço, e geralmente passava a tarde fazendo entrevistas, conversando e acompanhando as atividades da família, até que todos fossem dormir. Como minha viagem até Rio Claro durava cerca de três horas de carro, a minha estadia costuma durar em torno de uma semana quando ia sozinha. Em casos de reuniões do coletivo ou eventos, que compareciam parcerias e grupos de pesquisa, dos quais fazia parte, as visitas demoravam um dia ou um final de semana.

Em meu plano de trabalho constou:

1. Leitura e discussão de textos relativos aos temas da pesquisa (questão quilombola no Brasil e no Rio de Janeiro, Educação Quilombola, Educação do Campo, políticas de reconhecimento, projeto político pedagógico, práticas pedagógicas, etc).
2. Levantamento e análise dos dados sobre a realidade escolar de Rio Claro, e do distrito de Lídice em particular (dados consolidados pelo Censo Escolar e dados produzidos pelo próprio município).

3. Levantamento e análise de dados sobre programas de Educação Quilombola e do Programa Escola Ativa, e análise de dados sobre a Lei Nº 10.639/2003 e sua implementação.
4. Análise do material do programa Escola Ativa (livros didáticos, manuais de professor, material de formação, etc.).
5. Observação participante do cotidiano escolar da Escola Municipalizada do Rio das Pedras e do cotidiano familiar da comunidade remanescente de quilombo de Alto da Serra.
6. Acompanhamento dos debates em torno do projeto de escola e de formulação do Projeto Político Pedagógico na Escola Municipalizada do Rio das Pedras.
7. Acompanhamento de eventos dos membros da Comunidade Quilombola do Alto da Serra, de reuniões do coletivo e do seu cotidiano na comunidade.
8. Organização e digitalização do acervo documental da Escola Municipalizada do Rio das Pedras.
9. Entrevista com pais e responsáveis da comunidade quilombola de Alto da Serra e professores da Escola Municipalizada do Rio das Pedras.
10. Entrevista com gestores públicos do Município de Rio Claro (RJ).

ESTRUTURAÇÃO DO TEXTO.

No primeiro capítulo apresentarei o município de Rio Claro, localização, geografia, serviços e dados socio-econômicos, afim de familiarizar e contextualizar o leitor com o meio de vida proporcionado aos habitantes. Procurarei apresentar a Comunidade Quilombola do Alto da Serra desde sua chegada ao território, sua história de origem e um pouco da perspectiva de seus membros, conquistas, dificuldades, processos de reflexão identitária, modo de vida, afim de elucidar como os membros da comunidade se apropriam do território onde vivem, e como organizam suas demandas.

No segundo capítulo apresentarei a E. M. Rio das Pedras em estrutura, história de origem, condições, parcerias, eventos, papéis e funções, explicando como funciona e se organiza. Irei ainda expor a chegada dos Leite na escola e sua relação com a mesma desde então, sua influência, assistência e demandas. Farei uma descrição das reuniões entre os membros das escola, membros da comunidade quilombola e parceriais.

No terceiro capítulo irei abordar a iniciativa de trabalhar a Lei Nº 10.639 na

escola, bem como a implementação do Programa Escola Ativa, contrapondo a realidade da E.M. Rio das Pedras às demandas locais, no contexto da educação diferenciada. Exploro nesse sentido, o campo de análise da Educação do Campo e da educação quilombola como demandas e possibilidades acerca do impacto do reconhecimento sobre os nossos modelos educacionais.

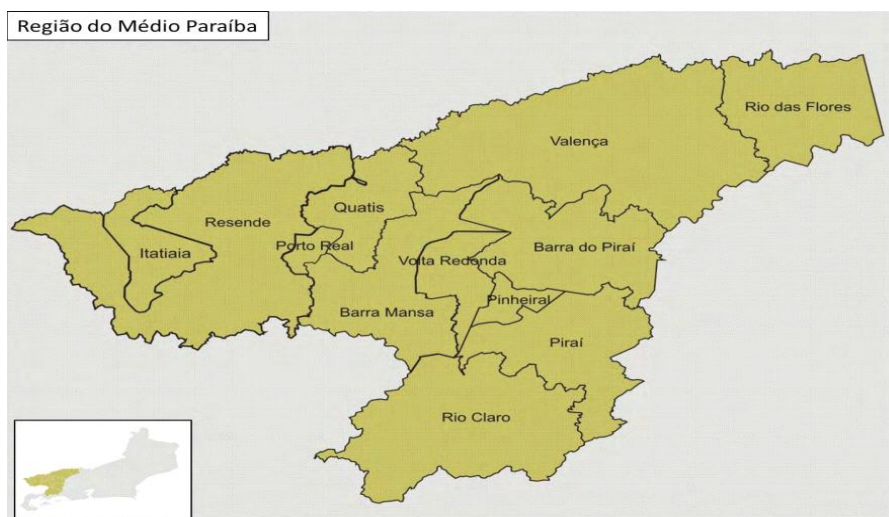
OS QUILOMBOLAS DO ALTO DA SERRA.

Ao requerer a titulação do território de onde hoje se localiza a Comunidade Quilombola do Alto da Serra, os membros da família Leite procuraram se organizar enquanto grupo e se apropriaram dos instrumentos legais disponíveis. O grupo passou a ser orientado por assessores e a adquirir conhecimento sobre seus direitos. Conforme o grupo se articulava e se adequava ao mundo do direito, seus membros encontravam um jeito próprio de reivindicar pela sua permanência no território onde viviam. Ao longo deste processo o grupo passou a se perceber e a se identificar enquanto quilombola, o que só foi possível pela produção e troca de conhecimento gerado em torno do tema. À medida que o grupo se descobria enquanto sujeito de direitos, também construía sua identidade étnica. Foi ao longo deste processo que buscaram reivindicar outros direitos para além da titulação do território e do reconhecimento de sua identidade.

Desta maneira, pretendo neste capítulo situar o leitor sobre o contexto e dinâmica social que está inserida a Comunidade Quilombola do Alto da Serra. Isto é, um pouco de sua história, costumes e sobretudo como se dá parte do processo de reconhecimento identitário.

1.1 A REGIÃO E O MUNICÍPIO.

A região do Médio Paraíba, esta composta por doze municípios divididos em uma área de 7.704 Km², são estes: Itatiaia, Resende, Porto Real, Quatis, Barra Mansa, Volta Redonda, Rio Claro, Piraí, Pinheiral, Barra do Piraí, Valença, Rio das Flores e Vassouras. As grandes rodovias que cortam a região são a Presidente Dutra (BR-116), BR-101 e a BR-393. O Médio Vale do Rio Paraíba é a segunda região mais populosa do Estado do Rio de Janeiro, com 5% do total da população estadual (IBGE, 2012). Esta região apresenta alta taxa de crescimento populacional devido ao processo de industrialização do eixo Volta Redonda/Barra Mansa/Resende. Os fluxos migratórios tem origem no sul do Estado de Minas Gerais, norte fluminense e regiões do nordeste. Sua população é predominantemente urbana (IBAMA, Ministério do Meio Ambiente, 1997).



A Comunidade Quilombola do Alto da Serra localiza-se em Lídice, o segundo distrito do município de Rio Claro, no Estado do Rio de Janeiro. Situado na divisa com o Estado de São Paulo e cercado pelas Serras da Bocaina e das Araras, nos arredores do quilômetro 25 da RJ-155. O município é banhado pelo Rio Pirai e pela Represa de Ribeirão das Lajes, possui uma área de oitocentos e quarenta e três quilômetros quadrados e uma população que estima cerca de dezessete mil e setecentos habitantes, o que representa 2% da população total da região do Médio Paraíba (IBGE, 2012).



Mapa do Rio de Janeiro, em destaque Rio Claro.

O município rural costuma ser ponto de parada para os viajantes que seguem do vale do Paraíba Fluminense para as cidades ao litoral sul fluminense (RJ TV, 2008). Em entrevistas com a população local, moradores nos contam que nos últimos vinte anos, o município vem aumentando sua população com pessoas que migraram de maiores municípios próximos, bem como Volta Redonda, Angra dos Reis, Barra Mansa, quase sempre devido ao

trabalho. Pessoas que foram empregadas pelas grandes empresas da região, ou remanejadas de uma cidade para outra, ou ainda, a procura de casas de veraneio.

No ano de 2013, o número total de escolas em funcionamento no Médio Paraíba era de 11.175, com o total de 3.771.147 matrículas no Ensino Básico. Considerando 5.099 delas municipais, o total de matrículas era de 1.729.092, o que representa 46% do total de matrículas. Desses 46% representam 312.333 da Educação Infantil, 1.296.780 do Ensino Fundamental, 5.768 do Ensino Médio, 101.624 do EJA presencial, 2.609 do EJA semi-presencial e 1.531 da Educação Profissional. E mais especificamente em Rio Claro, o total de matrículas era de 2.732 no Ensino Fundamental e 568 no Ensino Médio (IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014).

Estado do Rio de Janeiro				Total de Matrículas no Ensino Básico - Censo Escolar 2013						
				Matrículas por Dependência de Ensino						
				Modalidade de Ensino - Censo Escolar de 2013						
Dependência Administrativa	Total de Escolas (%)	Matrículas		Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Especial	EJA Presencial (*)	EJA Semi Presencial	Educação Profissional
		Totais	(%)							
Federal	0,5	40.614	1	664	10.524	16.999	780	1.351		10.296
Estadual	12,1	884.031	23	581	274.379	442.716	566	78.240	66.447	21.102
SEEDUC	11,7	847.280	22		266.784	429.014	465	77.743	66.313	6.961
Outras Secretarias	0,3	36.751	1	581	7.595	13.702	101	497	134	14.141
Municipal	45,6	1.729.092	46	312.333	1.296.780	5.768	8.447	101.624	2.609	1.531
Privada	41,7	1.117.410	30	240.075	629.462	131.263	3.475	24.541	2.109	86.485
Total		3.771.147		553.653	2.211.145	596.746	13.268	205.756	71.165	119.414

(*) - Foram somadas as matrículas da EJA Presencial Integrada a educação profissional de nível fundamental e nível médio e EJA Fundamental PROJovem Urbano

Número de matrículas por etapa de ensino da SEEDUC - Censo Escolar de 2013								
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	Ensino Fundamental - Anos Finais	Ensino Médio	EJA Presencial - EF	EJA Presencial - EM	EJA Semipresencial EF	EJA Semipresencial EM	Educação Especial	Educação Profissional
8.514	258.270	429.014	20.163	57.580	33.610	32.703	465	6.961

Fonte : MEC / INEP / SEEDUC - Censo Escolar de 2013

Número de estabelecimentos em funcionamento por dependências administrativas - Censo Escolar de 2013						
FEDERAL	ESTADUAL	SEEDUC	OUTRAS SECRETARIAS	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL
54	1.357	1.311	46	5.099	4.665	11.175

A capacidade de geração de riqueza do município de Rio Claro, representa apenas 0,66% do PIB da Região do Médio Paraíba (IBGE, 2010). Consta que 95,8% do total dos estabelecimentos formais existentes em Rio Claro são representados pelas microempresas, sendo que a maior concentração dessas empresas é verificada no setor de Comércio seguido pelo de Serviços (Ministério do Trabalho e Emprego, RAIS, 2009/2010).

Distribuição (%) da População Economicamente Ativa (PEA) com 14 anos ou mais nos Municípios da Região do Médio-Paraíba do Estado do Rio de Janeiro (2010).

Regiões de Governo	PEA (pessoas de 14 anos ou mais)		
	Total	Condição de ocupação	
		Ocupadas	Desocupadas
Estado do Rio de Janeiro	7.782.158	91,6%	8,4%
Região do Médio-Paraíba	416.836	91,5%	8,5%
Volta Redonda	125.753	91,7%	8,3%
Barra Mansa	86.118	91,4%	8,6%
Resende	62.135	91,9%	8,1%
Barra do Piraí	44.910	89,9%	10,1%
Valença	34.819	91,6%	8,4%
Itatiaia	14.731	92,1%	7,9%
Piraí	11.870	90,6%	9,4%
Pinheiral	9.375	89,3%	10,7%
Porto Real	8.747	89,7%	10,3%
Rio Claro	8.166	95,3%	4,7%
Quatis	6.156	92,8%	7,2%
Rio das Flores	4.055	94,6%	5,4%

Fonte: IBGE (Censo 2010).

Do total da população economicamente ativa do município de Rio Claro, consta que 95,3% encontra-se ocupada e 4,7% encontra-se desocupada (IBGE, 2010). Desta forma, 10% dos empregos de Rio Claro são representados pela indústria, 11% pelo comércio, 51% pelos serviços e 28% pela agropecuária. Sendo este último o maior percentual de empregos referentes a agropecuária da região, com uma distância mínima de 21% de outros municípios. Em relação ao setor de serviços este percentual apresenta-se mais equiparado, próximo à média de 53%, e em relação ao setor industrial apresenta o menor percentual da região, com diferença máxima relativa á 56% de outros municípios (Ministério do Trabalho e Emprego, RAIS 2009/2010).

Estes dados então apontam para a importância do setor de serviços no município, já que este é responsável pelo maior percentual de empregos do mesmo. Como também

apontam para a discrepância em relação a outros municípios no setor industrial, que disputa os empregos da região do Médio Paraíba (Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Energia, Indústria e Serviços, 2013). Há de constar que em entrevistas com moradores locais do município de Rio Claro, muitos deles afirmaram possuir emprego fora do município.

Quanto à atividade agropecuária, a região do Médio Paraíba é uma das maiores produtoras de leite do Estado, contudo no município de Rio Claro geralmente é desenvolvida de forma tradicional, “(...) com fraca inserção no processo de modernização agropecuária e pouca articulação com o capital industrial, comercial e financeiro da região, gerando discrepâncias socioeconômicas entre a zona rural e a urbana.” (CEEP, 2015). O que ocorre, é que o município urbano é pouco industrializado, e sua zona rural é pouco mecanizada. O que nos permite dizer que a população do município, em sua maioria, ou trabalha fora ou trabalha no setor de serviços, sendo possível também o complemento da renda pela agropecuária familiar.

Entre as atividades econômicas desenvolvidas pelos produtores da região destacam-se o cultivo da banana e hortaliças em geral, bem como a produção do leite. Para além disso, o cultivo de milho, feijão e mandioca destinados ao consumo das famílias. Em se tratando da capacitação da maioria dos produtores e de muitos dos demais habitantes, há ausência de formação. O analfabetismo é predominante entre a população idosa e no geral não há trabalho remunerado para mulheres (⁸Rio Poupa Tempo, Secretaria de Agricultura e Pecuária).

Com a paisagem da Costa Verde e localizado em um extenso vale, Rio Claro também é bastante procurado pelo ecoturismo. Um dos pontos turísticos mais visitados do município é a região do Rio das Pedras, lá a fauna e a flora da Mata Atlântica contrastam com rios límpidos e cachoeiras que formam as piscinas naturais. As casas geralmente são planas com cercados simples e acompanham hortas e pastos. É possível avistar pelo caminho uma variedade de árvores, rebanhos e pássaros.

Percebe-se, nas falas de moradores antigos do município, que com a expansão do turismo na região, o quadro de acesso e permanência às terras foi ganhando novas configurações⁹. Alguns dos muitos lotes de terras de produtores antigos da região foram vendidos e até revendidos após partilha de bens por suas famílias, muitos com o propósito de

⁸ Fonte: http://www.microbacias.rj.gov.br/microbacia_consulta.jsp?p_idMicrobacia=89 (acesso em 02/2014).

⁹ As entrevistas realizadas com moradores do município foram organizadas no âmbito do subprojeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) de Ciências Sociais da UFRRJ: Multiculturalismo, Diversidade e Conflito nas Escolas, orientado pelo Professor André Videira de Figueiredo e financiado pela CAPES, entre 2010 e 2012.

serem ali construídas casas de veraneio para pessoas que residem fora do município. Contudo, também encontraremos em Rio Claro terras que possuem mais de um dono, nos casos dos acordos verbais que não são oficializados, ou ocupações camponesas no caso de posseiros.



Município de Rio Claro. Fonte: www.cmrioclaro.rj.gov.br.

Outro elemento destacado pelo turismo é a história da exploração econômica da região do vale do café e do “caminho do ouro”. O interesse e a curiosidade de percorrer os caminhos abertos e as estradas construídas nos ciclos do café e do ouro justificam-se pela importância de saber que estes são vetores do povoamento e do desenvolvimento da região do Vale do Paraíba no Estado do Rio de Janeiro, como veremos mais adiante.

Afastando-nos do centro de Lídice caminhando por seus arredores, tais como o Rio das Pedras, Várzea do Inhame, Alto da Serra, Sertão do Sinfrônio, Santana, Rio da Prata, entre outros, avistamos extensos gramados verdes e muitas estradas de terra. A população que mora afastada do centro do distrito sofre com a ausência de serviços, a essa altura já não se encontram postos de saúde, transporte coletivo, rede de esgoto, coleta de lixo, etc. A comunidade no entorno tem que se deslocar até o centro da cidade de Rio Claro, ou até o município de Barra Mansa dependendo do tipo de serviço a se usufruir.

1.2 HISTÓRIA E CHEGADA DA FAMÍLIA LEITE NO TERRITÓRIO.

Ao explorar a história de origem do município de Rio Claro, nos deparamos com o processo de ocupação da região do Médio Paraíba pelo campesinato negro, em torno das estradas por onde escoavam a produção de ouro de Minas Gerais. De acordo com Figueiredo, o trajeto se iniciava em São Paulo, passando por Parati e seguia até o Rio de Janeiro. Já em

1698, novos caminhos abertos cortaram o interior do Estado e conseqüentemente deram origem a povoados e propriedades rurais no entorno (2011, pág. 100).

Da abertura do “Caminho de São Paulo”, que partia do Rio de Janeiro, passava por Santa Cruz, Ribeirão das Lajes e atravessava o Rio Pirai, se sucedeu a origem do município de Rio Claro. Segundo Dilma Paula, “a construção dessa estrada (...) aliada à dispersão produzida pela crise da atividade mineradora foram, fatores determinantes para a ocupação do Vale do Paraíba.” (apud Figueiredo, 2011, pág. 101).

Segundo Figueiredo, o Vale do Paraíba tornou-se umas das principais áreas produtoras de café após decadência da exploração aurífera, também muito em função da abundância da mão de obra escrava e da infra-estrutura que já dispunham da economia do ouro. Contudo a economia do café proporcionou um aumento ainda maior da população escrava do Vale do Paraíba.

Nas últimas décadas do séc. XIX, a produção de café entra em crise: “... o esgotamento do solo, a queda do preço do café no mercado internacional, e o final do regime escravocrata.” proporcionam sua decadência (Figueiredo, 2011, pág. 108). Cabe salientar a ressalva feita pelo autor em seqüência, o aumento do contingente de trabalhadores livres despossuídos na região.

Após o ciclo do café, alguns municípios do Vale do Paraíba foram capazes de se reestruturar economicamente com o processo de industrialização já na virada do século XX. Entre as atividades deste primeiro período estavam a produção de gás e óleo minerais, beneficiamento de produtos agrícolas e indústria têxtil. No caso de Rio Claro, este passou a viver exclusivamente da pecuária extensiva e da horticultura, e sofrera um período extenso de diminuição do ritmo de crescimento econômico. Na década de 1930, a região do Médio Paraíba voltou a crescer pelo adensamento do processo de industrialização e a retração das atividades do setor primário em todo o estado, proporcionados pelo crescimento do município do Rio de Janeiro e a presença de um porto exportador (Figueiredo, 2011, pág 120-122).

Conseqüentemente, a produção de carvão vegetal que alimentava os fornos das indústrias aumenta na primeira metade do século XX. De acordo com Coelho de Souza, “o trabalho do carvão inviabilizava quaisquer outras formas de produção, posto que as diferentes tarefas na preparação do carvão vegetal exigem do carvoeiro atividade intensa, sem interrupção e sem descanso. (...) Alguns deles, quando o dono da terra permite, têm suas pequenas plantações e criações. Mas o mais comum é nada plantarem, adquirindo tudo na cidade mais próxima” (apud Figueiredo, 2011, pág. 124). A exploração do carvão passa a ser

então, uma das poucas alternativas disponíveis para a mão de obra da região.

A produção de carvão vegetal se deu nos vales do Paraíba e do Pirai até a década de 1950, proporcionando a circulação de trabalhadores pela região. A comunidade remanescente de quilombo do Alto da Serra forma-se durante a exploração do carvão, através de duas famílias de trabalhadores negros descendentes de escravos originadas no deslocamento de escravos que vieram do vale dos rios Paraíba e Pirai. As famílias ocuparam a região cafeeira ao engajaram-se na produção de carvão, até chegar a condição de um campesinato livre comunal (Figueiredo, 2011, pág. 124).



Mapa de Rio Claro com localização do Alto da Serra.



Vista de cima do território de Alto da Serra.
Fonte: <http://www.trekearth.com> (foto de Lucas Vieira).

1.3 A COMUNIDADE QUILOMBOLA DO ALTO DA SERRA.

Hoje, o território da comunidade situa-se entre a Serra da Casaca e a Serra do Sinfrônio, na estrada Rio das Pedras, a 6 quilômetros de Lídice, Rio Claro, Rio de Janeiro, em uma área de aproximadamente de 140 hectares. A comunidade possui cerca de doze núcleos da família dos Leite, que ocupam e produzem no território em caráter familiar, contando com aproximadamente 84 componentes. A estrutura familiar dos Leite deu-se entre os cruzamentos das famílias Leite e Antero, famílias de trabalhadores negros descendentes de escravos que ocuparam a região no período cafeeiro. A liderança da comunidade é exercida pelo patriarca Benedito Leite e pela matriarca Teresinha Antero Leite (Figueiredo, 2011).

Benedito (Patriarca) e Teresinha (Matriarca) Leite, líderes da Comunidade Quilombola de Alto da Serra. Fonte: <http://www.koinonia.org.br> (Ensaio fotográfico de Fabiane Gama, 2008).



“Pessoal do S. Dito Leite”, como são chamados os membros da Comunidade Quilombola de Alto da Serra pelo entorno. Fonte: <http://www.koinonia.org.br> (Ensaio fotográfico de Fabiane Gama, 2008).

A família Leite é constituída por D. Teresinha e S. Dito, dez filhos, cinco noras, dois genros e trinta e um netos. Com a exceção de três filhos que moram fora e dois que

moram em área urbana, a ¹⁰família Leite se divide em doze núcleos familiares ocupando e produzindo no território, enquanto cinco núcleos familiares apenas produzem. Contudo, no território da comunidade de Alto da Serra consta cerca de 220 moradores, entre ocupantes quilombolas e não quilombolas. O território começa cerca de um quilometro depois da Escola Municipalizada do Rio das Pedras e termina perto da divisa com Angra dos Reis.

Desde que chegou ao Médio Paraíba, a família Leite mudou-se constantemente pela região, pelo esgotamento de recursos disponíveis para a produção de carvão vegetal. Os fornos utilizados na produção eram construídos de barro ou escavados nas encostas, dessa maneira era necessário o abandono de uma área em busca de outra (Figueiredo, 2011, pág.114). Assim, construíam casas de estuque para a moradia, ou aproveitavam casas desocupadas, visando a viabilidade da produção de carvão utilizado nas ferrovias e siderúrgicas e também a qualidade da terra para plantio. Geralmente viviam em condições precárias, embrenhados nas matas e isolados. Isto perdurou durante uns vinte anos, até que S. Dito, como Benedito costuma ser chamado na comunidade, e D. Teresinha fixaram moradia em sua casa atual.

“Segundo Seu Dito, sua família morava em casas de palha, oferecidas pelo “empresário” que os estivesse contratando no momento. Os “empresários” de carvão eram aqueles que, proprietários da terra ou não, agenciavam o trabalho dos carvoeiros e vendiam sua produção para as grandes fábricas. Os carvoeiros vendiam o que produziam ao “empresário”, que lhes oferecia casa e uma conta em armazém próprio, o que, segundo Seu Dito, resultava geralmente em dívidas.(...) As terras ocupadas pela comunidade são compostas por várias áreas das quais Seu Dito “tomava conta”. A obrigação de “tomar conta” atribuída a Seu Dito por proprietários ausentes, que com o tempo desapareceram, definiu o direito territorial da comunidade de descendentes deste patriarca às terras que hoje ocupam. Foi com base nesse direito que Seu Dito distribuiu posses aos seus filhos e parentes próximos que foram ocupando o território familiar. Os visitantes e os moradores do entorno das terras da comunidade pedem permissão a Seu Dito para utilizar as cachoeiras que existem na área quilombola. E todos se referem àquelas terras e seus moradores como “o pessoal de Dito Leite”.” (¹¹Gualberto, 2007.)

No trecho acima entendemos que assim como em muitos outros quilombos, a constituição do quilombo de Alto da Serra deu-se em função da ocupação e do cultivo de terras não livres, como um acordo em relação a serviços prestados, e à ocupação e cultivo de terras livres isoladas ocasionalmente conforme exigia o trabalho no roçado.

Teresinha Antero e Benedito Leite casaram-se em 1965, na época foram morar na casa do pai de D. Teresinha. Em 1969 se mudaram para uma casa situada perto a ferroviária de Alto da Serra, na propriedade de seu patrão. E em 1975 voltaram a morar na casa de

¹⁰ Olhar anexo 1.

¹¹ Fonte: <http://www.koinonia.org.br> (acesso em março de 2015).

Domingos Antero para ajudar a cuidar da casa e do roçado. Benedito Leite ainda trabalhava “puxando carvão”, contudo para dar conta de cuidar do sítio, deixou de trabalhar para seu “patrão” e passou a trabalhar somente na lavoura. Permaneceram lá até se mudarem novamente para outra casa na região conhecida como Variante. Os proprietários das terras nas quais o casal fixava moradia permitiam que os Leite ocupassem as terras a fim de que estes “tomassem conta” das mesmas. Faziam parte do acordo não só o local onde habitavam, mas também as demais terras, com total autonomia e liberdade de uso (Figueiredo, 2011).

“A ocupação, pelos Leite e Antero, do território de Alto da Serra na década de 1950 deve ser entendida como resultado de um processo de desagregação da população rural no Vale do Paraíba. As famílias Leite e Antero, em três décadas de exploração do carvão, atravessaram os vales do Paraíba e do Pirai, se sobrepondo a área que, na primeira metade do século XIX, correspondia a exploração do café, formando um triângulo cujos vértices foram Resende, Valença e Rio Claro.” (Figueiredo, 2011, pág.123).

Foi a partir do interesse dos membros da segunda geração da família Leite, residentes do Alto da Serra, que fora construído o direito ao uso do território, assim como a permanência na terra. Isto é, a família Antero fora a primeira a se estabelecer no território em 1953, Domingos Antero, já separado de sua esposa, o pai de D. Teresinha nascido em Santa Isabel do Rio Preto, viera fixar moradia com sua filha e seus dois filhos, Miguel e Sebastião. Cinco anos depois, Alcides Leite e sua mulher Benedita chegam ao território, onde tiveram onze filhos, dentre eles: Benedito, Sebastiana, Ondina, Lourdes, Maria Aparecida, Alcidéia, Anésio, Juventino, Geraldo, Dionésia e Célia (Figueiredo, 2011). O primeiro cruzamento da família Leite com a família Antero deu-se em 1965, quando Teresinha Antero casou-se com Benedito Leite, entendemos então, que fora a partir desta geração e deste cruzamento, que se iniciou a comunidade de Alto da Serra.

Em Alto da Serra a casa de D. Teresinha Leite é hoje uma casa grande de alvenaria com varanda de entrada, sala de estar, quatro quartos, dois banheiros, uma grande cozinha e área. Originalmente a casa era menor e feita de estuque, pertenceu a uma série de outros moradores em 130 anos, desde sua construção. Da vista da frente da casa podemos ver uma congregação da igreja da Assembleia de Deus, dois tanques para a criação de peixes, uma garagem, e um pátio coberto por grandes árvores. Da vista dos fundos da casa podemos ver um galinheiro, um chiqueiro e um curral. E ao lado da casa, um grande galpão onde são feitas algumas reuniões da Associação de Remanescentes de Quilombo do Alto da Serra (Arquisserra), as reuniões da igreja, as reuniões de família, as reuniões com as parcerias, também alguns almoços e oficinas. Plantas nativas, patos, galinhas e cães soltos por todo o

terreno também constituem a fotografia da casa.



Entrada da casa de Benedito e Teresinha Leite.

¹² A casa da família Leite é geralmente muito movimentada, parentes, vizinhos, turistas, parcerias, autoridades, todos que visitam ou moram na comunidade tem como costume passar pela casa de D. Teresinha. A voz tranquila e a gentileza da dona da casa dão um toque acolhedor à visita, junto ao café servido, o cheiro e o calor do fogão à lenha, e o gosto delicioso do queijo fresco e doces de leite com amendoim. Tudo é produzido e preparado ali e vendido para os visitantes. Pratos como feijoada, ou galinha com mandioca são comuns em sua culinária.

A rotina da casa de D. Teresinha começa cedo, às quatro horas da manhã. A primeira coisa a se fazer é acender o fogão e colocar água para ferver. No café da manhã, D. Teresinha dispõe o café à mesa, acompanhado de biscoitos, aipim com manteiga ou bolinho de banana, enquanto as pessoas entram e saem conforme seus afazeres. Durante o dia ela ainda lava roupas no tanque, alimenta os animais, faz o preparo do leite, produz queijo e doces, limpa a casa, prepara almoço e jantar para muitos, entre outras coisas. Seu Benedito, sempre muito calado e sorridente, passa o dia no roçado e raramente encontra-se em casa. O dia só termina por volta das onze horas, quando todos vão para suas casas e quartos, a neblina cobre a paisagem escura e os animais se recolhem.

Os membros da família Leite são em sua maioria evangélicos, ou seja seguem a religião protestante. O que gera estranhamento para alguns visitantes, em função de esteriótipos que relacionam negros remanescentes de quilombos à crença, costumes e práticas entendidas como de matriz africana. Mas quando indagados sobre ser evangélicos e quilombolas, os membros da Comunidade Quilombola do Alto da Serra reafirmam sua identidade em muitos elementos enquanto sujeitos sociais. Como uma das líderes da

¹² As fotos que não possuem fonte expressa são no caso, de minha autoria.

comunidade diz: “A gente é de tudo um pouco.” (Délbora Santos). A igreja que frequentam é a Assembleia de Deus. Os membros da família Leite têm o costume de se reunirem três a quatro vezes na semana na igreja ao lado da casa de D. Teresinha. S. Benedito vai a igreja com mais frequência e faz aconselhamento com o pastor, pois é diácono da igreja. Em sua casa, o rádio costuma ficar ligado durante o dia, tocando músicas gospel. Todavia, o entendimento enquanto comunidade deve-se também aos valores agregados pela experiência da religião protestante, que visa a família tradicional como um de seus pilares e preza pela união dos irmãos de congregação. Os membros da comunidade do Alto da Serra são vizinhos, parentes, irmãos de congregação, amigos próximos, membros da mesma comunidade, camponeses, etc



Igreja da Assembléia de Deus situada no quintal de D. Teresinha. Fonte: <http://www.koinonia.org.br> (Vídeos Visões Quilombolas).

Na dinâmica da família é interessante notar como se comportam os membros da família Leite em função da hierarquia familiar. Na casa de D. Teresinha, ela e S. Benedito são os principais responsáveis pela união da família e estão sempre a par do que se passa na vida da comunidade. São consultados nas decisões importantes e ouvidos quando têm algo a dizer. Por sua vez, aquilo que eles apoiam ganha força na comunidade, e o que não apoiam, ou são contra, geralmente é deixado de lado. Abaixo de S. Benedito e de D. Teresinha estão os filhos homens mais velhos, são eles que continuam o trabalho de liderança da comunidade e vão atrás de parcerias, recursos, direitos. Em seguida as esposas dos filhos mais velhos, são mulheres que têm alguma formação e trabalham em lédice, mas não costumam se opor aos maridos. Elas e os filhos homens mais novos de D. Teresinha são designados para trabalhos secundários, geralmente na resolução de problemas frente as autoridades, ou serviços públicos. As filhas de D. Teresinha costumam trabalhar em casa e cuidar das crianças,

também cozinham e fazem roça, mas não se colocam perante as questões da comunidade. E as crianças tem de responder a todos igualmente e fazem trabalhos domésticos e de roça.

Os argumentos utilizados pela comunidade para a definição de pertencimento como comunidade quilombola, tratam da descendência das famílias Leite e Antero, e da ¹³ocupação do território a partir da década de 1950, pela moradia e produção. A ideia de família, união e comunidade aparecem como centrais nos discursos sobre a formação do grupo quanto às práticas de sociabilidade, principalmente no que se refere ao trabalho com a terra. A sua relação com a terra se deu conforme a passagem da atividade cafeeira para a agrícola, mas também atuaram na produção de carvão até que se estabeleceram como campesinato livre comunal (Figueiredo, 2011).

“Neste caso, a etnicidade deve ser levada em consideração, além da questão fundiária, ou seja, a terra é crucial para a continuidade do grupo enquanto condição de fixação, mas não como condição exclusiva para a existência do grupo. E o território não estaria restrito ao espaço geográfico, mas abarca muito mais: objetos, atitudes, relacionamentos, enfim, tudo o que afetivamente lhe disser respeito. Território e identidade estão intimamente relacionados enquanto um estilo de vida, uma forma de ver, fazer e sentir o mundo. Um espaço social próprio, específico, com formas singulares de transmissão de bens materiais e imateriais para a comunidade. Bens esses que se transformarão no legado de uma memória coletiva, um patrimônio simbólico do grupo.” (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Seppir, 2004).

A titulação do território, garante a posse e o domínio da terra, viabilizando também alternativas rentáveis e de subsistência. Da mesma forma, os modelos de desenvolvimento sustentáveis, levam em conta as especificidades socioculturais de um grupo, e permitem sua renovação e reprodução. De acordo com a Seppir, dentre as complicações que podem ter as comunidades remanescentes de quilombos, em relação a permanência no território, estão: a titulação, a legislação ambiental e a educação (Seppir, 2004).

“A recente visibilidade da questão quilombola exige uma profunda revisão nos modelos de gestão utilizados para a implementação da política pública. Os quilombos se constituem em um sistema onde as dimensões sociopolíticas, econômicas e culturais são significativas para a construção e atualização de sua identidade. (...) Nesta perspectiva, para as comunidades remanescentes de quilombos, a questão fundiária incorpora outra dimensão, pois o território – espaço geográfico-cultural de uso coletivo – diferentemente da terra que é uma necessidade econômica e social, é uma necessidade de cultural e política, vinculado ao seu direito de autodeterminação.” (Seppir, 2004).

Iniciativas referentes ao processo de ¹⁴titulação do território de Alto da Serra se

¹³ “No entendimento do Ministério Público Federal, o quilombo decorre e compreende parte dos direitos fundamentais: “Os direitos dos remanescentes de quilombolas ao território é um direito fundamental, que está acima ao de propriedade privada”. (Leite, 2008).

¹⁴ Inscrito nas Disposições Constitucionais Transitórias, artigo 68, lê-se: “aos remanescentes das comunidades

dão a partir do ano de 1992, logo após o levantamento de uma ação judicial requerendo a desocupação da área pelos Leite. Após vinte anos de ocupação e produção da família na área, a terra fora leiloadada por contração de dívidas do antigo proprietário, e assim arrematada. A ocupação familiar, a produção sustentável e o acúmulo de trabalho no território pautou a contestação de posse dos Leite.¹⁵ Contudo, somente em 2003 foi assinado um acordo que reconhecia a posse da família como anterior ao arremate do novo proprietário. Sobre a maneira como a família Leite se percebia, e sobre a maneira como passaram a se perceber, após a ameaça de desocupação e das iniciativas referentes à titulação da terra, cito a fala de um dos líderes da comunidade:

“A comunidade já sofreu muito preconceito. Hoje, talvez o maior deles seria em relação ao direito à terra. As pessoas não sabem que nossa luta vem desde a época de 50, e não reconhecem o nosso direito. Antigamente pela falta de escola, transporte e tudo mais havia certa distância e preconceito. Hoje é melhorada pela divulgação né, os eventos, informações...Foi trazida a comunidade pra viver de carvão e banana, quando acabou viveram de carteira assinada por vezes, mas principalmente da terra. De 59 até 2003, foram famílias que se formaram e enfim conseguiram o reconhecimento da terra.”(Benedito Leite Filho, 2010).

Durante esse período, a família mobilizou-se em torno de seus direitos, legitimação e reconhecimento, produzindo organização política enquanto grupo e um discurso de pertença comum. Neste trecho acima, também é interessante salientar, a percepção de que a diminuição da discriminação provém do conhecimento gerado em torno da comunidade quilombola, cuja percepção da identidade e da pertença ao território tem por consequência a mudança no tratamento pelos seus outros. Isaías Bernardo Leite, disse certa vez que “a comunidade não sabia como contar a própria história”, antes de adquirirem conhecimento e se articularem enquanto comunidade quilombola, afirmando a importância dos¹⁶ mediadores neste processo.

Honeth, pautado na tese Hegeliana, aponta que “a formação do eu moral e prático está ligada ao pressuposto do reconhecimento mútuo entre sujeitos.” (Mattos, 2006, pág. 28).

A maneira como a população local de Rio Claro percebia e tratava os membros da

dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

¹⁵ “Segundo o procurador Daniel Sarmiento, o Poder Público não tem sido suficientemente ágil na propositura das ações expropriatórias relacionadas ao artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) e por razões variadas que vão da escassez de recursos financeiros, passando pelo pagamento das indenizações até a demora excessiva nos procedimentos administrativos tendentes à identificação das comunidades de remanescentes de quilombos e à demarcação dos respectivos territórios étnicos. Os números divulgados sobre os procedimentos técnicos de identificação são muito aquém do esperado e variam conforme a fonte de divulgação.” (Leite, 2008).

¹⁶ Consta como mediadores: antropólogos, juristas e professores universitários.

comunidade quilombola afetava a vida em comunidade, nas relações sociais, no acesso a serviços e na busca pela garantia de direitos. Conformados e acostumados a serem submestimados, não representados e despreitados, pais e filhos da comunidade reproduziam um discurso sofrido, e de forma despercebida, agiam de forma a permitir a manutenção da opressão e do descaso.

Hoje, os membros da Comunidade Quilombola do Alto da Serra apontam a ignorância dos mesmos como um dos fatores que contribuíram para o ato de recuar diante da discriminação. O contato com um conjunto de mediadores vinculados a ONGs e a instituições estatais, como Defensoria Pública e Ministério Público, é entendido como momento paradigmático: “antes ¹⁷deles chegarem a gente pouco sabia”. Nesse caso, “saber” trata do acesso a um conjunto de conhecimentos oriundos tanto do campo das ciências sociais quanto do direito, e que diziam respeito à história do campesinato negro no Brasil, dos direitos constitucionalmente garantidos a esta população, das experiências de outras comunidades quilombolas e das alternativas disponíveis de regularização fundiária.

Para eles, a discriminação sofrida também pode ser justificada por um isolamento dos membros da Comunidade Quilombola do Alto da Serra em relação à população local de Rio Claro. Quando afirmam “¹⁸As pessoas não sabem que nossa luta vem desde a década de 50, e não reconhecem nosso direito.”, fazem referência ao conhecimento da população local tanto a respeito de sua história quanto dos instrumentos legais constituídos a partir da Constituição de 1988. Sendo assim, para eles, a visibilidade gerada em torno da comunidade quilombola é entendida como fundamental para que a população local de Rio Claro possa conhecer sua história e suas demandas, e reconhecer seus direitos. De acordo com os próprios membros da comunidade, a mudança na maneira como passaram a ser percebidos em seu meio social, principalmente em relação a discriminação, deve-se também à iniciativa de organizar o grupo enquanto comunidade remanescente de quilombo: “hoje, somos até mais respeitados, porque nos organizamos.”. Desta forma, para Honneth, “(...) a dimensão do auto-respeito é resgatada na participação em um movimento social. A aceitação por um grupo na

17 Na fala de uma dos membros da comunidade quilombola, “deles” refere-se aos parceiros que fizeram em todos esses anos. No caso, fazendo alusão a um movimento de informação e reflexão iniciado na abertura do diálogo com agentes de fora do território, que buscaram auxiliá-los em determinados momentos, fosse na conquista da titulação da terra, ou na garantia de outros direitos.

18 Na fala de uma dos membros da comunidade quilombola, é afirmado que a população local não conhecia muito da Comunidade Quilombola do Alto da Serra, e por isso não compreendiam sua luta e nem reconheciam seus direitos.

luta política restitui ao indivíduo um pouco do seu auto-respeito negado” (Mattos, 2006, pág. 96).

O multiculturalismo, como estratégia política, propõe considerar as diferenças, ampliando o espaço plural dos grupos em nossa sociedade, permitindo e em parte, viabilizando que falem por si, que reivindicuem, se posicionem, sejam vistos e que troquem conhecimentos e perspectivas. Ele reconhece, em certa medida, as diferenças sociais ao produzir ações referentes as mesmas, e ao abrir precedentes para uma condição mais igualitária de acesso a direitos e espaços sociais. A perspectiva multiculturalista, entretanto, não objetiva mais do que isto, constituindo-se como limitada para oferecer condições igualitárias de oportunidades e de representação política, social e cultural.

Para Stuart Hall, em uma nação a identidade unificada e coerente constitui uma utopia. O autor entende o multiculturalismo como um processo político inacabado, posto que as representações culturais estão sempre se multiplicando e construindo outras identidades possíveis. As nações modernas caracterizam-se como híbridos culturais, e suas relações são marcadas por um processo impositivo interétnico, levando em conta a globalização, entendida como estreitamento de fronteiras, e os conflitos de interesses político e econômico (2003, p, 74). Nesse sentido, as estratégias políticas multiculturais permitem acolhimento dos grupos marginalizados, mas não possibilitam a emancipação destes grupos, nem a superação de lógicas universalizantes e meritocráticas de sujeição e subjulgação. É permitido aos grupos que se manifestem publicamente suas formas específicas de ser no mundo, que tenham acesso a serviços públicos e alguma garantia de seus direitos que visem a qualidade de vida e bem estar, mas não é considerado mudar a estrutura e sistemas sociais dominantes. Sendo assim, a participação plena das minorias é suprimida, reafirmando as desigualdades de forma mascarada.

De acordo com André Luís Videira de Figueiredo (2008, pág. 196), o processo judicial de Alto da Serra, também conduziu os Leite a “uma percepção do mundo do direito como um espaço social de exclusão de classe”. Após ameaça de perder moradia e meio de sustento, de enfrentar o desrespeito e discriminação pelo status de “invasores”, os moradores de Alto da Serra ainda tinham de lidar com a ignorância referente aos termos do campo jurídico e a não representatividade como sujeitos de direito. O autor utiliza ainda a expressão “a criminalização da pobreza rural”, fazendo alusão à ocupação do território e à operacionalização de categorias e dos trâmites legais.

Através do contato com mediadores do processo judicial, da tentativa de organizar

o grupo politicamente, do engajamento e apropriação de debates sobre reconhecimento, do agenciamento de instrumentos jurídicos, e em meio ao processo de construção de sua emancipação enquanto sujeitos sociais, os membros da comunidade de Alto da Serra iniciaram um novo caminho identitário enquanto comunidade ¹⁹remanescente de quilombo. Fora através de parcerias, que eles passaram a conhecer novas perspectivas e discursos sobre a maneira como percebiam sua identidade, trajetória e demandas.

O auto-entendimento da família como comunidade deve-se também à experiência de sua relação com a terra, com o trabalho de campesinato livre e comunal de auto-subsistência. Os Leite do Alto da Serra se posicionam enquanto comunidade como uma grande extensão da família. O convívio contínuo, o compartilhamento de interesses e os laços de parentesco permitem aproximação, bem como a manutenção dos valores de pertença. Justificando ainda a liderança da comunidade pelo S. Dito Leite e pela D. Teresinha Leite.

Da mesma maneira, se faz presente em seus discursos a ideia de que precisam estabelecer consenso e atuar juntos em torno de seus interesses. Os líderes da comunidade manifestam o interesse de criar condições para que seus parentes possam trabalhar e viver do trabalho realizado no próprio território, almejando o fortalecimento do grupo e o desenvolvimento local. Dentre aqueles que exercem liderança, quero dizer, aqueles que se destacam na coletividade influenciando a ação de outros, ou representando o grupo em determinadas atividades e espaços, estão os membros da família nuclear de Teresinha Leite e Benedito Leite: seu filho mais velho Benedito Leite Filho e esposa Délbora Santos, que também é diretora da E. M. Rio das Pedras e Isaías Bernardo Leite, outro de seus filhos.

Dentre as atividades produtivas da comunidade, encontramos o cultivo de hortas comunitárias, a produção de banana, a fabricação de queijo e doce de leite, e a criação de tilápia. Além do trabalho dedicado à comunidade, a maioria dos trabalhadores do quilombo de Alto da Serra, principalmente os homens, possuem empregos fora do território como fonte de renda fixa, conforme afirma um dos líderes da comunidade:

“(...) eu trabalho na roça desde a idade dos seis anos. A vida na roça é sempre assim. Fazem os seis anos, estudam até o meio dia, de meio dia sempre vai pra roça, fica até as quatro, das quatro as cinco. E toda a vida eu trabalhei, né desde a idade dos seis anos até hoje vivo trabalhando. Depois que eu sai pra trabalhar também não

¹⁹ “A expressão “comunidade remanescente de quilombos”, no início do processo constituinte, era pouco conhecida. Ela passou a ser veiculada no Brasil principalmente no final da década de 1980 para se referir às áreas territoriais onde passaram a viver os africanos e seus descendentes no período de transição que culminou com a abolição do regime de trabalho escravo, em 1888. Além de descrever um amplo processo de cidadania incompleto, veio também sistematizar um conjunto dos anseios por ações em políticas públicas visando reconhecer e garantir os direitos territoriais dos descendentes dos africanos capturados, aprisionados e escravizados pelo sistema colonial português.”(LEITE, 2008).

parei mais. Trabalhei na roça até os dezoito anos e depois saí pra trabalhar fora. A vida na roça é mais difícil né, do que na cidade. As coisas vão mudando todo dia, e principalmente nessa área rural, cada vez mais vai ficando mais difícil. Então, a gente, todo mundo cresce até os dezessete, dezoito anos até tirar os seus documentos e depois procura uma profissão né, trabalhar numa empresa, numa firma...E é assim que acontece na roça.” (Isaías Bernardo Leite, 2007).

No trecho acima, quando um dos líderes da Comunidade Quilombola do Alto da Serra afirma “é assim que acontece na roça”, refere-se ao fato de que em Alto da Serra, ou seja “nesta roça”, há um esgotamento de alternativas de geração de renda, ocasionando o deslocamento dos jovens que almejam vínculo empregatício e remuneração fixa. Há certa tensão entre o rural e o urbano neste contexto, no qual o “rural”, constitui a periferia do urbano: a comunidade encontra-se no município de Rio Claro, que poderíamos caracterizar como rural, mas periferia do município de Angra dos Reis, onde as atividades industriais são predominantes.

Esta condição enfatiza a demanda por mão de obra para a indústria, da qual a população sobrevive (com alguma participação no setor de serviços). A agricultura familiar, entretanto, constitui fonte complementar de renda e meio de consumo próprio. Contudo, os membros da Comunidade do Alto da Serra, apesar de se acostumarem com o trabalho no campo desde pequenos, não vêem o trabalho no campo como uma alternativa de sustento, apenas como complemento da renda familiar, quando conseguem vender alguns produtos no próprio distrito, ou na cidade de Angra dos Reis. O êxodo rural, em busca de empregos, atrapalha e as vezes impede a permanência desses sujeitos na própria comunidade, impossibilitando o crescimento e desenvolvimento da mesma. Muitas das falas que aparecerão neste trabalho irão nos mostrar como esta questão passa a ser uma grande motivação dos membros da comunidade para a implementação de projetos de desenvolvimento na comunidade, e ainda para pensarem em seus projetos de escola. Neste sentido, a escola aparece como um instrumento na garantia da permanência dos jovens em Alto da Serra, a partir da perspectiva da formação e capacitação.

Em 2002, criaram a associação de produtores rurais, quando do início do processo de organização do grupo. De acordo com Figueiredo (2011, pág. 174), os membros da comunidade foram orientados por agentes externos à comunidade a organizar-se em associação como estratégia no processo de regularização fundiária. Isto também contribuiu para o posicionamento dos membros da comunidade enquanto grupo organizado. Em 2006, quando deram início ao processo de regularização fundiária junto ao INCRA, fundaram a Associação de Remanescentes de Quilombos de Alto da Serra, a Arquisserra, a fim de

investirem em instrumentos de reversão de um quadro de vulnerabilidade e de garantia de sua permanência nas terras, ampliando o debate entre a comunidade quilombola, o poder público e as instituições parceiras.

Estes então passaram a se entender enquanto quilombolas e iniciaram o processo de auto-atribuição identitária após um período de reflexão e questionamento que durara quatro anos, a partir da intervenção de atores que os orientaram acerca das possibilidades de trajetórias, argumentos e estratégias enquanto quilombolas. Nesse sentido a afiliação étnica se deu tanto a partir da afirmação de uma de origem comum presumida, quanto como orientação para ações coletivas em torno de possíveis destinos compartilhados (Leite, 2008).

A intervenção de atores sociais, mediadores no processo de articulação e reconhecimento dos membros da comunidade quilombola do Alto da Serra, contribuiu para a luta por direitos sociais e de cidadania, para o fortalecimento do grupo e para a sua mobilização e organização. Da mobilização produzida a partir desta intervenção, resultaram a promoção de eventos e ações coletivas que envolviam os interesses da comunidade, a realização de encontros com autoridades públicas, mediadores e parceiros, visitas de jornalistas e outros sujeitos interessados em conhecer a comunidade, e ações conjuntas entre entes públicos e os representantes da comunidade quilombola. Nesse sentido, foi fundamental a assistência jurídica, a mediação dos conflitos, o estímulo à presença e pressão dos representantes quilombolas nos fóruns locais, o estímulo ao desenvolvimento da agricultura familiar, etc.

O reconhecimento étnico vem impactando na organização do grupo, de forma a trazer novos parceiros e projetos relativos à sustentabilidade, à garantia da titulação da terra e à reflexão sobre o seu futuro como comunidade. Neste sentido a comunidade de Alto da Serra é alvo de um conjunto de projetos sociais. O primeiro pequeno incentivo em direção a uma ampliação da produção coletiva e geração de renda, foi o projeto de Produção Agro-ecológica Integrada e Sustentável (PAIS), implementado no ano de 2010. Tratava-se de um projeto de horta comunitária em formato circular financiado pela estatal Eletrobrás, em parceria com a Prefeitura Municipal de Rio Claro, e construída pelos próprios produtores da comunidade local. De acordo com a Eletrobrás, o objetivo do projeto era estimular a geração de renda e incentivar a produção agro-ecológica sustentável, a partir do uso sustentável da energia elétrica fornecida pelo Programa Luz para Todos, também implantado na região.

O projeto consistiu na construção de uma horta em círculos concêntricos com irrigação circular, o que permitia economia de água, se comparada aos modelos horizontais

tradicionais de hortas. Ele também visa a mistura de espécies harmônicas de hortaliças a serem cultivadas para maior equilíbrio ambiental, maior diversidade das plantas, maior variabilidade de nutrientes no solo e conseqüentemente menor índice de pragas. Na construção, há no centro da mandala um galinheiro, de modo que o esterco dos animais seja utilizado como fertilizante orgânico para a horta. O desenho do projeto permitiu que o esquema fosse construído em uma pequena área com fácil manutenção e a menor intervenção possível.



Horta financiada pelo Projeto Pais na Comunidade Quilombola do Alto da Serra.
Fonte:
https://www.youtube.com/watch?v=6_1Rg-ggMUA2012. (BandRioInterior,2012).

Outro projeto oferecido, de maior porte, visando o incentivo e desenvolvimento da agricultura camponesa, foi o projeto de empreendedorismo comunitário, financiado também pela Eletrobras Eletronuclear. O projeto socioambiental, que abrange os municípios de Angra dos Reis, Paraty e Rio Claro, oferece apoio às comunidades diretamente impactadas usinas nucleares Angra 1, 2 e 3, tendo em vista o desenvolvimento de projetos de geração de trabalho e renda. O projeto oferece para a comunidade local financiamento no valor de quatrocentos mil reais, tendo em vista a aquisição de equipamentos e matéria-prima, e a realização de oficinas e cursos de formação, tendo em vista garantir condições para iniciar sua produção. A proposta é financiar um projeto produtivo, planejado pelos próprios produtores das comunidades, a fim de promover o desenvolvimento local.

A partir desta iniciativa, os produtores rurais da comunidade quilombola de Alto da Serra elaboraram um projeto de produção de sementes e alimentos orgânicos. Cabe salientar que o mercado de produção de sementes orgânicas ainda é muito restrito, havendo pouquíssimos produtores no Brasil. Com a inovação os membros da comunidade de Alto da Serra almejam criar oportunidades de emprego dentro da comunidade, e cursos de capacitação para os jovens, a fim de desenvolver uma cooperativa local com certificado, gerar renda, e conseqüentemente promover o reconhecimento da comunidade. Uma vez que os membros da mesma poderão atuar com mais autonomia, dedicação e continuidade dentro do território, pois já não precisarão estar em constante deslocamento em função de seus empregos.

Dentre os objetivos do projeto estão: definir um grupo de trabalho com a renda mínima de um salário mínimo, construir estruturas físicas de armazenamento e manejo, projetar uma horta comunitária, obter e produzir sementes orgânicas, comprar insumos, comprar equipamentos agrícolas e sistema de irrigação, articular uma rede de distribuição, organizar cursos e oficinas, montar sede com computadores e acesso à rede mundial de computadores.

A mobilização dos membros da Comunidade Quilombola do Alto da Serra em busca pela posse da terra conferiu visibilidade à comunidade. Desde então, a comunidade quilombola vem recebendo visitas de colaboradores, turistas, autoridades públicas, assessores, uma rede de interlocutores que abriu um conjunto de possibilidades para os membros da comunidade. Assim, novas parcerias foram feitas e novos objetivos foram traçados. Hoje, os membros da comunidade têm meios para garantir acesso a serviços e investir no desenvolvimento da comunidade. Como camponeses, um dos objetivos maiores dos membros da comunidade quilombola é investir na ²⁰agricultura familiar, para ampliar e diferenciar a produção de subsistência para a produção voltada para o mercado e geração de renda. É neste sentido que um projeto educacional emerge como relevante para a comunidade, na medida em que possa impactar em suas atividades produtivas e em seus projetos de desenvolvimento. A “escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra.” (apud Arroyo, Caldart, Molina, 2009).

20“*A Agricultura familiar é reconhecida pela sua produtividade (especialmente de alimentos), por suas iniciativas de reorganização do trabalho e de produção, através da cooperação, e por sua resistência histórica na sociedade moderna.*” (apud Arroyo, Caldart, Molina, 2009).

POR UMA ESCOLA QUILOMBOLA

A movimentação dos membros da Comunidade Quilombola do Alto da Serra em torno da auto-atribuição enquanto quilombolas e da garantia de seus direitos atravessa os muros da escola e passa a influenciar a perspectiva do corpo escolar da E. M. Rio das Pedras, na forma como percebem a comunidade e a si mesmos, produzindo mudanças em suas concepções de projeto escolar. Os membros da Comunidade de Alto da Serra começam a pensar em projeto educacional a partir da sua aproximação com a escola, situada próxima ao território da comunidade. A princípio, essa aproximação se dá na forma de assistência dos pais e mães da comunidade: há cerca de 25 anos, o Governo do Estado do Rio de Janeiro lançou a campanha “Mãos à obra na escola”, cujo objetivo era angariar o auxílio das comunidades locais para a conservação, melhoria e reaparelhamento das unidades escolares próximas, na forma de trabalho ou doação de material. Dessa forma, D. Teresinha e S. Benedito se dispuseram a ajudar a Escola Municipalizada do Rio das Pedras através da oferta de mão de obra. Mais recentemente, à medida em que as professoras anunciavam a necessidade de manutenção da estrutura física da escola, os membros da Comunidade de Alto da Serra se voluntariavam na construção de cercas, em arremates de alvenaria, na elaboração da horta, entre outras coisas.

Com o engajamento da liderança da Comunidade de Alto da Serra com agentes públicos locais e parcerias, estes juntamente com o corpo escolar começaram também a produzir alguns eventos na escola, em dias como o da consciência negra e do trabalhador. Segundo a minha percepção sobre as falas de líderes quilombolas de Alto da Serra durante a apresentação dos eventos, o objetivo era produzir eventos que pudessem dar visibilidade e voz à comunidade, chamar mais parcerias, trocar experiências e conhecimento, em um espaço formal, porém familiar aos membros da comunidade, onde pudessem receber todos os convidados e realizar as atividades propostas. Ao mesmo tempo, os eventos produzidos no ambiente escolar pelos membros da comunidade de Alto da Serra enriqueceram a experiência escolar através dos debates que produziu e do conhecimento trocado, sobretudo por apresentar e discutir o tema do reconhecimento étnico também com os professores e alunos da escola.

Os eventos foram mediados pelo Núcleo de Análises de Práticas Políticas e Políticas Públicas (NAPP), grupo de pesquisa vinculado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Os eventos consistiam em trabalhar os temas respectivos as datas comemorativas que contemplavam a identidade dos membros da Comunidade Quilombola de Alto da Serra, como o tema da africanidade, relativo ao dia 20 de novembro, dia da

Consciência Negra, e ainda discutir temas que traziam questões pertinentes à experiência do cotidiano dos membros da comunidade e ao modo de viver dos mesmos, como a titulação do território, desenvolvimento local, agro-ecologia e sustentabilidade. Desta forma, os eventos proporcionavam atividades recreativas para as crianças, rodas de conversa, apresentações culturais de outros quilombos ou grupos parceiros, e apresentação da culinária local, como doces artesanais produzidos na comunidade, ou pratos entendidos como relacionados à identidade negra, como a feijoada.

Com a experiência dos eventos, os agentes escolares da E. M. Rio das Pedras, e mesmo da escola estadual localizada no centro do distrito, a E. E. Presidente Benes, passaram a conhecer um pouco mais sobre a história da Comunidade Quilombola do Alto da Serra, de suas demandas, o modo como pensam sua identidade étnica e seu modo de viver. Também perceberam a possibilidade de explorar novas formas de trabalhar conteúdos e temas relativos às relações etnicorraciais, ao participarem de atividades lúdicas e didáticas realizadas por parceiros que traziam materiais voltados para estudos africanos, personalidades históricas negras, perspectivas não hegemônicas e agroecologia. Nesse sentido, os eventos em questão proporcionaram um primeiro passo para pensar em trabalhar o conteúdo curricular a partir de elementos e referências que contemplam a diversidade etnicorracial, incorporando também a experiência e história da comunidade quilombola do Alto da Serra em sala de aula.

Conforme os eventos produzidos pela Associação de Remanescentes Quilombolas do Alto da Serra (ARQUISERRA) na E. M. Rio das Pedras se sucediam, os debates ocasionados se aprofundavam e se desenvolviam. Os professores encontraram espaço para pensar coletivamente suas dificuldades e desafios: a falta de interesse dos alunos em sala de aula, ou sua dificuldade de “prender a atenção” dos mesmos; dificuldades de aprendizado; o desafio de trabalhar com turmas multisseriadas e de encontrar materiais interativos que contemplassem a diversidade etnicorracial. Falavam ainda sobre violência entre os alunos, problemas de autoestima e discriminação entre os mesmos.

Quando começaram as reuniões do coletivo formado por agentes escolares da E. M. Rio das Pedras e membros da comunidade quilombola, com a finalidade de discutir escola e educação, o preconceito e a discriminação eram temas recorrentes nos debates. Membros da comunidade relataram que em anos anteriores, as matrículas de seus filhos mais velhos não eram aceitas em algumas escolas da cidade. Um dos casos relatados dizia respeito a um aluno que teria sido impedido de assistir aula, após caminhada longa até a escola, porque “fediu a cavalo”. Em meu trabalho do campo, presenciei o caso de uma professora da escola “soprar”

respostas de certa avaliação escolar para alunos que ela considerava “fracos no aprendizado” e “preguiçosos”. Em situações como as que foram citadas, em que os membros da comunidade quilombola eram desrespeitados e subestimados, estes muitas vezes recuavam, pois se viam inferiorizados e diante de uma impossibilidade de afirmação de uma autoimagem positiva. Neste contexto, Mattos, ao analisar Honneth aponta para uma das formas de desrespeito expresso nos relacionamentos primários, pela perspectiva de outros:

“Estamos aqui lidando com a negação dos direitos e com a exclusão social, em que seres humanos padecem em sua dignidade por não terem concedidos de si os direitos morais e as responsabilidades de uma pessoa legal plena em sua própria comunidade.” (Mattos, 2007, pág. 87).

Foi em meio a este processo de debate e reflexão que professores e membros da comunidade começaram a perceber a necessidade de pensar em escola, até que em determinado momento se organizaram para discutir esta possibilidade. Questões referentes a infraestrutura continuaram a aparecer, mas também questões como métodos de ensino, educação diferenciada, exclusão social, trabalho e sustentabilidade, fortalecimento da comunidade local e permanência do território foram consideradas. Neste momento, a preocupação com a escola deixou de ser apenas por uma educação universal de qualidade, mas também começou a ser entendida pelos membros da comunidade de Alto da Serra como um instrumento de afirmação de sua identidade de permanência no território, a partir da idéia de formação daqueles que, no futuro, irão trabalhar na terra. Hoje, na comunidade, há mais crianças do que jovens; neste sentido, é pretensão de suas lideranças que estas crianças, futuramente, ocupem o território, e possam viver do trabalho realizado nele. De acordo com duas das alunas quilombolas do quinto ano, suas próprias pretensões referentes à escola são:

“Eu gostaria que tivesse a quinta série aqui, se tiver a quinta série aqui eu não vou para ²¹rua, porque na rua é muito difícil para nós. Eu queria que tivesse uma rede de volêi para nós, porque na hora do recreio, se a gente quiser brincar, tem que jogar bola com os meninos. Eu queria que tivesse uma sala de redação e outra de desenho.”

“Eu queria que as professoras não fossem embora, porque eu gosto muito delas, elas é muito boa para gente. Eu queria que no ano que vem tivesse a quinta série.”

Algumas falas da liderança comunitária (e mesmo de outros membros da comunidade) apontam para a perspectiva de mudar a concepção de escola e de educação, para um projeto que supere o preconceito, e que valorize a cultura e os saberes locais e

²¹ Rua, é o termo usado pelos moradores de Alto da Serra para se referir às escolas do asfalto, localizadas no centro de Lídice.

quilombolas, a fim de promover maior autonomia da comunidade. Neste capítulo, pretendo apresentar a escola onde estudam os filhos dos membros da comunidade quilombola de Alto da Serra, e pensar de que modo se dá sua aproximação com os membros da comunidade e, conseqüentemente, como o processo de reconhecimento pelo qual passa o grupo vem alterando a realidade escolar.

Apesar de ser classificada segundo o Educacenso²² como escola rural, a E. M. Rio das Pedras, hoje é reconhecida pelos moradores locais como “escolinha quilombola”, por atender a um público majoritariamente quilombola, possuir diretora quilombola e situar-se na estrada do Rio das Pedras, a cerca de 1km dos limites do território de uma comunidade remanescente de quilombo, a comunidade quilombola de Alto da Serra.



Do lado esquerdo superior o prédio da E. M. Rio das Pedras, do lado direito superior a horta nos fundos do terreno, do lado esquerdo inferior o rio que passa na frente da escola, e do lado direito inferior a frente da escola.

A Escola hoje possui três salas de aula, um banheiro feminino e um masculino,

²² O Sistema do Educacenso avalia o nível de ruralidade das escolas de acordo com a tipologia do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O nível de ruralidade das escolas classifica as escolas em rurais e urbanas de acordo com o local de moradia dos alunos. O IBGE define zona urbana como toda sede de município (cidade) e de distrito (vila). Algumas características básicas de uma zona urbana são: edificações contínuas, habitações, meio-fio, calçadas, rede de iluminação, serviços de saúde, educação, saneamento ambiental, lazer, entre outros. Essa classificação, zona urbana, não leva em consideração o tamanho da cidade nem a quantidade de habitantes. A situação rural abrange toda a área situada fora desses limites (IBGE, 2015).

cozinha, pátio, horta, campo gramado ao redor do prédio, sala da direção. O prédio que comporta suas instalações é dividido com o Instituto Terra, organização sem fins lucrativos fundada em 1988, que atua na região do Vale do Rio Doce na restauração do ecossistema, educação ambiental e pesquisa (Instituto Terra, 2015). O instituto não realiza qualquer trabalho em conjunto com a escola, mas, em alguns casos, seus agentes preparam pequenos serviços não realizados pela administração municipal, como corte da grama do pátio.

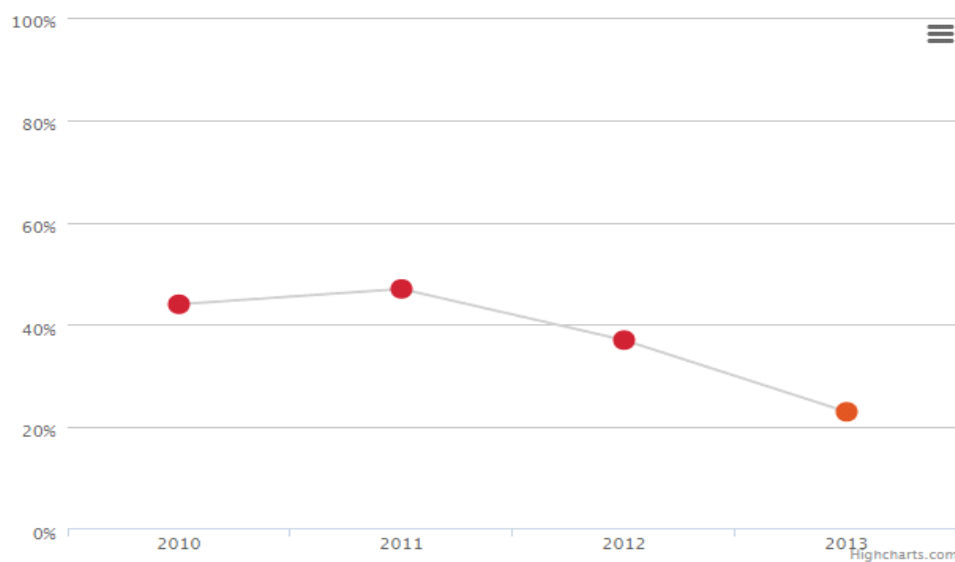
Dos profissionais que fazem parte da estrutura da escola constam: cinco professoras, uma cozinheira, um monitor e uma pedagoga. Os alunos são organizados do infantil ao quarto ano, têm entre quatro e treze anos de idade, e são quase todos quilombolas. As aulas acontecem sempre na parte da manhã. Todas as turmas são multisseriadas, e quando há professores disponíveis é oferecida uma turma de Ensino de Jovens e Adultos na parte da tarde.

A prefeitura fornece a merenda escolar, material didático e serviço de transporte escolar, através de um ônibus que também leva os alunos às escolas do centro de Lídice. Este sai em vários horários e pode transportar cerca de vinte e dois alunos sentados, porém só vai até uma bifurcação perto do território quilombola, não entrando no território em si. Portanto, muitos dos alunos têm de caminhar cerca de 1 km ou mais, até a bifurcação para então pegar o ônibus que segue até a escola.

No ano de 2013, foram matriculados na E.M. do Rio das Pedras 26 alunos nos anos iniciais (8 no primeiro ano, 5 no segundo, 8 no terceiro, 2 no quarto e 3 no quinto) e 4 na pré-escola. A proporção de alunos com atraso escolar de 2 anos ou mais, de 2006 até 2013, foi de 23%, com nenhum atraso no primeiro e quarto ano, 40% no segundo ano, 25% no terceiro ano e 67% no quinto ano (Inep, 2013. Organizado por Meritt, 2014).

Matrículas por Série	
Matrículas 1º ano EF	8
Matrículas 2º ano EF	5
Matrículas 3º ano EF	8
Matrículas 4º ano EF	2
Matrículas 5º ano EF	3

Distorção Idade-Série, Rio Das Pedras (EM), 2010 até 2013



A taxa de aproveitamento no ano de 2013 foi de 73,1% de aprovação e 26,9% de reprovação, significando um total de 19 alunos aprovados e 8 alunos reprovados, com 100% de aproveitamento no primeiro, segundo e quarto ano, e 37,5% de aprovados no terceiro ano e 33,3% de aprovados no quinto ano (Inep, 2013. Organizado por Meritt, 2014). Isto significa dizer, que segundo os dados produzidos pelo Inep, as taxas de reprovação e distorção idade-série estão acima do esperado para uma escola rural em 15% e 5% consecutivamente. O Inep lançou uma nota apontando para a necessidade de definição estratégias e de intervenção pedagógica para conter a evasão escolar.

Em relação ao desenvolvimento dos alunos em sala de aula, podemos destacar do gráfico acima que o atraso dos alunos em relação aos níveis de ensino, apesar de ser notório, tem diminuído desde o ano de 2010 até 2013, e parece continuar caindo até 2015, de acordo com o que pude aferir em minhas idas no trabalho de campo. A distorção idade/série caiu da média de dois anos para um ano. A escola parece, ainda, apresentar carência no nível da alfabetização, posto que, além da queixa de todas as professoras no que diz respeito à escrita e leitura em todos os anos, sua avaliação é que seria preciso retornar ao trabalho de ensino com os alunos de 1º e 2º ano no que diz respeito à aprendizagem dos números e do alfabeto.

As professoras também percebem dificuldades em desenvolver o projeto político pedagógico para as turmas multisseriadas. De acordo com uma das professoras, lidar com turmas multisseriadas é “muito difícil, a atenção tem que ser redobrada, mas a gente encontra

outros jeitos de trabalhar. A maior dificuldade é as vezes pegar a criança crua, em uma série acima do que deveria estar.”. A opção de trabalhar com turmas multisseriadas é uma alternativa para escolas que precisam organizar alunos de diversas séries em poucas turmas, por falta de professores ou de espaço. Geralmente em pequenas escolas rurais encontramos este quadro de alunos de níveis de ensino heterôgeneos simultaneamente sob a orientação de poucos professores, em um espaço de infraestrutura limitada. Ainda sim, os estudantes podem ser organizados em turmas de níveis de ensino próximos, conforme o número de professores a disposição. Em uma escola é possível, por exemplo, ter apenas uma turma do primeiro ao quinto ano, ou ter três turmas divididas em primeiro e segundo ano, terceiro e quarto ano, e quinto ano. Organizar uma escola em turmas multisseriadas é, assim um recurso para que o ensino seja oferecido conforme a demanda da escola em questão.

“As classes multisseriadas buscam agregar todos os alunos matriculados na unidade escolar independente dos níveis de aprendizagem em uma mesma sala, que por sua vez tem como responsável (na maioria das vezes) um único professor, o qual fica responsável por sua estruturação em serie/ano/ciclo.” (Medrado, 2012).

Contudo muitos professores não se adaptam ou não gostam de trabalhar com turmas multisseriadas, o que faz o método ser alvo de diversas críticas. Principalmente porque em escolas rurais é comum o remanejamento de professores, o que dificulta a continuidade do trabalho feito em sala de aula. Turmas multisseriadas exigem mais planejamento prévio dos professores, já que precisam, em uma única aula, ensinar diversos conteúdos e preparar materiais diversos. O tempo também tem de ser melhor administrado pois é preciso explicar os conteúdos e tarefas separadamente para os alunos de cada série e corrigi-los. O esforço de trabalhar com turmas multisseriadas exige experiência e formação específica, o que muitas vezes é oferecida aos professores como formação complementar, ou continuada, ou seja, depois de já terem assumido uma turma multisseriada.

“Por parte do pessoal que atua nas Secretarias de Educação, as justificativas em relação a falta de acompanhamento pedagógico advém da estrutura politico-administrativa local, do número de pessoal insuficiente para a realização dessa ação, da rotatividade desses profissionais e da pouca experiência para atuar com classes multisseriadas.” (Hage e Rocha, 2010)

De acordo com Medrado (2012), a percepção negativa sobre as turmas multisseriadas baseia-se no baixo desempenho das escolas do campo, que geralmente são multisseriadas. Mas o baixo desempenho pode também ser explicado por outros fatores como: “falta de um espaço físico adequado, com energia elétrica, água encanada, banheiro, cozinha, fornecimento de merendeira, a um acompanhamento pedagógico e formação específica,

recursos didáticos, adequação curricular, dentre outros.”.

Na E.M. Rio das Pedras há uma tensão em relação ao constante remanejamento de professores, a grande maioria contratada em regime precário. É notória a dificuldade dos alunos quanto à continuidade do processo de aprendizagem, posto que são obrigados a mudar constantemente de professores e de plano de trabalho. Em todas as turmas há reclamações de professoras, ou da diretora, em relação à falta de concentração dos alunos, ou a problemas de comportamento de sala, e ainda pelas lições de casa não feitas.

Outro fator a considerar, segundo as professoras, é que são poucos os pais que acompanham de perto o desenvolvimento escolar de seus filhos, embora isso tenha melhorado nos últimos anos. Uma professora relata: “sofri tanto no começo com as crianças sem estrutura familiar, que hoje valorizo muito eles [os pais] comparecerem. Temos que saber como é dentro de casa para trabalhar na sala de aula.”

Esforços de adequação têm sido cobrados da direção da escola pela Secretaria de Educação, principalmente em relação às diretrizes curriculares atuais e à formação continuada dos professores. Os agentes escolares estão, atualmente, mais permeáveis às propostas dos líderes da comunidade, bem como a pensar um projeto de ensino que fortaleça e valorize o modo de vida e os valores dos membros da comunidade. Ao incorporar esses costumes e práticas em sala de aula e na organização da escola, estes sujeitos também podem contribuir para a resistência e permanência dos membros da comunidade no território e na continuidade do seu modo de vida, o que será tratado no próximo capítulo.



Coral da E. M. Rio das Pedras.

Segundo Moreira (1999), “(...) nos últimos 20 anos, no campo educacional tem se intensificado o foco de análise na formação docente, nos currículos e na sua materialização nas práticas pedagógicas.” (apud Figueiredo, Oliveira e Pinto, 2012). Sendo assim, o currículo, junto com a formação docente e o material didático, tem sido um dos elementos

mais discutidos pelas propostas multiculturais e, conseqüentemente, alvo de reformas, considerados como instrumentos tanto para a perpetuação das desigualdades, quanto para sua superação, uma vez que estão submetidos às lógicas dos subsistemas político e econômico. As propostas multiculturais, dessa forma, se baseiam em melhorar quadros locais, na tentativa de prover um ensino emancipatório, no sentido de explorar conhecimentos e práticas relacionados à cultura do alunado e ao ensino democrático. Nega-se, neste sentido, a neutralidade do ensino (bem como de seus instrumentos), à medida que a produção do conhecimento é carregado de ideologias e serve a determinados interesses.

“No Brasil, a temática do multiculturalismo tem penetrado a produção teórica sobre currículo e colaborado no sentido de se buscar respostas plurais que possibilitem questionar preconceitos, desafiar discursos que desvalorizam as diferenças, congelam as identidades e acentuam as desigualdades nas políticas e práticas curriculares, em diferentes níveis de educação. Estudos desenvolvidos nessa linha (CANDAUI, 2008; MOREIRA, 1990; CANEN 2005, CANEN; MOREIRA, 2001; MOREIRA; MACEDO, 2002) argumentam que o multiculturalismo pode constituir uma via de análise profícua no sentido não apenas de denunciar os mecanismos de poder socialmente construídos que tendem à homogeneização, mas, colaborar no enfrentamento dessas denúncias, encontrando caminhos que permitam construir sociedades mais justas, humanas e democráticas (...)o currículo não constitui um elemento neutro, mas cultural, político e ideológico, marcado por relações assimétricas de poder. Nesse sentido o currículo é entendido como “peça do sistema cultural mais amplo e, portanto, como campo de conflitos em torno da representação de vozes culturais e da produção de significados” (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 31). Dessa maneira, possui uma natureza contraditória: ao mesmo tempo em que constitui um instrumento poderoso para a “manutenção da hegemonia ideológica” (APPLE, 2006), também funciona como um campo de conflito e resistência.” (Alves, 2008).

No trecho acima, a autora aponta para a importância do currículo tanto para a manutenção da hegemonia ideológica, quanto para sua resistência. Segundo Alves (2008), o currículo, em ótica multiculturalista, deve se contrapor a perspectivas unilaterais, hegemônicas e homogeneizadoras da realidade educacional, de forma a “superar a abordagem tecnocrática”, que restringe o ensino a habilidades e competências. Até então, o projeto político pedagógico da E. M. Rio das Pedras não é elaborado a partir da participação das professoras da escola, nem em diálogo com os membros da comunidade e , apesar da escola ter sido alvo do Programa Escola Ativa, o currículo da escola não foi alterado em consonância com aquele programa. O que significa dizer que o ensino é ministrado conforme o currículo mínimo de ensino para as séries de Alfabetização e Fundamental I.

Autores que defendem o multiculturalismo afirmam que este tem o potencial de, em suas práticas pedagógicas, evidenciar relações de poder sobre as diferenças, questionar atitudes discriminatórias e desenvolver o pensamento reflexivo sobre as diferenças e

desigualdades sociais. Contudo, a realidade de pequenas escolas públicas brasileiras ainda encontra-se muito distante das pretensões multiculturais. No caso da E. M. do Rio das Pedras, para além do isolamento da mesma, da falta de recursos e acompanhamento, os profissionais da educação a ela vinculados têm pouco conhecimento acerca das propostas educacionais multiculturais, e em que estas se baseiam, já que nunca houve qualquer iniciativa de formação do corpo escolar. A consecução de uma proposta educacional multicultural, neste contexto, exige que se pense não apenas cursos de formação continuada, mas também os cursos de licenciatura, currículos e material didático.

A Escola Municipalizada do Rio das Pedras funciona de forma quase autônoma em relação à tutela das instituições públicas. A infra-estrutura é básica, sem quadra esportiva, sem sala de informática, sem biblioteca, entre outras coisas; as professoras e a direção da escola nunca receberam formação específica voltada para a diversidade etnicorracial; não recebem uma boa remuneração; o material didático é desatualizado. E, frente a um quadro maior de negligência do Estado, onde as estatísticas apontam para a necessidade de resoluções, a formação continuada hoje aparece como uma “possível solução” para as falhas do sistema educacional, ou para as precariedades das escolas e do ensino. Para além disso, os reparos feitos na estrutura do prédio escolar é realizada por moradores locais.

2.1 A HISTÓRIA DA ESCOLA DO RIO DAS PEDRAS.

A Escola Municipalizada do Rio das Pedras chegou a ter perto de 100 alunos, e hoje cerca de 40 estão matriculados. Muitos dos documentos da escola foram perdidos nos períodos em que esteve fechada. Os documentos mais antigos datam dos anos de 1960, dificultando a exatidão dos dados. A história da escola²³ tem sua origem na década de 50, quando um morador do Rio das Pedras, teria demandado ao prefeito de Rio Claro a construção da mesma. Otavides de Castro, homem simples e sem estudo, vivia de seu sítio com a ajuda de seus 8 filhos e sua esposa. Estes moravam próximo a um açude, há poucos metros de onde a escola se situa hoje. De acordo com uma de suas filhas, Otavides era um homem curioso e incentivador dos estudos.

Otavides teria combinado com Lionel de Souza, um proprietário da região, a

23 A história de origem da escola foi formulada a partir de dados levantados por mim, a partir de entrevistas com moradores locais de todo o distrito de Lídice, no âmbito da pesquisa de dissertação.

doação de um terreno para a construção da escola. Enquanto a escola não ficava pronta, Otavides cedeu sua casa para o ensino de leitura e escrita para as crianças do entorno, e ainda contactado um professor não formado para lecionar a primeira série escolar. Em 1951, patrocinada e com o aval da prefeitura, a escola fora construída pelas mãos de moradores locais e pelo próprio Otavides.

A princípio, a escola possuía uma sala de aula ampla para 40 alunos, com um banheiro feminino e um masculino, um grande pátio gramado à frente e, ao lado, a casa da professora, com sala, cozinha, banheiro e um quarto. Na época, não havia recursos como merenda escolar, transporte, material didático, ou profissionais disponíveis. Portanto, na escola só havia uma professora, que depois de ser contratada, tinha a escolha de morar na escola ou andar cerca de uma hora do centro de Lídice até o Rio das Pedras, por um caminho de difícil acesso. Era ainda a professora que deveria cuidar da limpeza da unidade escolar.

Segundo a primeira professora concursada da escola, que lecionou entre os anos de 1953 e 1957, antes dela teriam lecionado outras 3 professoras. O ensino era dado até a terceira série do ensino fundamental. Na mesma sala de aula, eram ministradas a primeira série na parte da manhã, segunda e terceira série na parte da tarde, e curso supletivo à noite. Como não havia professora substituta, os alunos mais velhos marcavam a presença daqueles que compareciam a escola quando a professora não podia dar aula.

A filha de Otavides estudou na escola junto com alguns de seus irmãos, e cumpria o papel de assistente da professora. Além de aprender a ler e escrever, brincavam de roda e jogavam bola até retornarem as suas casas, onde merendavam e depois trabalhavam nos afazeres domésticos. Muitos dos alunos da escola naquele tempo só aprendiam a ler e a escrever, depois abandonavam a escola a fim de trabalhar e ajudar a família, geralmente no roçado.

Hoje, a rotina na escola consiste em tomar café da manhã, estudar em sala de aula, brincar nos intervalos, entre outras coisas. Dentre as brincadeiras destacam-se: pular corda, jogar bola, xadrez, dançar na roda e as brincadeiras de “pique”. Em relação a os relatos de alunos antigos pude perceber que as brincadeiras de hoje são as mesmas daqueles tempos, desde a construção da escola, e a relação com o trabalho doméstico e de roçado após o término das aulas ainda se faz muito presente hoje na vida dos alunos. Contudo o regime de trabalho é mais flexível, e na maioria dos casos não os impedem mais de estudar após o ciclo do ensino fundamental.



Alunos da E. M. Rio das Pedras brincando no pátio da escola.

Os membros atuais do corpo escolar apresentam uma história familiar com a escola. A diretora atual, Délbora Adriana Santos, relata que sua mãe estudou na escola no ano de 1965. Ela conta, que na época, a escola ainda apresentava a mesma estrutura física, as mesmas condições e recursos de quando fora inaugurada. Não havendo merenda escolar, os alunos que podiam levar algo de casa para comer assim o faziam. Era costume apanhar de régua ou ajoelhar em carço de milho como castigo, e foram muitas as professoras que passavam pela escola. Da mesma maneira, a atual merendeira, Dona Rosa, estudou na escola em 1972, e em 1985 lá matriculou sua filha. Como elas, alguns outros profissionais da escola também possuem histórias vinculadas à escola, suas ou de seus familiares.

Desde os primeiros registros encontrados na Escola Municipalizada do Rio das Pedras, as fichas dos alunos evidenciam os sobrenomes antigos que ainda correspondem e situam a cartografia atual da área e revelam a história do lugar. Sobrenomes como Pio, Lima, Silva, Oliveira, Leite, Souza, Magalhães, etc, se repetem conforme os anos passam e norteiam os moradores locais conforme a disposição do território. É possível encontrar em Rio das Pedras e nos arredores de Lídice, parentes daqueles que fizeram parte da história da escola desde sua construção, muitas vezes habitando as mesmas moradias daqueles tempos, ou moradias próximas a estas. Muitos dos funcionários que trabalharam e que ainda trabalham na escola hoje estudaram na mesma, e ou tiveram seus filhos matriculados, o que traz a escola um caráter familiar.

Consta em documentos antigos da escola o registro nominal de “Escola Isolada do Rio das Pedras” até a década de 60. Depois fora chamada “Escola Reunida do Rio das Pedras”, até a década de 80, e ainda “Escola Estadual do Rio Das Pedras” nos anos 90, e mais

recentemente “Escola Municipalizada do Rio das Pedras”. Outros registros contam um pouco da história dos moradores da região e das diversas funções que foram agregadas a escola na sucessão dos anos.

A escola fora fechada e reaberta por inúmeras vezes, geralmente pela falta de professores e, muitas vezes, quando isto acontecia, os alunos desistiam de estudar. Na última vez, a escola ficou fechada por oito anos, por necessidade de obras, ainda sob administração estadual, sendo reaberta no ano de 2010, já pelo município. Quando a escola foi reaberta, a administração municipal contratou uma professora e solicitou que esta buscasse alunos que morassem próximo à unidade escolar. Sete alunos, já jovens, que nunca haviam estudado antes, foram matriculados.

A E. M. Rio das Pedras, para além do lugar de unidade de ensino, ocupou, no passar dos anos, papéis sociais distintos na vida das comunidades do entorno. A ausência de outras instituições que pudessem suprir determinadas necessidades da população fez com que fosse agregado ao espaço escolar outras funções, para além do ensino curricular e das práticas pedagógicas. Segundo Hall, “A identidade é definida como construída, por meio dos discursos culturais, elaborados e desenvolvidos em espaços diversificados.” (Oliveira, apud Figueiredo, Oliveira, Pinto, 2012, pág 100). A escola é um dos diversos espaços sociais que permitem aos indivíduos o estabelecimento de vínculos, relações e associações inerentes à construção de perspectivas, de entendimento de mundo, de conduta e de si mesmo. A escola, o espaço familiar, o ambiente de trabalho, a igreja, etc., são espaços de socialização que, no processo educativo, estão interligados, pois possibilitam aos indivíduos aprender e reproduzir valores, costumes e conhecimentos (Medrado, 2012).

Em entrevista com os agentes escolares, pude aferir que muitos dos pais de alunos têm de se deslocar para trabalhar em outros municípios próximos ou passam o dia no roçado. Com a ausência dos pais, e sem espaços para práticas esportivas e de lazer, a escola é o espaço onde as crianças são cobradas pelo desempenho e comportamento, onde recebem acompanhamento e atenção, onde fazem suas refeições, onde aprendem a brincar e onde se exercitam, enfim onde são supervisionadas e onde recebem assistência.

A escola aparece então como um espaço de socialização que promove “(...) o primeiro afastamento prolongado do núcleo familiar, associado à primeira introdução a um grupo formal pré estabelecido, com normas e sistemas de comunicação próprios.” (Marturano, 1977), que através de interações experimentadas no espaço escolar permite aos alunos aprender, compartilhar e reproduzir normas, valores, costumes, linguagem, empatia, amizade,

apegos e condutas. Citando Veiga, a escola é então um espaço social importante e inerente à dinâmica das relações sociais. O que é vivido em sociedade, de maneira geral, influencia a realidade educacional e o processo educativo (apud Maria C. G. Reis, 2012).

Sendo assim, a escola constitui um espaço que comporta representações e interações sociais inerentes à dinâmica do meio social no qual está inserida. O espaço da E. M. Rio das Pedras foi, com o passar dos anos, disponibilizado também para eventos diversos, festas comemorativas e temáticas, reuniões com a prefeitura para comunicados importantes, tratamento de saúde, etc. Como não há muitos outros lugares onde os moradores locais possam se reunir, para além da igreja, a escola ganhou novos papéis na vida da comunidade local, como promover a sociabilidade entre os moradores locais, agregar pessoas, representar a cultura e os costumes locais, e promover debates.

Segundo relatos de moradores, nos anos de 1970 a comunidade recebia tratamento médico fornecido pelo Exército, pelo menos uma vez ao ano. Mais tarde, dos anos de 1980 até os anos de 1990, a comunidade passou a ser atendida, ainda no galpão da escola, por médicos do Programa Integrado de Educação e Saúde Escolar. Como o sistema público de saúde era muito precário na época, geralmente estes eram os únicos recursos de saúde que a comunidade poderia usufruir.

Apesar de não ser mais oferecido tratamento médico no espaço escolar, para além da assistência básica às crianças, atualmente outros eventos como o Dia da Consciência Negra, rodas de conversa entre os membros da comunidade e o corpo escolar, ou ainda reuniões da Associação de Quilombos do Estado do Rio de Janeiro, entre outros, ainda são organizados no espaço físico da escola. Dessa forma, podem ser agregados à escola papéis distintos dentro do contexto de sua relação com os membros comunidade, uma vez que a escola oferece estrutura física, mas também o status de um espaço formal comum à vida da comunidade há pelo menos três gerações.

2.2 A COMUNIDADE QUILOMBOLA DO ALTO DA SERRA E A E. M. RIO DAS PEDRAS.

A relação entre a Escola Municipalizada do Rio das Pedras e a Comunidade Remanescente de Quilombo do Alto da Serra se inicia no ano de 1971, quando os irmãos de Benedito Leite, hoje líder da comunidade quilombola, foram matriculados e passaram a estudar na escola. Apesar de a comunidade ter chegado ao município na década de 50, D. Terezinha e S. Benedito não freqüentaram a escola, quando crianças. D. Terezinha aprendera a escrever seu nome com seu esposo, que fora ensinado em casa por seu pai. Mais tarde,

matriculou-se no Ensino de Jovens e Adultos.

Todos os filhos de D. Terezinha e S. Benedito estudaram na Escola Municipalizada do Rio das Pedras, a partir de 1983. O filho mais velho, Benedito Bernardo Leite Filho, nos conta que, na época, iam para a escola a pé levando consigo um caderno, um lápis, um saco de arroz, outro de carvão e um pouco de fubá, para o preparo da merenda, que era feita em um fogão de pedra improvisado no gramado da escola. Como a panela era de barro e o fogo alimentado a lenha, era preciso que o cozimento da merenda se iniciasse o quanto antes, e como só havia uma professora, os alunos se revezavam na vigia.

Benedito Filho conta que no terreno da escola havia sido plantado um canavial quando a escola fora fechada, e que os alunos passavam boa parte do tempo brincando e chupando cana. A estrada de barro, o uso de carvão e as brincadeiras no canavial contribuíam para que chegassem sujos em casa, por isso muitas vezes levavam também para a escola uma camisa limpa.

Em sua maioria, os filhos da Comunidade Quilombola do Alto da Serra iniciam sua vida escolar na Escola Municipalizada do Rio das Pedras, dada a proximidade entre a escola e o território da comunidade. Isto configura um quadro particular: na escola municipalizada, os estudantes não são apenas vizinhos, mas irmãos e primos em sua maioria. Da mesma forma, os profissionais da escola também são parentes ou velhos conhecidos. A atual diretora da escola é esposa do presidente da Associação de Remanescentes de Quilombo do Alto da Serra (Arquisserra), Benedito Leite Filho, um dos principais líderes da comunidade. Contudo, é possível dizer que os membros da comunidade quilombola do Alto da Serra são capazes de distinguir as particularidades dos espaços e dos papéis escolares e familiares. A direção da escola não é agenciada em função das demandas familiares e políticas da comunidade, conforme as demandas, e as funções familiares e até políticas inerentes aos membros da Comunidade Quilombola do Alto da Serra, e as relações familiares não interferem nas práticas pedagógicas e escolares.

Apesar de reconhecerem as relações familiares dentro do espaço escolar, os membros da comunidade entendem as funções e papéis sociais a que estão submetidos e procuram respeitar as particularidades de cada espaço. Os cruzamentos, entretanto, são inevitáveis. Quando perguntada sobre a ocupação do cargo da diretoria da escola por um membro da comunidade, após alguns segundos de reflexão, D. Teresinha ressalta seu papel de avó, e afirma a ocupação da Délbora como sua preferência. Como justificativa ela aponta a relação próxima da família como um alicerce, para cobrar de forma mais efetiva das crianças

e de seus responsáveis uma postura mais disciplinada. Na escola, mesmo com a permeabilidade dos papéis, o fato de D. Teresinha ser aluna do EJA na mesma escola em que sua nora é diretora e seus netos estudam, a autoridade e autonomia da diretora não é negada por nenhum tipo de comportamento de alunos e seus pais. De acordo com o que pude perceber na convivência escolar e nas falas da diretora da escola, D. Teresinha não se impõe sobre o trabalho de sua nora. Da mesma forma, Dêlbora não tem tanta autoridade nas relações políticas da comunidade quanto tem como diretora da escola. Todavia, tanto o corpo escolar quanto os membros da comunidade têm interesse no estreitamento da relação entre escola e comunidade, a fim de agregar ao projeto pedagógico os interesses e perspectivas da comunidade. E embora algumas professoras e parcerias da escola já tivessem expressado propostas nesse sentido, a diretora da escola afirma que ainda há a necessidade de um posicionamento mais efetivo da comunidade frente a esta iniciativa, e perante o município.

Em contrapartida, D. Teresinha e Benedito Filho acreditam que é função das professoras da escola adequar-se ao alunado e à realidade de sua comunidade, tomando as providências necessárias junto às autoridades. De acordo com Isaías Bernardo Leite, a condição da escola melhorou muito em relação ao que já foi, pensando em estrutura, gestão e ensino. E afirma que sua reabertura já foi uma grande conquista.

Quando os membros da comunidade são requisitados pelo corpo escolar, colocam-se sempre à disposição para colaborar com o que podem, o que permitiu parceria entre ambos em uma série de eventos. Contudo a relação entre comunidade e escola ainda limita-se à assistência. Apesar disto, alguns membros da comunidade sustentam anseios de ter uma grande horta na escola, cursos de formação voltado para técnicas de trabalho e manejo da terra, inclusão de suas práticas e costumes no currículo, além de melhorias no prédio e espaço físico. Os interesses da comunidade em relação a escola vão em direção à capacitação dos jovens para o trabalho e permanência na comunidade.

Nos últimos anos, a escola foi incluída no “Programa Escola Ativa”, um programa da Educação do Campo, promovido pelo governo federal. Além disso, a escola foi instada a adequar-se à lei 10.639, que determina a inclusão de conteúdos de cultura e história africanas e afrobrasileiras no currículo de ensino básico. Contudo, os profissionais da escola afirmaram sentir dificuldade em se adequar às novas propostas, apresentando dificuldades sobretudo em explorar a proximidade da comunidade. Por sua vez, o programa foi encerrado, assim como a tentativa de implementar na escola a lei 10.639, e há pressão do município para a implementação destas novas diretrizes curriculares.

Contudo, o que conseguiram trabalhar me pareceu permitir maior compreensão dos alunos sobre as relações interétnicas e as diversidades raciais, influenciando a autoestima do alunado de maneira positiva, segundo as professoras e também conforme minha percepção, a ponto de mudar o comportamento de alguns alunos. No ano de 2010, iniciativas em prol de uma maior aproximação entre o corpo escolar e os membros da comunidade para pensar a educação foram agenciadas por parcerias e promoveram a abertura do diálogo entre ambas.

2.3 O DEBATE SOBRE AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NA ESCOLA

A relação entre o corpo escolar da E. M. Rio das Pedras e os membros da Comunidade Quilombola do Alto da Serra começou a estreitar no ano de 2010, com um evento sobre a Semana da Consciência Negra, organizado na própria escola pelos líderes da comunidade e parcerias. Este consistiu em oficinas que trabalhavam a história africana, africanidades, ancestralidade e tradição. Enquanto as crianças participavam das oficinas de jogos, cine-debate e capoeira, os adultos participavam de rodas de conversa seguindo a mesma temática.

Participaram do evento os membros da Comunidade do Alto da Serra, o corpo escolar da E. M. do Rio das Pedras, moradores do entorno, representantes da municipalidade e parceiros da comunidade. Todas as atividades com as crianças foram desenvolvidas com a mediação do Instituto Brasileiro Afro-Sim²⁴. As rodas de conversa foram mediadas por professores da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Durante o evento, a reação das crianças, das professoras e dos membros da comunidade quilombola em relação à proposta do evento parecia ser de entusiasmo e curiosidade. Principalmente em relação ao material didático e lúdico voltado para a cultura negra, utilizado nas oficinas. Algumas professoras da escola expuseram a dificuldade que tinham em adquirir material didático semelhante, e em adequar o material que era fornecido pelo município. Desta forma, ao final do evento surgiu a proposta de um coletivo para pensar acerca de um material didático específico para a E. M. Rio das Pedras, que servisse como um complemento ao que já era fornecido. Foi neste evento que pela primeira vez foi levantada a possibilidade de conversar sobre educação e escola com a comunidade quilombola de Alto da

24 O gupo Afro-Sim visa promover a cultura Afro-Brasileira através da realização de atividades culturais e artísticas para adolescentes e jovens, em especial àqueles que estejam em conflito com a lei ou no cumprimento de medidas sócio-educativas (Fonte: Instituto Brasileiro Afro-Sim, acesso abril de 2015).

Serra, tendo sido marcado um novo encontro na escola para definir e articular os interesses dos mesmos junto ao corpo escolar.

Em 2011, os membros da Comunidade Quilombola do Alto da Serra e seus parceiros reuniram-se com o corpo escolar da E. M. Rio das Pedras em um novo evento, também dedicado ao dia da consciência negra, colocando em pauta a proposta de pensar educação e escola. O objetivo do encontro era avaliar se os membros da comunidade quilombola abraçariam o projeto de produção de material didático complementar junto ao corpo escolar, de que maneira tal material seria produzido, e se existiam outros interesses relativos à educação para além do material didático. O evento iniciou-se com a seguinte fala de um dos líderes da comunidade:

“Estamos juntos desde 2002 executando alguns projetos que nos foram bons, e agora surge essa nova possibilidade que me parece como algo igualmente bom por conta do reconhecimento que buscamos frente a todo processo de luta já percorrido. E acho de bom grado que os professores colaborem e falem também das suas propostas.”

Neste encontro estavam presentes membros da Comunidade Quilombola do Alto da Serra, o corpo escolar da E. M. Rio das Pedras, professores do C. E. Presidente Bennes, pais de alunos, moradores da região, a Secretária de Educação do município, a Vice-Presidente do Conselho Municipal de Direitos Humanos, o técnico responsável pela implementação do projeto PAIS em Alto da Serra, professores e alunos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Na expectativa de articular uma reflexão sobre a imagem que os membros da comunidade quilombola faziam de si mesmos, tendo em vista nortear o trabalho de formulação do material didático, aparece em pauta a questão do preconceito. Em depoimentos de membros da comunidade, foram relatadas diversas situações nas quais sofreram discriminação por conta da cor, dos costumes e do local onde moravam, inclusive dentro do espaço escolar. Relataram que, antes da visibilidade que a comunidade quilombola de Alto da Serra tem hoje, os alunos que passaram pela escola foram discriminados constantemente.

De acordo com Mattos, em Honneth, “Referir-se de maneira negativa a um grupo ou a um indivíduo constitui uma ofensa social, colocando em xeque a estima social do indivíduo.” (2006, pág. 95). As experiências do cotidiano escolar mostravam que a auto-estima e a auto-identificação das crianças foram afetadas de maneira a influenciar o comportamento e até o aprendizado dos alunos. Em particular, isto poderia acontecer por diversos motivos: pela falta de formação específica e experiência das professoras da escola,

em lecionar para alunos negros quilombolas do meio rural; pelo desconhecimento das professoras sobre conteúdos e metodologias que pudessem melhor atender as demandas do alunado; pela ausência do poder estatal e municipal na escola; pela ausência dos membros da comunidade remanescente de quilombo nas reuniões da escola, ou em contato com o corpo escolar; e pela não articulação dos membros da comunidade quilombola do Alto da Serra em torno do ensino e educação formal dos seus filhos.

Para os membros da comunidade quilombola, o modelo de escola tradicional impõe aos alunos uma perspectiva que não os representa, posto que não se identificam nem com aquilo que é ensinado (conteúdo), nem com a maneira que é ensinada (método). Questionam que o modelo tradicional de escola não valoriza e nem incorpora o conhecimento no formal produzido e reproduzido pelos membros da comunidade quilombola em seu cotidiano. Segundo uma das líderes da comunidade quilombola, “temos todos de aprender, mas também podemos passar aprendizados para os filhos, netos. Todo conhecimento tem seu valor.”

Para, além disso, acreditam que a criança aprende ²⁵“observando e imitando”, ou seja, passa a reproduzir na sua relação com a sociedade aquilo que aprende em seu meio, sobretudo na escola, que para eles produz a manutenção da exclusão e do preconceito. Como declara uma das filhas e Terezinha e Benedito (e também mãe de alunos),

“Antes de eles chegarem (parceiros) a gente pouco sabia, hoje somos até mais respeitados porque nos organizamos. Se antes recebíamos intimação, hoje somos convidados pra reunião. Um conhecimento de igualdade, de respeito tem de ser levado pra escola, porque assim os alunos vão até estudar melhor, temos os mesmos direitos que os brancos.”

No trecho acima, Ilda aponta para a importância do conhecimento como forma emancipação de sujeitos marginalizados ou excluídos socialmente pela reprodução do preconceito, racismo e discriminação. Nesse sentido, o saber é uma ferramenta na reivindicação pelos direitos e pelo reconhecimento. O discurso de levar para o espaço escolar uma perspectiva que respeite os membros da comunidade, seu modo de vida e seus valores justifica-se pelo desejo de exercer sua autonomia no processo de representação, sobre as formas como se percebem e são percebidos.

Durante aquela reunião, foi levantada pelos membros da comunidade quilombola

25 De acordo com Paulo Freire ([1993] 2001), crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras e temas pertencentes à sua experiência existencial, “Assim compreendida e posta em prática, a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências.”

a necessidade de se criar um espaço dentro da escola e na própria comunidade, onde o preconceito, a exclusão e a discriminação fossem discutidas. Para um dos líderes da comunidade “(...) é bom que não só a comunidade, mas também que outros pais da escola fiquem cientes sobre o que se discute. E discutir sempre para adquirir conhecimento e saber cobrar e se defender das autoridades.”

Uma perspectiva multiculturalista baseada na ressignificação do espaço rural e na emancipação do trabalhador do campo ganha espaço de forma lenta dentro do quadro nacional do sistema educacional. Hoje não há muitos modelos de ensino ou escola, tampouco aportes suficientes que permitam a reconfiguração do contexto que estão inseridas as escolas do meio rural brasileiro, mas há algumas poucas propostas, como cursos técnico profissionalizantes, propostas da Educação do Campo, entre outros.

“Nossos filhos, depois dos 18 anos, tem de deixar a comunidade pra conseguir recursos. Aqui é difícil de conseguir uma boa produção braçal para vender. Há necessidade de renda para sustento da comunidade. Hoje saímos porque não temos como ficar.”

Nas palavras de um dos líderes da comunidade, “Nós procuramos trabalho e só o achamos fora da comunidade, com essa formação podemos investir no trabalho dentro da comunidade, garantindo nossa permanência aqui”. Nesse sentido, há de se entender o aluno enquanto alguém que também está produzindo e que isso vai além da nota da avaliação escolar. Assim propõe-se uma formação conjunta comunidade-escola, pensando no meio futuro que o aluno estará inserido.

Na reunião ainda foi debatida a dificuldade dos alunos que moram no meio rural de acompanhar o desempenho dos alunos que moram na cidade, quando ingressam, no segundo segmento do Ensino Fundamental, na escola localizada no centro do distrito. Este é um dos motivos aos quais é atribuído o preconceito que sofrem ao serem subestimadas, ou criticadas por seus hábitos, por aqueles que moram no meio urbano, dentre eles profissionais da própria escola. Para o corpo escolar, parte desse discurso de discriminação vem da formação interrompida ou atrasada do aluno que estuda no meio rural. De acordo com as professoras essa dificuldade deveria ser pensada junto aos pais, posto que a escola não pode suprir o papel da família na formação da criança. As professoras então exigiram o apoio dos pais no processo de ensino-aprendizado, mesmo quando estes não tenham completado a formação escolar básica.

A respeito da realidade que se encontra a E. M. Rio das Pedras e os alunos quilombolas, cito:

“A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica.” (26 apud Arroyo, Caldart, Molina, 2009).

O trecho acima faz a crítica a uma perspectiva social hegemônica, que considera o campo como lugar de “atraso, inferior, arcaico”, e o espaço urbano como “caminho natural único do desenvolvimento”. Nesse caso, pensar uma escola no meio rural que supere a dicotomia rural-urbano, principalmente em relação aos investimentos, políticas públicas e projetos diferenciados, põe-se como um desafio. Isto se faz importante quando pensamos no panorama no qual estão inseridas as escolas do meio rural, contrapostas negativamente com o meio urbano, como opção de moradia, de educação, e de trabalho, salientando a precariedade que enfrenta pela negligência e descaso do poder público.

“(…) existe a concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural. Isto coloca mais uma vez o determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da educação, sendo um critério equivocadamente da política de investimentos.” (apud Arroyo, Caldart, Molina, 2009).

A condição de “falta”, resultada pela ausência de investimentos, leis e programas que proporcionem o desenvolvimento do meio rural, configura o quadro geral no qual estão inseridas as escolas desse meio. Mudar este quadro, também significa mobilizar esforços para produzir projetos pedagógicos, materiais didáticos, iniciativas de formação de professores, infraestrutura e modelos de gestão escolar, pensados a partir de uma outra lógica, cujo enfoque sejam as necessidades e demandas do meio rural.

Desta perspectiva, dentre os principais problemas de escolas no meio rural estão: currículo e calendário escolar não específicos, falta de iniciativas de renovação pedagógica, avessa às demandas e às necessidades da população local ou à realidade do campo e que, orientada por perspectivas urbanocêntricas, oferece poucos níveis de ensino; falta de acompanhamento pedagógico pelas secretarias de educação; a falta de investimentos, falta de iniciativas de formação de professores que contemple as diversidades e especificidades do meio rural e da educação do campo, falta de profissionais das redes públicas de educação permanentes nas escolas, sobrecarga dos professores disponíveis com acúmulo de funções, e a falta de infraestrutura necessária (incluindo transporte, alimentação, material escolar, precariedade da estrutura física das escolas), etc.

Também encontramos na Escola Municipalizada do Rio das Pedras o que

26 Fonte Bibliográfica: CALDART, Roseli Salette; CERIOLI, Paulo Ricardo; FERNANDES, Bernardo Mançano. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. 2009

acontece em muitas outras escolas situadas no meio rural do Brasil: professoras que se formaram em um curso de capacitação para dar aula a crianças em seus primeiros anos escolares, porém despreparadas para lidar com demandas mais específicas apresentadas por seus alunos. Seja pela precariedade da infra-estrutura, pela falta de serviços ou profissionais, mas também pela realidade do cotidiano de cada aluno, considerando sua família, sua cultura, sua comunidade e os costumes, tradições e perspectivas compartilhados entre os mesmos.

No contexto das políticas multiculturais, são formuladas estratégias para providenciar para os nossos professores uma formação durante o serviço que os capacite a questionar discursos e posicionamentos que reforcem as discriminações e estereótipos. Contudo, os cursos de formação continuada que temos hoje são ineficazes. Para além disso, os cursos de formação continuada são hoje uma forma mascarada de responsabilizar o professor pelo que acontece na escola, pela realidade dos seus alunos e pela “eficácia” da educação brasileira. Segundo Pimenta (2001):

“estudos feitos em cursos de formação de professores identificam aspectos que justificam a pouca importância dada a essas questões, destacando que seus currículos constituem, em grande parte, um somatório desarticulado de disciplinas sem a clareza de que se está formando um professor para uma dada realidade escolar”.(apud Alves, 2010).

Muitos dos professores encaminhados para trabalhar em escolas em meio rural são provisórios, ora porque seus contratos assim designam, ora porque não se adaptam as dificuldades encontradas nessas escolas. Isso não só atrapalha a formulação eficaz e coerente do Projeto Político Pedagógico da escola, como também a sua aplicação, e, mais que isto, atrapalha o desenvolvimento do aprendizado do alunado. Nesses casos, os professores nem sempre apresentam engajamento com o processo de ensino-aprendizado, se associando a programas de formação continuada ou procurando apenas novas maneiras de trabalhar com as dificuldades encontradas em sala de aula; ou simplesmente verão seu trabalho interrompido ao deixar uma escola por outra.

Outros problemas que também não são exclusivos da realidade do campo foram abordados durante os encontros como, por exemplo, a falta ou inadequação de recursos para trabalhar com os alunos em sala de aula. O caso da Escola Municipalizada do Rio das Pedras nos permite entender a necessidade de uma articulação organizada dos membros da comunidade em relação à escola, bem como da formação continuada de professores, e da disposição de uma rede de assessores frente ao processo de construção de uma educação diferenciada.

No encontro ainda foram revistas questões e dificuldades do ano letivo anterior, 2010, pelo corpo escolar e pelos membros da comunidade quilombola, e ainda levantadas algumas possíveis soluções pelos parceiros da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Um exemplo foi a dificuldade do trajeto da moradia dos alunos até a escola, em relação ao tempo gasto e aos horários dos alunos e pais. Uma solução futura seria uma proposta de ensino em tempo integral, operando no contraturno no território da comunidade, com conteúdos de práticas agro-ecológicas e história local, baseada na troca de experiências e pesquisa, com a assistência de jovens monitores da própria comunidade.

Para a diretora da escola, esta também seria uma forma de valorizar os costumes da comunidade quilombola, como aprender a cuidar do roçado, que hoje é um espaço que não existe mais entre os mais novos, por competir com outras práticas, como assistir televisão, mas também uma forma de aproximar os pais da vida escolar de seus filhos.

Esta proposta, baseada no que foi demandado pelo coletivo, foi bem recebida pelos membros da comunidade, que também se dispuseram a planejar o funcionamento da escola integral. Desta forma, o que ficou encaminhado nesta reunião foi uma avaliação participativa em forma de oficinas, uma maneira de trocar experiências entre as professoras da escola e os membros da comunidade. A partir disso foram planejados outros eventos para discutir uma nova proposta de escola na E. M. Rio das Pedras.

Das reuniões feitas com comunidade e escola derivaram alguns encaminhamentos: pensar em estratégias que envolvam outras secretarias, além da Secretaria de Educação, como as de Transporte e Cultura; procurar os programas que ofereçam formação continuada para as professoras que já estão inseridas na escola; criar espaços de discussão e articulação entre o corpo escolar e os membros da comunidade para que, com o conhecimento adquirido, possam articular demandas em relação ao Estado; produzir um diagnóstico da produção, pensando um projeto escolar em torno das práticas agroecológicas; identificar os lugares de memória que falam da comunidade; pensar em proposta de material didático e pensar nos alunos como jovens pesquisadores.



Foto tirada no primeiro evento organizado pelos líderes da Comunidade Quilombola do Alto da Serra, com a ajuda do corpo escolar da E. M. Rio das Pedras e o grupo do subprojeto Pibid, orientado pelo professor André Videira. Na foto aparecem D. Teresinha, S. Benedito, o prefeito de Rio Claro e a secretaria de educação, a equipe do Pibid, o corpo escolar da E. M. Rio das Pedras, outros membros da comunidade e moradores locais

O papel da escola para os membros da Comunidade Quilombola do Alto da Serra, em relação a maneira como podem ser percebidos é clara:²⁷ “a criança imita o que aprendeu na escola, em casa e em sociedade”; “um conhecimento de igualdade, de respeito tem de ser levado para escola, porque assim ele irá até estudar melhor”; “antigamente pela falta de escola, transporte...havia certa distância e preconceito.”; “temos todos de aprender, mas também podemos passar aprendizados para os filhos, netos, todo aprendizado tem seu valor.”; “ Uma coisa é discutir com pessoas daquilo e com pessoas que não sabem, por isso deve ter um espaço de discussão na escola.”. A escola é um espaço de socialização, onde se produz e reproduz valores, costumes, aprendizados; que deve abranger as diversidades e especificidades do alunado; um direito do aluno defendido por lei, que pode incluir os costumes e conhecimentos da população local, lidando com o aluno como alguém que também produz conhecimento; uma instituição que deve incluir práticas educativas escolares e não escolares; e que dialoga com a comunidade local. Neste sentido, o que os membros da comunidade quilombola de Alto da Serra almejam é um modelo educacional emancipador, que reconheça o coletivo do qual seus alunos fazem parte, como trabalhadores quilombolas rurais em luta pela permanência no território.

²⁷ As frases entre aspas têm como referência as falas de diferentes membros da Comunidade Quilombola do Alto da Serra, incluindo líderes e não líderes, sem repetição.

PROJETOS, LEIS E PROGRAMAS.

Nancy Fraser aborda os dilemas relativos à justiça a partir da relação entre a “desigualdade material” e as “diferenças culturais”, apontando para casos tanto de injustiça econômica quanto cultural, e nesse sentido propõe uma análise minuciosa que nos mostra a relação entre ambos. Para Fraser, a resposta frente às injustiças é conciliar as demandas por redistribuição, que reivindicam a abolição ou a reforma de arranjos econômicos que causam privilégios de classe, e por reconhecimento, que tendem a promover diferenciação entre grupos, em uma mesma combinação de políticas (2003, pág. 53-54).

A autora aponta uma alternativa quando explicita os “remédios” para a injustiça econômica e cultural: apresentará tanto medidas de redistribuição de renda, de “reorganização da divisão do trabalho, sujeitar investimentos a tomada de decisão democrática ou transformar outras estruturas econômicas básicas”, quanto medidas de reconhecimento das diversidades culturais, “reavaliação positiva de identidades desrespeitadas e dos produtos culturais de grupos marginalizados, reconhecimento e valorização positiva da diversidade cultural e a transformação geral dos padrões de representação, interpretação e comunicação a fim de alterar todas as percepções de individualidade” (2003, p.252). Dessa maneira ela propõe uma mudança simbólica e uma reestruturação político-econômica que vai além da proposta do multiculturalismo de identificação e permissão da coexistência de diversidades, mas que tange a idéia de Interculturalidade de refundar a sociedade.

De acordo com Arruti (2010), as políticas públicas para comunidades quilombolas se dividem entre aquelas formuladas especificamente para quilombolas e aquelas formuladas a partir de políticas universais, ou focadas na pobreza. Segundo o autor, o reconhecimento construído em torno da luta quilombola pela superação da exclusão e marginalização social, sobretudo na oferta de serviços e recursos, levou o Estado a gerar políticas de acesso voltadas para a reparação histórica.

As políticas de educação diferenciada, enquanto políticas de redistribuição e também de reconhecimento, surgem no contexto do multiculturalismo. E partem do pressuposto do reconhecimento de formas particulares de produção de auto-imagem e imagem pública. Ao tratar das políticas públicas como ações governamentais pautadas em interesses de grupos organizados, podemos ver no contexto da educação diferenciada brasileira que o reconhecimento público das diversas formas de pertença tem se ampliado a partir dos debates sobre cultura e território, para um pacote mais amplo de políticas (Figueiredo; 2011). Tal

reflexão sobre a relação entre reconhecimento e redistribuição permeou a pauta e os discursos políticos, como vemos abaixo:

“ (...) a CONAE - Conferência Nacional de Educação de 2010 - afirma que não deve haver incompatibilidade entre a luta pelo reconhecimento e pela redistribuição: “a luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais” (CONAE, 2010, p. 128). Assim é identificada uma correlação entre o reconhecimento e a redistribuição, entre a diferença e a desigualdade. Entende-se que as diferenças quando geram discriminação podem aprofundar a desigualdade. O que se questiona é a “forma desigual” pela qual as diferenças são historicamente tratadas na escola e nas políticas públicas.” (Silva, 2012).

As políticas de educação, no contexto do multiculturalismo, sobretudo no campo da educação diferenciada, reconhecem a pluralidade de identidades no campo educativo, buscando superar perspectivas homogeneizadoras e excludentes. A partir da Constituição de 1988 (C.F/1988), as políticas públicas contemplaram uma educação diferenciada voltada para a diversidade das perspectivas e objetivos possíveis de planos de ensino, a exemplo das comunidades indígenas e dos quilombos (estes a partir de 2010). As resoluções e anexos posteriores referentes a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, passaram então a ampliar o espaço educacional para os valores, saberes e costumes de cada comunidade tradicional.

Em muitos casos, a perspectiva multicultural, tanto no campo da educação quanto no campo das ciências sociais, tem sido abordada por teorias que preconizam a transformação social, sejam teorias ²⁸progressistas, sejam teorias ²⁹crítico-emancipatórias sobre educação, enfatizando a importância do papel da escola e do ensino na reprodução e na representação das identidades culturais, valorizando as práticas escolares e ampliando o espaço das identidades plurais no meio social. Nesse sentido,

28 Teorias Progressistas compreendem a educação como um mecanismo de transformação, logo, a função da escola consiste em instrumentalizar o aluno para que compreenda a realidade social e atue sobre ela num sentido transformador.

29 Teorias Crítico-emancipatórias apontam para a necessidade de transformar radicalmente a escola. Entendem que a escola segue a lógica de dominação universalista, porém acreditam no potencial de transformação da mesma pela ação dos que lutam por interesses dos dominados.

30 Fonte Bibliográfica: GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial (dissertação). UFMG, 1985.

31 REIS, Maria Clareth Gonçalves. A educação quilombola no contexto da luta pela terra e pela preservação das tradições culturais. 2012.

“Educar a criança negra pressupõe, entre outras coisas já analisadas, quebrar o silêncio que a cerca. Tarefa difícil, na medida em que o silêncio manifesta-se como ritual pedagógico e como tal impõe-se a todos os membros da escola, sem exceção, embora o ato de silenciar tenha para cada um significados diferentes.” (Alantejano, Alvarenga, Nascimento, Nobre, 2012).

No trecho acima, ³⁰Gonçalves nos fala sobre a realidade de diversas escolas onde, de acordo com ³¹Reis “há omissão e desconhecimento de seus representantes a respeito dos conteúdos que focalizam a história da população negra, além do reconhecimento de suas diferenças culturais”. Segundo Oliveira, “há de se compreender os mecanismos de regulação e de poder, que permitem certos discursos e silenciam outros, que favorecem o crescimento de certas identidades em detrimentos de outras.” (Figueiredo, Oliveira e Pinto, 2012). As práticas sociais cabíveis no espaço escolar, tal como o ensino e aprendizagem, são marcadas por ideologias culturalmente distintas que geram conflitos e produzem relações de poder, espaços de significação e representação. Esse processo, que faz parte da construção da identidade de indivíduos, pode se fazer de forma emancipatória e a permitir que o indivíduo seja protagonista na construção do conhecimento e história, ou de modo subalternizante.

Para Durkheim (1973), “(...) a educação é antes de tudo o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência”. De acordo com Zabala (1998), para além da função alfabetizadora da escola e do ensino de conhecimentos fundamentais, que capacitam o sujeito no mundo sócio-econômico, a escola também é um espaço de socialização. Essa interação gerada no espaço escolar faz parte do processo educativo e do processo de construção da própria identidade, pois permite que o sujeito aprenda através de experiências, e do mesmo modo reproduza o que é aprendido.

Não obstante, a prática pedagógica, de acordo com Veiga (1989), é uma dimensão da prática social que pressupõe a teoria-prática, orientada por “objetivos, finalidades e conhecimentos”. Isto nos indica que dentro do espaço formal de aprendizado, o professor deve se ater aos métodos, materiais e conteúdos, atrelados à experiência do social, sabendo que “os efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que interrelacionam nas situações de ensino(...)”. Ou seja, a prática pedagógica pressupõe “estabelecer associação entre as experiências sociais e os conhecimentos científicos, construindo assim uma demanda curricular.” (Medrado, 2012).

As professoras da E. M. Rio das Pedras costumavam se queixar que os alunos tinham dificuldades para aprender o conteúdo, que não faziam a lição de casa e que eram dispersos. Segundo elas, em uma sala de aula com alunos de níveis de ensino diferentes, dispersos e com uma única professora para desenvolver as tarefas diárias, o trabalho, em geral, não se desenvolvia muito. As professoras da escola se queixavam bastante da carência de recursos que as auxiliassem em sala de aula, e de orientação metodológica multisseriada. Muitas vezes, as professoras diziam sentir-se constrangidas e sem apoio para lidar com situações de conflito na escola. Até o ano de 2010, a E. M. Rio das Pedras não recebia nenhum tipo de programa ou assistência que visasse a inclusão da cultura e dos saberes locais em seu projeto político pedagógico. A partir deste ano, o Programa Escola Ativa chegou à escola por determinação do governo federal. Até então, o Escola Ativa era o único programa da Educação do Campo voltado para as escolas multisseriadas do meio rural. A iniciativa de acrescentar ao currículo da escola o Programa Escola Ativa não partiu das professoras, da diretora da escola, ou dos moradores da comunidade local, mas do Município.

A proposta educacional do campo aparece como parte de um projeto nacional de desenvolvimento do campo, uma demanda de movimentos sociais e pensada a partir da perspectiva de ³²recriação da cultura camponesa e de garantia de acesso e permanência do trabalhador no campo. Sobretudo considerando as formas de organização social e as manifestações culturais dos coletivos, a fim de proporcionar um ensino diferenciado, que fortaleça os grupo e supere a discriminação.

“A Educação do Campo surge em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao *atual estado de coisas* produzido pelos trabalhadores “pobres do campo”, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, sem escola, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o formato de relações sociais que determina esta sua condição de falta. É este vínculo que dá a marca originária da Educação do Campo: nasce das lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos, no contexto de uma sociedade capitalista, com as características específicas que assume na formação histórico-social brasileira (³³Caldart, 2009).” (apud Caldart, 2010).

Dentre os coletivos que vem pensando em novas propostas escolares e de

32 A expressão recriação da cultura do campo refere-se a construção de um trabalho orientado a partir da especificidade e das demandas dos trabalhadores do campo, que supere a perspectiva urbanocêntrica.

33 CALDART, Roseli Salete. *Teses sobre a Pedagogia do Movimento*. Porto Alegre, junho de 2005 (texto).

educação, afim de superar a exclusão social e o descaso com as escolas do meio rural estão as Escolas-Família Agrícola (EFAs), o Movimento Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), indígenas, quilombolas, caiçaras e demais agentes de comunidades consideradas isoladas (Arroyo, Caldart e Molina, 2009). Essas novas propostas incluem políticas públicas, métodos pedagógicos, conteúdos diferenciados, gestão democrática, espaços organizados coletivamente, enfim elementos que possam fazer da escola um instrumento em um projeto de desenvolvimento do meio rural, específico a cada caso.

De início, o Programa Escola Ativa não foi abraçado pelas professoras da E. M. Rio das Pedras como proposta pedagógica. Contudo, as professoras cumpriam com as exigências da Secretaria de Educação, que em geral se resumiam à participação nas reuniões do programa e à utilização dos materiais que eram disponibilizados. A formulação do programa consiste em uma proposta do Governo Federal de Educação do Campo, com o objetivo de instrumentalizar e capacitar os professores para que possam superar os problemas e déficits do meio em que estejam inseridos. Conforme indica UFBA (2010), a orientação do Programa Escola Ativa (PEA) segue a orientação dos Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo (apud Medrado, 2012):

“O currículo das escolas do campo deve levar em consideração alguns importantes aspectos que emergem da análise crítica da realidade, que emergem nos inventários sobre o meio onde a escola esta inserida, das forças sociais que tencionam o modo de produção da vida no campo. Além do meio educativo geral, das formas de trabalho sociais, das formas educativas e instrucionais, das lutas sociais, das formas de participação e gestão, dos conteúdos, valores, e atitudes, são levadas em conta as bases das ciências e das artes e os métodos específicos, no processo de decisão sobre o plano de estudos a serem adotados na escola.” (apud Medrado, 2012).

A inclusão dos membros da Comunidade Quilombola do Alto da Serra no debate de construção do currículo pedagógico da E. M. Rio das Pedras ainda não aconteceu, mas iniciativas referentes a uma aproximação dos membros da comunidade quilombola em relação aos membros da escola, para debater questões referentes ao ensino no espaço escolar apareceram após a aderência do Programa Escola Ativa e da implementação da lei nº 10.639 no currículo de ensino, e ainda como já vimos, após a atitude dos líderes da comunidade de organizar eventos no espaço escolar.

Após a aproximação entre os membros da comunidade quilombola do Alto da Serra e os agentes escolares da E. M. Rio das Pedras, as professoras da escola passaram a fazer uma leitura diferente da que vinham fazendo sobre a comunidade, o que mudou em parte, a maneira como o ensino é ministrado. Contudo, o contato com o Programa Escola

Ativa e a Lei nº 10.639 facilitou esta aproximação ao disponibilizar às professoras métodos e conteúdos mais próximos da realidade rural e que contemplam a diversidade étnica. Todos esses fatores contribuíram para iniciar o diálogo entre professores da E. M. Rio das Pedras e membros da comunidade quilombola de Alto da Serra, em função da escola e do ensino.

Neste capítulo pretendo, apresentar os projetos, leis e programas que foram aplicados na escola, ou que fazem parte do contexto ao qual a escola está inserida, contrapondo os modelos de Educação do Campo e de Educação Quilombola.

3.1 A LEI 10.639.

Em termos de políticas educacionais para a diversidade, a que mais se aproxima do que seria uma alternativa intercultural é a Lei Nº 10.639/03, que inclui o ensino de histórias e culturas afro-brasileiras, história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, assim como as suas contribuições nas áreas social, econômica e política na história do Brasil, no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Esta lei se aproximaria de uma proposta intercultural porque não só enfatiza as diversidades culturais e promove a tolerância, o conhecimento e o respeito, como traz a contribuição da história e cultura negra para a formação da história da nação, da sociedade atual, ou seja, reconhece a importância da cultura negra para toda a sociedade e tenta reparar as ausências e injustiças para além de um grupo “minoritário”. Mais tarde, a Lei Nº 11.345, que adiciona conteúdos de história e indígenas, apresentam-se como uma proposta idêntica, no sentido de que sua implementação se faz obrigatória a todas as escolas das redes pública e privada, e a todos os alunos do Brasil, reconhecendo a contribuição da história e da perspectiva afro-brasileira e indígena para a construção da história da nação como um direito de todos. Isto é, a história de ambas as culturas citadas se fazem importantes não só para si, mas também para todo o povo brasileiro.

De acordo com o parecer referente ao Art. 26A da Lei Nº 9394/1996, cria-se a exigência de “que além de novos conteúdos, sejam repensadas as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (pág.9).” E ainda, que em detrimento da autonomia das escolas em relação à produção do projeto político pedagógico, é facultado a colaboração, para a implementação da lei, das comunidades próximas às escolas, de estudiosos, e do movimento negro, tendo em vista estabelecer os “diferentes componentes

curriculares”; e da mesma forma, “prover material bibliográfico e outros materiais didáticos, acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos, e formação inicial e continuada de professores” (pág.9)”.

Dentre as expectativas do plano nacional de implementação da Lei Nº 10.639 (2008) podemos identificar três principais: 1) “cobrar junto aos movimentos sociais que o MEC seja o principal responsável pelo desenvolvimento do plano; 2) superar as dificuldades encontradas no campo conceitual das relações étnico-raciais, frente as experiências de preconceito em sala de aula e a falta de capacitação dos professores para tal; 3) e a compreensão generalizada sobre as funções e responsabilidades que cada um deve desempenhar” (pág. 14).

Dessa forma, podemos entender que há uma demanda por emponderamento diante das possibilidades de construção do conhecimento; que há demanda e propostas por reconhecimento e valorização de grupos culturais marginalizados e suprimidos, que podem passa a se ver melhor representados pelo conteúdo escolar. Mesmo que a lei seja apenas um primeiro recurso, e que na implementação de suas diretrizes ocorram divergências, ela cria novas possibilidades de ação.

No entanto, a implementação da Lei Nº 10.639/2003 não tem sido bem sucedida em muitas escolas. Geralmente, porque muitos professores não tiveram formação que contemplasse os conhecimentos necessários para a introdução dos novos conteúdos no currículo escolar; porque muitas vezes não tem acesso ao material diferenciado; porque não entendem ou conhecem a demanda que gerou a produção da lei; porque não conhecem ou compreendem a própria lei; porque a proposta de formação continuada e cursos pedagógicos, quando ocorrem, são muitas vezes confusas, não resolutivas e repetitivas; e porque se perdem nas orientações que recebem das Secretarias de Educação quanto às metodologias, normas e aos projetos político-pedagógicos.

No ano de 2010, a E. M. Rio das Pedras passou a experimentar a inserção da Lei nº 10.639 em seu currículo, com a assistência da Universidade Federal Fluminense (UFF). O Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639 (2008), refere-se às “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. A implementação da lei 10.639 pretende assegurar “o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da

cultura nacional a todos brasileiros”³⁴. Nesse sentido, as novas diretrizes curriculares são uma forma de contemplar as diversidades étnicas no ensino de todas as escolas de âmbito nacional, além de zelar pela promoção de políticas afirmativas que buscam valorização, reparação e reconhecimento.

Para a garantia da autonomia das escolas em relação à produção do projeto político pedagógico, é facultado a colaboração, para a implementação da lei, das comunidades próximas às escolas, de estudiosos, e do movimento negro, tendo em vista estabelecer os diferentes componentes curriculares; e da mesma forma, prover material bibliográfico e outros materiais didáticos, acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos e formação inicial e continuada de professores (parecer à Lei 9394/1996 pág.9). A Lei 9394/1996, que define as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, “exige, que além de novos conteúdos, sejam repensadas as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (pág.9).

A inclusão de conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileiras no currículo oficial da rede de ensino básico trouxe novos subsídios para trabalhar em sala de aula as diferenças e as múltiplas identidades, que cruzam as práticas de ensino e o cotidiano escolar. No caso da E. M. Rio das Pedras esta inclusão atua também no campo da educação diferenciada para grupos étnicos, mais especificamente para quilombolas, e reconhecendo o caráter coletivo da atuação na produção de conhecimento e construção de uma metodologia.

Após a iniciativa do grupo de pesquisa da UFF em tentar implementar a Lei Nº 10.639/2003 na E.M. Rio das Pedras e de esforços de parcerias e líderes da comunidade quilombola de Alto da Serra em promover debates e reflexões acerca do preconceito, discriminação e exclusão social, aos poucos pude perceber certas mudanças no cotidiano da escola. Em 2010 quando tive o primeiro contato com a escola pude notar que, nas paredes a ornamentação dos painéis ilustrava apenas meninos e meninas brancas, muitos com olhos azuis. Da mesma maneira, os livros didáticos e de literatura trabalhados em sala de aula não contemplavam a diversidade étnica, pois continham em maioria personagens brancos. Os materiais trabalhados também não contemplavam a cultura popular ou a cultura do campo,

34"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.”

mas referências urbanocêntricas. Por sua vez, os desenhos feitos pelos alunos geralmente representavam sujeitos brancos.

“(…) em eventos como a festa do “dia das mães” (em que a maioria estava presente e elas eram todas negras), foram apresentados vários cartazes feitos pelas crianças em que a representação de mãe era branca e urbana. Em 22 imagens, havia apenas três figuras femininas negras, sendo uma delas um desenho representando uma empregada doméstica de forma estereotipada. Em outra situação, no final do ano de 2011, a estatal EBCT, escolheu aquela escola para presentear os alunos no Natal. Os presentes para as meninas foram, sem exceção, bonecas loiras, para a satisfação das alunas e das professoras.”³⁵ Augusto César Gonçalves e Lima).

Para Mattos, em Honneth, o que define a consciência da particularidade do sujeito é a experiência do reconhecimento ou do não-reconhecimento. Nesse caso, a experiência do sofrimento pautada em sentimentos de vergonha, vexação ou desprezo podem proporcionar ao indivíduo uma referência de si mesmo, depreciando a auto-estima. Contudo, Honneth também afirma que os indivíduos precisam ter condições de desenvolver sua autonomia para que possam decidir racionalmente sobre suas questões morais (Mattos, 2006). A consequência de não trabalhar em sala de aula a história e cultura, abrangendo perspectivas e representações da comunidade local nos anos iniciais de ensino, é influenciar negativamente a auto-estima e perspectiva dos alunos, limitando-os à referências identitárias de outros, não permitindo em sala de aula a desconstrução de discursos preconceituosos e discriminações vivenciadas no cotidiano.

Certa vez presenciei na E. M. Rio das Pedras, um episódio de duas alunas negras lendo um livro em comum, este livro continha a ilustração de meninas e meninos³⁶ negros e brancos. As alunas brincavam de “faz-de-conta” e escolheram personagens do livro para fingirem ser. As alunas começaram a discutir e brigaram porque ambas queriam ser a mesma personagem, uma menina branca com cabelo liso e loiro.

Relatos das professoras nos contam que os alunos costumavam usar termos pejorativos para ofender uns aos outros, como por exemplo, “preto fedido”. Muitos meninos

³⁵ Augusto César Gonçalves e Lima, professor do Departamento de Educação do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense. Trabalhou com o corpo escolar da E.M. Rio das Pedras na implementação da nº Lei. 10.639/2003. O projeto consistiu em trabalhar conteúdos relativos a diversidade étnica, cultura popular e estudos africanos com professoras da escola em oficinas planejadas.

³⁶ O livro em questão foi formulado na perspectiva de abranger as diversidades étnico raciais. O livro continha mais personagens negros do que brancos. E foi levado para a escola por parceiros da “Koinonia, Presença Ecumênica e Serviço.” “KOINONIA presta serviços a grupos histórica e culturalmente vulneráveis e em processo de emancipação social e política; além de promover o movimento ecumênico e seus valores libertários; estabelece alianças com a população negra organizada em comunidades urbanas e rurais, trabalhadores rurais, mulheres, jovens, agentes de solidariedade com pessoas que vivem com HIV/AIDS, e lideranças intermediárias das igrejas.” (Fonte: <http://koinonia.org.br>, acesso em maio de 2014).

também implicavam e zombavam dos cabelos lanosos e curtos das meninas e usavam termos como “macaca feia”. O comportamento dos meninos costumava ser agressivo e indisciplinado, e as meninas costumavam prender os cabelos em coques pequenos. Para além disso, de acordo com o inspetor da escola, as professoras (...)

“reclamam da agressividade de alguns alunos da escola, diz que falam mal, tacam pedra, batem com bambu, ameaçam a professora de morte e diz que não há como punir porque eles fogem da escola. E que não adianta falar com os pais porque só vêm para comer.” (inspetor da escola).

Experiências de agressão verbal como estas costumavam fazer parte do cotidiano em sala de aula. Por vezes, quando as professoras intervinham costumavam dizer aos alunos que seus comportamentos eram “feios” e que teriam de castigá-los ou notificar seus responsáveis caso o episódio se repetisse. Contudo não havia uma tentativa de instruir os alunos à desconstrução de perspectivas preconceituosas e vexatórias, à contextualização de suas ações em meio social, incitando-os à reflexão crítica.

“O indivíduo, para Honneth, precisa experimentar sucessivamente em cada esfera o tipo de reconhecimento correspondente, para desenvolver uma autorrelação prática positiva e assim formar uma identidade pessoal sadia e tornar-se um sujeito autônomo. Esse reconhecimento não é resultante de generosidade generalizada, mas sim de processos de luta que em cada esfera assumem formas distintas – e que também pode ser negado. À cada forma de reconhecimento correspondem formas típicas de negação: violação quando a integridade do corpo é desrespeitada; privação de direito quando são negados direitos que naquela coletividade foram incluídos no status de cidadania ou que correspondem a direitos reconhecidos pela comunidade internacional; e, por fim, degradação moral ou injúria quando a contribuição individual é menosprezada ou mesmo a dignidade pessoal é negada a ponto de que o indivíduo ou todo o grupo a que pertence não possa desenvolver uma estima positiva de si mesmo.”(Sobottka, 2015)

Conforme aconteciam os eventos e oficinas, que promoviam a discussão e reflexão sobre essas questões presentes no cotidiano em sala de aula, as experiências escolares foram mudando: a representação de personagens ilustradas nas paredes passaram a ser, em sua maioria, negros; algumas alunas passaram a soltar os cabelos; a discriminação por meio de ofensas entre os alunos diminuiu. Isto nos mostra como a experiência de se trabalhar com a identidade negra pôs em debate a questão da auto-estima dos estudantes negros. Na fala de uma das professoras da escola, ela nos conta como foi receber a assistência de profissionais da Universidade Federal Fluminense (UFF) na implementação da Lei Nº 10.639/03:

“Na minha turma, eles conseguiram trabalhar bastante. Foi riquíssimo e ficaram surpreendidos com as coisas que as crianças sabiam. Diminuiu a discriminação, pararam de xingar de “cabelo ruim”, deixaram as tranças. O retorno foi ótimo, e eu ainda conseguia incluir e aproveitar o conteúdo. Trabalhei os personagens negros, figuras...Mas fiquei arrasada com a dificuldade de achar conteúdo e personagens negros em livros de história ou revistas. Não achei em lugar nenhum um boneco

negro, tive que mandar fazer. Me baseei no que aprendi nas oficinas e nos relatórios que fazia dos eventos do ³⁷André.” (professora da E. M. Rio das Pedras, 2011).

A assistência para implementação da Lei Nº 10.639 na E. M. Rio das Pedras por meio de professores e pesquisadores da Universidade Federal Fluminense (UFF) consistia em trabalhar com os alunos conteúdos relativos à história africana, africanidades e presença negra no Brasil em oficinas, através de jogos, dinâmicas e materiais didáticos diferenciados. O objetivo consistia em apresentar aos alunos perspectivas e conteúdos referentes aos estudos africanos, e iniciar um trabalho de reflexão que pudesse ser aproveitado e continuado pelas professoras, e ainda, mostrar às professoras novos materiais e métodos para trabalhar as novas diretrizes. Todavia, o trabalho durou cerca de um ano e não foi concluído, pois a escola teve problemas com um gestor da Secretaria de Educação do município, que se queixou de que os alunos ficavam “jogados” nos momentos das oficinas, referindo-se aos métodos lúdicos utilizados. Ao questionar uma das professoras da escola sobre sua opinião no caso, ela comentou que aprovava o trabalho feito pela UFF, mas que as professoras ficaram apreensivas com as queixas da Secretaria de Educação, com medo de represálias. Mesmo sem entender direito quais e porque das reclamações da secretaria de educação:

“Antes as crianças davam prioridades as “figuras loiras”, e hoje das “pessoas morenas”. Tão tomando consciência que têm importância na sociedade. Mas temos que pensar nos professores, porque não entendemos direito o que é.”(professora da E. M. Rio das Pedras).

A tentativa de trabalhar a implementação da Lei Nº 10.639 na E. M. Rio das Pedras, juntamente com as professoras da escola através de oficinas, visou mudar a prática pedagógica na escola. O trabalho consistiu em discutir as práticas pedagógicas realizadas, a participação das professoras e a reflexão da prática e da teoria (Lima, 2013). De acordo com Lima:

“O objetivo de um Projeto de Ensino é favorecer experiências de ensino às futuras pedagogas, neste caso com um projeto relacionado à temática racial. Foi, também, um duplo processo de aproximação: de nosso grupo de pesquisa em relação à escola, e das professoras e alunos em relação às leis e à temática racial. No dizer das professoras da escola, as questões introduzidas pelo projeto e pela pesquisa (e ³⁸pelo trabalho desenvolvido pela UFRRJ), constituíram-se numa “novidade” acerca das leis e das informações que estão obtendo na execução do projeto de ensino. De

³⁷ A professora da E. M. Rio das Pedras ao mencionar os “eventos do André” estava se referindo aos eventos organizados pelos membros da Comunidade do Alto da Serra com o auxílio do corpo escolar e a assistência e parceria do grupo de pesquisa orientado pelo professor André Videira, do qual também faço parte, no âmbito do PIBID.

³⁸ Quando o pesquisador cita “o trabalho desenvolvido pela UFRRJ, refere-se aos eventos do coletivo que foram organizados junto aos membros da Comunidade Quilombola do Alto da Serra.

maneira que havia, concomitantemente, duas formas de nossa presença no campo: o *projeto de ensino* e a *pesquisa*.” (Lima, 2013).

O grupo de pesquisa afirmou ter sido bem recebido na escola pela diretora, alunos e professoras, que não tiveram problemas para apresentar materiais e idéias sobre o projeto. Contudo, ressaltaram que o trabalho foi dificultado porque 75% das professoras da escola foram substituídas no ano de 2012. Além disso, sentiram dificuldade em reunir as professoras em um mesmo horário. Em geral, as oficinas aconteciam uma vez por semana, mas em casos de chuva forte, folga extra das professoras, atividades da escola, etc., não havia encontro. Os pesquisadores afirmaram que a pedagoga da escola se posicionava contra sua presença na escola, não apoiando o trabalho. Para além disso, outras dificuldades foram apontadas:

“Outro aspecto crucial se apresenta no ano de 2012: todas as professoras eram temporárias, ou seja, não tinham vínculo empregatício efetivo com a prefeitura. Além deste aspecto, foi um ano eleitoral. Havia eleições para prefeito e vereadores, o que levava as professoras a uma maior incerteza quanto ao seu futuro em termos empregatícios. Este fator tinha duas implicações fortes: não havia garantia de emprego no próximo ano e, como consequência, todo empenho das professoras em sua formação e esforço na mudança das práticas pedagógicas poderia significar um custo/benefício bem pouco atraente, levando-se em conta o nível de consciência profissional e político da maioria delas.” (Lima, 2013).

Em geral, o trabalho contemplou a produção de atividades, a confecção de murais e cartazes, a apresentação de materiais, debate e reflexão sobre costumes e conhecimentos da cultura afro-brasileira. As principais mudanças na escola após esse processo, que durou cerca de um ano, foram: o cenário da escola passou a apresentar referências de personagens negros e da cultura afro-brasileira; os desenhos das crianças passaram a contar sobre a história negra, sobre sua família e costumes, algumas professoras procuraram relacionar o conteúdo do currículo mínimo com o conhecimento e os materiais adquiridos nas oficinas. Contudo, o trabalho não teve impactos na estrutura do currículo, de forma que não houve orientação da direção da escola, ou da pedagoga sobre o que era dado em sala de aula pelas professoras. As professoras da escola apenas tinham a orientação de seguir o currículo mínimo de ensino, ficando a critério delas quaisquer outras pretensões ou iniciativas.

A lei foi formulada de forma a contemplar a inclusão da “cultura negra” no ensino escolar, incluindo não só conteúdos referentes a costumes, saberes, crenças, história, mas tudo que pode ser entendido como proveniente da cultura negra, importante para a história de toda a população brasileira e para a plena manifestação e expressão dos negros no espaço escolar. Contudo, é importante entender que, sobretudo, a implementação desta lei, assim como

qualquer orientação pedagógica, inclusive sobre o currículo mínimo, que contempla a história e perspectivas de outras culturas, deve ter como referência principal a realidade, cultura e costumes do alunado, de forma trazer o ensino para a experiência e realidade local, desnaturalizando as concepções e permitindo a aproximação do aluno com o que é ensinado.

Em muitas escolas, ainda não se trabalha a implementação da lei em questão, e quando é trabalhada, o conteúdo é dado com tamanho estranhamento pelos professores, que não permite tal aproximação da realidade local. É comum ver professores explorando conteúdo de estudos africanos, sem fazer qualquer menção à história dos negros no Brasil, a partir de certa esterotipação da “cultura negra”. Há de se romper com o silenciamento de estudantes negros e de sua realidade em sala de aula, mesmo quando o assunto está diretamente relacionado a eles. Há que se questionar a exotização da cultura negra, muitas vezes subentendida nas propostas de aula sobre a implementação da Lei Nº 10.639/03, quando espalham frases em línguas e dialetos africanos pela escola, e afirmam aos alunos que os negros são os que jogam capoeira, dançam o jongo e comem feijoada.

A implementação da Lei Nº10.639/03 na E. M. Rio das Pedras, não se deu como o grupo de pesquisa imaginava, muito por conta dos imprevistos cotidianos. O trabalho terminou antes do previsto, não houve um fechamento, segundo as professoras, e a escola não abraçou a ideia, de forma a continuar o trabalho em sala de aula. Por outro lado, o grupo de pesquisa encontrou dificuldades em apresentar os conteúdos para o corpo escolar, de forma a permitir maior aproximação e/ou identificação. Outro fator a ressaltar é a pressão e imposição exercidas pela coordenadora pedagógica quanto ao trabalho. Mesmo assim, a proposta permitiu avanços ao levar às experiências pedagógicas da escola conteúdos que antes não eram contemplados e ao propor às professoras um olhar diferenciado sobre o próprio trabalho em sala de aula.

De acordo com Candau e Moreira, “pesquisas recentes apontam para a dificuldade observada entre professores em conferir uma orientação multicultural às suas práticas” (apud Alves, 2010). Apesar dos “estudos multiculturais estarem bastante difundidos no Brasil”, sobretudo no campo acadêmico da educação, o mesmo não acontece em práticas pedagógicas cotidianas. Principalmente porque o modelo tradicional de ensino sob perspectivas homogeneizadoras, eurocêntricas e urbanocêntricas ainda estão enraizadas em nosso sistema educacional (Alves, 2010). O momento qual estamos vivendo no campo da educação brasileira é sobretudo de questionamento e reflexão sobre novas propostas de ensino, filosofias e projetos, de ampliação de possibilidades que venham a superar o modelo

tradicional de ensino. Contudo, essa ampliação ainda não permite um quadro geral de mudanças, salvo algumas exceções.

“Nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os professores têm de ser qualificados para o ensino de áreas do conhecimento e educados para “lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, ser sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnicorraciais.”” (apud Alentejano, Alvarenga, Nascimento, Nobre, 2012).

O confronto multicultural no campo da educação se faz forte e violento à medida que tenta trocar a perspectiva monocultural pela multicultural. Há uma dificuldade particular de se chegar a um consenso entre as duas perspectivas. Podemos perceber então que o debate em torno do multiculturalismo se faz à medida que questionamos a importância de um espaço social onde a manifestação e a representação das diversidades culturais estejam presentes. Entretanto, em que medida as proposições do multiculturalismo se fazem suficientes para compreender o que entendemos como representação, e para atender às demandas dos grupos minoritários?

A proposta de mexer no Projeto Político Pedagógico da escola sob a égide de uma política de afirmação como esta também permitiu a abertura para trabalhar programas da Educação do Campo como o Escola Ativa, que fora implementado na escola nos últimos dois anos. A condição de comunidade quilombola coloca o desafio de pensar a proposição da educação do campo em um espaço onde sua proposta está diretamente ligada a produção de reconhecimento identitário de uma comunidade negra rural. A implementação desta política em uma escola municipal que atende majoritariamente a um público oriundo de uma comunidade quilombola, sobretudo em um momento em que sua associação discute possibilidades de modelos de educação diferenciada, amplia a possibilidade de compreensão não apenas da proposta de uma educação do campo, mas de sua adequação às demandas por uma educação específica para remanescentes de quilombos.

3.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROGRAMA ESCOLA ATIVA.

Pensando na especificidade das políticas de educação diferenciada, mais especificamente da Educação do Campo, avaliarei o Programa Escola Ativa (PEA) como um suporte à escola rural, particularmente a experiência de sua implementação na E. M. Rio das

Pedras. Tal análise se mostra relevante para o objeto desta pesquisa, uma vez que a Escola Municipalizada do Rio das Pedras é classificada, segundo o ³⁹Educacenso, como uma escola rural, o que a tornou público-alvo do programa.

A denominação de “escola do campo” depende da consideração do que é vivenciado e experimentado no meio rural na formulação do projeto político pedagógico da escola, sobretudo considerando o debate entre o corpo escolar e os membros da comunidade a que pertence. O projeto de uma “escola do campo” é construído a partir do diálogo com a comunidade local, sobretudo na dimensão participativa. Se constitui a partir de espaços interdisciplinares, compostos de atividades culturais, e de um projeto político pedagógico voltado para as demandas do campo. Já a “escola rural” constitui tão somente uma escola situada em meio rural, porém pensada a partir de perspectivas tradicionais, sem considerar, por exemplo, incluir em seu currículo práticas e costumes locais ou práticas rurais que contemplem as diversas etnias que residem no meio, ao contrário de uma “escola do campo”.

“A identidade das escolas do Campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país.” (CNE, 2002).

A Educação do Campo deve apontar para elementos como gestão democrática, conteúdos curriculares e metodologias conforme demandas dos alunos de área rural, organização escolar própria, infra-estrutura escolar adequada próximo ao local de moradia do alunado, adequação ao calendário do campo (às práticas da comunidade local), materiais didáticos diferenciados, iniciativas referentes a cursos de formação de professores na educação diferenciada, entre outros.

De acordo com Antunes e Rocha (2010) o Programa Escola Ativa (PEA) foi um derivado do chamado Programa Escuela Nueva (PEN), que fora inicialmente experimentado na Colômbia em 1980, e que já em 1990 apresentou-se como uma proposta internacional de reforma à educação do meio rural. Em 1997, o Programa Escola Ativa (PEA) foi

39“ A ferramenta do Educacenso permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros.” Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=135:educacenso&option=com_content (acesso em março de 2015).

implementado no Brasil em um convênio com o Banco Mundial (BM) pelo Programa Fundescola (Programa Fundo de Fortalecimento da Escola). Dessa forma, as competências principais do programa se baseavam na formação de professores e na melhoria da infraestrutura escolar, sobretudo focando no rendimento dos alunos de classes multisseriadas rurais. De acordo com o Caderno da Escola Ativa, pretendia-se “[...] aumentar o nível de aprendizagem dos educandos, reduzir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas multisseriadas do Campo [...]” (Projeto Base ;p. 14).

Nesse contexto, o Programa Escola Ativa (PEA) recebe diversas críticas em se tratando de um programa formulado com pouco diálogo com os sujeitos da educação do campo, isto é, este teria sido criado somente para a educação do campo e não com os agentes articulados em prol da educação do campo, de forma a negligenciar suas demandas, e a permitir a perpetuação e a camuflagem dos déficits neste espaço. O Programa Escola Ativa (PEA) constituía muito mais de um programa que organizava a infra-estrutura escolar rural já existente, do que um programa que realmente melhorava as condições da educação do campo de forma equiparada ao meio urbano.

Na tentativa de rever as configurações do Programa Escola Ativa (PEA), de forma a melhor atender as demandas dos protagonistas da educação do campo, em 2007, a parceria com o Banco Mundial se esgota. Esta passa a ser responsabilidade da CGEC (Coordenação Geral de Educação do Campo), que é criada através da articulação de movimentos sociais, universidades, organizações não-governamentais, e outros, a fim de instituir uma política nacional de Educação do Campo. Dessa forma o Programa Escola Ativa (PEA) sofre então uma releitura, que passa a ter como objetivo a qualidade de ensino na escola do campo, que permita não só o acesso, mas a permanência do aluno na escola pública.

De acordo com o Caderno da Escola Ativa (Projeto Base, págs 17 e 18), em 2008, o Programa Escola Ativa (PEA) foi ampliado de 10.000 para 27.000 escolas, avançando novamente em 2009 para 39.732 escolas. Ampliaram-se também os espaços de discussão sobre as políticas de Educação do Campo pela SECAD/MEC (Secretaria de Estado de Educação/ Ministério da Educação); articularam-se novas participações, incluindo instituições, educadores e sindicatos, e firmaram-se novos compromissos. O novo projeto, no entanto, não deixou de prezar pela formação continuada de professores, nem pela gestão, ou pela infraestrutura escolar, mas procurou aperfeiçoá-los e complementá-los, ao permitir e buscar um diálogo com os atores do meio. Nessa perspectiva, pretendeu-se que o programa

funcionasse como um apoio à funcionalidade das escolas de educação do campo multisseriadas, ao corpo docente e discente, bem como à criação de novas políticas públicas.

O Programa Escola Ativa, de acordo com Antunes e Rocha, foi o primeiro proposto para a formação continuada e diferenciada, pensado em uma realidade específica de classes multisseriadas e do campo no Brasil, e que fez parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Sendo assim, o PEA (Programa Escola Ativa) serviu como uma possibilidade, fosse para permitir novas reflexões e produções quanto ao tema; fosse para melhorar de fato a situação da educação do campo brasileiro, como veremos a seguir em um trecho do Caderno da Escola Ativa - Orientações Pedagógicas:

“A Educação do Campo se apresenta, portanto, como estratégia educacional que se integra ao projeto de emancipação política, cultural, econômica e social dos povos do campo. Na Educação do Campo educar também é ensinar a importância de participar e de pensar o campo como parte da unidade que é o país, em que campo e cidade se complementam sem se excluírem.” (Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2009. pág.21)

O Programa Escola Ativa (PEA) foi articulado a fim de fortalecer as relações dentro e fora da comunidade a que pertence a escola, e do meio rural de maneira geral. Procurando capacitar os sujeitos deste contexto para que pudessem exigir aquilo que deveria ser direito de todos, pelo livre acesso destes à educação no local em que vivem. Segundo o artigo “Condições de Funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade” de Ana Cláudia da Silva Pereira:

“A Constituição Federal determina no artigo 208, inciso VII, que é dever do Estado o atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência a saúde”. (in Rocha e Hage, 2010).

Portanto, caberia ao Estado garantir às escolas instrumentos que possibilitassem uma educação conforme as formas de vida e de organização das comunidades locais, a fim de que todos possam completar sua formação no ensino fundamental de forma apropriada a cada demanda. Contudo, a demanda gerada pela Educação do Campo configura uma complexidade de abrangência mundial que, mais especificamente no Brasil, encontra dificuldades de acesso e garantia.

“...apesar de a comunidade escolar ter uma boa compreensão dos fatores que devem compor a qualidade da educação, existe a necessidade de uma maior discussão, junto a esses segmentos, sobre a dimensão da qualidade que a educação precisa assumir como direito garantido a todos.” (Antunes e Rocha. 2010).

A proposta do Programa Escola Ativa (PEA) é, através da interação das comunidades e de profissionais da educação do campo, evidenciar os déficits e propor uma maneira de superá-los, tanto no plano local, quanto no nacional. Desta forma o PEA (Programa Escola Ativa) incluía a formação continuada de professores através de encontros mensais e cursos, auxílio pedagógico para os professores, material didático para os alunos de turmas multisseriadas, na forma de três tipos de kits pedagógicos para auxílio às aulas. Além de ter sido uma forma de pensar especificidades do campo:

“a longa distância percorrida pelos alunos para chegarem até a escola; a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; a organização do trabalho pedagógico em séries multisseriadas; a formação inicial e continuada do professor que considere a realidade do campo; os princípios e os componentes curriculares que respeitem a diversidade cultural, social e econômica dos alunos; a gestão participativa e o acompanhamento pedagógico; a relação escola e trabalho infanto-juvenil.” (Rocha, Hage, 2010).

Em sua metodologia, o programa esteve orientado pelos fundamentos da educação do campo: relação próxima com a comunidade; gestão escolar democrática; espaços interdisciplinares de pesquisa; planejamento de aula para turmas multisseriadas; utilização do material didático complementar; atividades extracurriculares pensadas a partir de atividades rurais; a formação de equipes de alunos e professores encarregados de dividir as tarefas do ano letivo; a organização do conselho de classe com membros representantes dos pais e dos alunos, entre outros.

Porém, mesmo com tantos artifícios, o PEA (Programa Escola Ativa) enfrentou muitos problemas de planejamento para servir não apenas como um alicerce escolar, no que diz respeito a infraestrutura, pessoal e gestão, mas também como um alicerce na construção da consolidação e reconhecimento da Educação do Campo. A partir do que foi vivenciado na Escola Municipal do Rio das Pedras, tratarei a seguir de problemas relacionados à implementação do Programa Escola Ativa.

De início é importante dizer que o Projeto Base do Programa Escola Ativa (PEA) previa que o Estado ficaria incumbido de mobilizar os municípios para que estes garantissem “acompanhamento, monitoramento e avaliação” do programa, este dividido em três etapas “via sistema informatizado, via PAR e através da equipe da CGEC (Coordenadoria Geral de Educação do Campo)”. Porém, este sistema nunca foi desenvolvido pelo Ministério da Educação, e esses serviços não foram prestados.

Como vemos em muitas escolas rurais, na E. M. do Rio das Pedras há ausência de profissionais permanentes, isto é, os professores que vão trabalhar em áreas rurais geralmente

pedem transferência, ou são alocados para outros lugares e escolas, não investindo em um plano continuado ou aprofundado de ensino. E os profissionais que permanecem mais tempo na escola sentem-se sobrecarregados para suprir as demandas dos alunos e da escola. Desta forma, a carga de trabalho destes últimos aumenta sem que se receba a devida remuneração para tal, e o professor em questão sente-se não só desestimulado, mas também sozinho para buscar a construção de novos projetos políticos pedagógicos para a escola. Da mesma forma, a maioria dos professores da E. M. Rio das Pedras não possui formação adequada para arcar com as exigências de um projeto que modificasse estruturalmente as práticas pedagógicas, ou o seu projeto político pedagógico.

A escola possui uma coordenadora pedagógica graduada em pedagogia. A pedagoga vai à escola uma vez por semana, e em reuniões quinzenais, que nem sempre acontecem. Uma de suas atribuições é orientar as professoras nas atividades diárias, para cumprir o protocolo, contudo as atividades costumam ser as mesmas, desde a reabertura da escola. Bimestralmente planeja-se uma reunião entre as professoras, a pedagoga e a diretora para a elaboração do Plano de Unidade e realização do Conselho de Classe, sob orientação de coordenadores dos núcleos da Secretaria Municipal de Educação, que muitas vezes se ausentam. O conselho de classe discute a situação escolar dos alunos, encaminhamentos do plano de ação para o ano letivo, calendário escolar, e o que mais for necessário. Contudo, quando os membros da escola precisam formular o projeto político pedagógico da escola e entregá-lo a secretaria de educação, este costuma ser feito sem a participação das professoras.

Em relação a formação das professoras, sabe-se que desde a construção da escola, muitas das que já passaram pela escola possuíam apenas o Ensino Fundamental I, sem ter a formação no magistério. Nos últimos anos, a maioria das professoras afirmou ter feito o curso Normal de magistério de nível médio, para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental. O curso tem a duração de três anos, para alunos concluintes do Ensino fundamental, ou de dois anos para alunos concluintes do ensino médio. Poucas são as professoras que trabalharam na escola que possuíam algum curso de nível superior, e não necessariamente de formação de professores. Hoje, as professoras em maioria cursaram o curso Normal de nível médio.

“⁴⁰O acompanhamento pedagógico acontece através de um núcleo de coordenação contendo 16 (dezesseis) profissionais, sendo dois graduados e os demais possuem o

⁴⁰ “Referimos-nos aos momentos de complementação da formação continuada dos professores que atuam nas turmas multisseriadas. Estes, segundo orientações do programa, deveriam acontecer mensalmente, envolvendo os professores do sistema municipal de ensino e de outros municípios vizinhos que também fizeram adesão ao

Ensino Médio completo, estes atuam numa média de duas escolas por comunidade, atendendo não só a demanda dos aspectos pedagógicos, como também as de cunho administrativo, todos são orientados por dois coordenadores nucleados na Secretaria Municipal de Educação com reuniões periódicas a cada quinzena. Esses núcleos, além de orientar os coordenadores, fazem visitas periódicas às escolas e realizam microcentros bimestrais, conforme recomenda a metodologia do Programa Escola Ativa, com objetivo de identificar as dificuldades para aplicação da metodologia do programa, compartilhar as idéias e experiências, assim como a formação continuada, está associada à possibilidade de apreensão para aplicação e articulação dos componentes metodológicos.”(Mota, Moura, 2012).

De acordo com o Caderno Escola Ativa, o Ministério da Educação (MEC) asseguraria aos profissionais da Educação que fazem parte da implantação do Programa o pagamento de bolsas, além da garantia de equipes de formação de coordenadores e educadores. O programa ofereceu um curso de formação continuada de 240 horas divididas em seis módulos, de abrangência estadual, em micro-centros municipais com encontros mensais, além de parcerias entre o governo e as universidades através de cursos, e projetos de auxílio e formação (Projeto Base; p.39). Dos seis módulos oferecidos, somente o primeiro e o último aconteceram de fato, pois não houve pagamento dos outros quatro. Sendo assim, a continuação do programa ficou comprometida neste último ano. E os professores da E. M. Rio das Pedras que participaram dos micro-centros não sabiam sequer da existência de outros cursos de formação continuada, oferecidos pelo Programa. Os módulos do Programa Escola Ativa deviam seguir a seguinte orientação:

“No Módulo I – As discussões pautaram-se em torno dos conceitos e concepções de Educação do Campo contidos no caderno de Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadores e Educadoras do Programa Escola Ativa; a Metodologia do Programa Escola Ativa com estudo da estrutura dos Cadernos de ensino-Aprendizagem de todas as disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências; Os Cantinhos de Aprendizagem; Colegiado Estudantil; relação Escola e Comunidade. No Módulo II – o trabalho teve como foco a introdução à Educação do Campo; Classes multisseriadas; Organização do Trabalho Pedagógico, tais como: Os elementos curriculares e seus instrumentos de aplicação em sala de aula com oficinas práticas sobre como utilizar os Cadernos de Ensino-Aprendizagem, os Cantinhos de Aprendizagem como espaço interdisciplinar de pesquisa; o Colegiado Estudantil; Escola e Comunidade; o Planejamento; a Avaliação. Partindo para o Módulo III - Alfabetização e Letramento – discutiram-se as Concepções de desenvolvimento e aprendizagem que subsidiam a Educação do Campo na perspectiva histórico cultural. O Módulo IV – Práticas Pedagógicas em Educação do campo. As Políticas de Educação do Campo tomando como referência as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. E o Módulo V - Gestão Educacional no Campo com práticas pedagógicas em sala de aula e na comunidade; Aspectos Legais do Programa Escola Ativa, incluindo Político Pedagógico e Regimento Escolar. E uma oficina prática sobre como utilizar os jogos dos kits pedagógicos.”(Mota, Moura, 2012).

A proposta do Programa Escola Ativa (PEA) em relação à formação continuada de professores no município de Rio Claro, de acordo com as professoras da E. M. Rio das Pedras, não foi suficiente para dar a assistência necessária aos professores, de acordo com a demanda da realidade a qual estavam inseridos e na adequação de conteúdos e materiais que dispõem a escola. Isto porque, os encontros mensais foram poucos, bem como pela dificuldade de muitos professores em compreender e de trabalhar com os materiais de leitura fornecidos. De acordo com a diretora da escola, “nem a pedagoga da escola entende o Programa Escola Ativa”.

Ainda que a idéia de formação deva ser pensada a longo prazo, os professores sentiram falta de um suporte para lidar com as exigências que a implementação do programa produz. No cotidiano da sala de aula, a falta de recursos e de tempo dos professores, de maneira geral, dificulta ainda mais qualquer iniciativa neste sentido, principalmente quando este não tem nenhuma experiência de ensino no campo.

“O Programa Escola Ativa é voltado para a valorização do profissional da educação escolar. A Educação do Campo busca a garantia de condições adequadas de formação em caráter inicial e continuado, de remuneração, de acompanhamento pedagógico e de possibilidades de intercâmbio, além de formas de aprendizagem em serviço. A valorização dos profissionais da educação supõe oportunidades de estudo da diversidade e dos processos de interação e de transformação do campo. Cabe a esse profissional destacado protagonismo uma vez que sua participação no processo de ensino e de aprendizagem, não se resume a um mero observador ou provocador de conflitos cognitivos, tendo papel decisivo na organização de situações de aprendizagem.(Brasil. Ministério da Educação.Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.2009, pág.28)

Pensando em uma escola que adere ao Escola Ativa (PEA), a formação continuada é um alicerce quando o professor que trabalha com alunos oriundos de povos tradicionais tem de lidar com questões sobre identidade, preconceito, costumes, trabalho infantil, exclusão social. Ou até mesmo quando tenta passar algum conteúdo em forma de pesquisa e encontra dificuldades em lidar com aquilo que é curricular ou extracurricular; o que está incluso no material ou o que serviria de complemento do mesmo; e ao conteúdo correspondente ao domínio das diversas séries existentes neste tipo de turma.

Uma metodologia recomendada pelo Escola Ativa (PEA) e utilizada na E. M. Rio das Pedras é separar os alunos em grupos, ou fileiras, de acordo com suas séries dentro das turmas multisseriadas. Nesse caso ao escrever algo no quadro, por exemplo, a professora teria de ter o cuidado de dividi-lo em partes, onde cada parte representaria um trabalho referente a cada série, um complemento à explicação, ou até mesmo uma avaliação. Na hora da

explicação, esta teria de ser feita de uma maneira que todos os alunos pudessem entender, e caso preciso, alunos mais velhos sentariam ao lado de alunos mais novos para que então pudessem auxiliá-los, atuando como monitores, ou a professora assistiria um aluno por vez. Há também de se fazer vários planejamentos para adaptar a aula às diversas séries.

Pensando sobre a orientação conteudista do material didático do Programa Escola Ativa (PEA), este foi formulado para nortear o professor quanto ao conteúdo, tal como um roteiro de aprendizagem. É exigido então complementos de acordo com a dificuldade ou facilidade do aluno quanto aos temas, como, por exemplo: novos textos, outros materiais didáticos, e pesquisas realizadas pela escola e comunidade nos “Cantinhos de Aprendizagem” (um espaço na escola que visa pela interdisciplinaridade, para a pesquisa e experimentação, onde a comunidade participa e é colaboradora da formação do saber, juntamente com os profissionais da educação e o alunado). E como já havia sido dito antes, alguns professores se queixam deste tipo de proposta mais solta, contrapondo aos demais formatos de livro didático, já que, neste sentido, o material exigiria tantos complementos que quase o substituiriam.

A ordem dos temas, ou dos exercícios dados também podem se alternar, já que este possui material referente a diversos níveis de aprendizagem, permitindo, caso seja necessário, que o trabalho seja interrompido sem problemas de continuidade. O livro didático ainda tenta fazer conexões entre a história “local” (experiência do campo) com a história geral, sem fugir do conteúdo exigido aos currículos mínimos de ensino. Quer dizer, o livro didático em si é o mesmo para todas as escolas do campo, porém em seu conteúdo ressalta questões da identidade do campo, folclore, etc.

O Projeto, então, foi pensado na expectativa de fazer das aulas um espaço multisseriado, interdisciplinar, de pesquisa coletiva, fiel ao currículo exigido pela lei, mas comum à educação do campo. Isto é, incluindo as experiências vividas no meio rural. As aulas também não seriam os únicos momentos de aprendizagem, já que os Cantinhos de Aprendizagem constituiriam espaços de pesquisa, onde a parceria entre os pais e a escola seria mais visível.

Por um lado, a realidade que encontramos nas escolas rurais é deficitária e caracterizada por uma série de carências; por outro, o Programa Escola Ativa (PEA), em contrapartida, como um programa de superação, encontrou dificuldade considerável em sua aplicação. Entretanto, não podemos dizer que o PEA (Programa Escola Ativa) não tenha tido sucesso, ou que deva ser considerado falho, afinal mesmo que não tenha funcionado em sua completude, ele abriu a possibilidade, no sistema educacional brasileiro, de ressignificação do

caráter político dos conteúdos, da estrutura e do projeto escolar. Ele ofereceu, para além de instrumentos, uma nova perspectiva sobre as diferenças.

Quanto a isso, uma questão importante é a visibilidade que o Programa deveria ter, para que este seja acessível a todos. Quando falamos do fortalecimento de uma área rural ou de uma comunidade, estamos mencionando as redes de relações políticas, de militância, culturais, sócio-econômicas, educacionais que se fazem presentes na construção do processo de reconhecimento desse meio. A Educação do Campo constituiu uma forma de reafirmar as peculiaridades do campo, seja pela ênfase que dá ao trabalho, ao meio ambiente, a sustentabilidade, a cultura rural, seja pela proposta de unir forças a agentes da comunidade, do local e até mesmo de fora da região. Um programa como o Programa Escola Ativa (PEA), que incluiu estas nuances na sua concepção, poderia facilmente percorrer estas diversas redes, permitindo a sua implementação, nas diversas escolas de área rural do Brasil, que tivessem o interesse.

Em dezembro de 2012, o Programa Escola Ativa (PEA) foi finalizado para dar início ao Programa Escola da Terra, proposto em março do mesmo ano pelo Ministério da Educação pelo PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo), que nada mais é do que uma reformulação do seu antecessor. O Escola da Terra (PET) vem dar apoio as classes multisseriadas do ensino fundamental a cerca de gestão e práticas pedagógicas. Foi previsto no programa: formação continuada dos professores com cursos de aperfeiçoamento de 200 Horas; equipe local responsável pelo acompanhamento pedagógico; conjunto de materiais pedagógicos específicos. Entre 2012 e 2014 a meta era disponibilizar materiais didáticos e acompanhamento pedagógico em 54.405 escolas e disponibilizar, também, conjunto de materiais pedagógicos específicos do universo cultural das comunidades quilombolas em cerca de 1850 escolas de comunidades quilombolas. Para a formação de professores pretende-se oferecer cursos de licenciatura do campo, e cursos de aperfeiçoamento e especialização, expandir polos da Universidade Aberta do Brasil, e financiar pesquisas voltadas para o desenvolvimento da educação do campo e quilombola. Dentre as metas estão formar 45.000 professores em educação inicial e 100.000 em educação continuada.

Uma das mudanças mais expressivas entre os programas é que, no Escola Ativa (PEA), cada município indicaria um técnico para a aplicação de módulos de formação junto aos professores em 240 horas. Já no Escola da Terra (PET), a formação é voltada diretamente para o professor da escola, eliminando o intermediário, em um total de 200 horas de formação

em um ano. A substituição de um programa pelo outro, no entanto, não é automática, é necessário que o município peça pela adesão do Programa. Todavia, após o encerramento do Programa Escola Ativa em 2012, a E. M. Rio das Pedras não solicitou a adesão do novo Programa Escola da Terra.

A proposta do Programa Escola Ativa (PEA), de início, fora confusa na perspectiva do corpo docente. Até onde sabiam, o Escola Ativa (PEA) oferecia “mini-cursos” uma vez por mês para falar de Projeto Político Pedagógico, aula multisseriada e exemplos de brincadeiras e jogos didáticos. Sendo assim, não teria ficado claro para as professoras a sua intenção, nem ao menos para a pedagoga, que apenas afirmou ter revisto o que já conheciam sobre métodos.

No ano de 2012, as professoras da escola tiveram algumas dificuldades inesperadas com o Programa Escola Ativa. O material didático fornecido veio com erros de edição, e não houve reposição do mesmo. Além disso, alguns microcentros não foram implementados, o que correspondia a alguns meses do curso. Porém houve aproveitamento do material lúdico repassado em kits às escolas, e uma adaptação do material didático. O material didático que fora comprometido pelos erros de edição foi aproveitado pelas professoras em sala de aula. Dessa maneira, o conteúdo das atividades eram propostas no quadro negro, com as devidas correções, e pensadas também a partir de outros livros didáticos da escolha do professor (como já se prevê no PEA).

Conforme as professoras da escola participavam dos microcentros do Escola Ativa em Rio Claro, foram acrescentados novos elementos à experiência em sala de aula, paralelo à implementação das diretrizes curriculares sobre a Lei Nº10.639/03. As professoras da Escola Municipalizada do Rio das Pedras encontraram maneiras próprias de trabalhar o Programa Escola Ativa conforme demandas do corpo escolar, combinando o conteúdo curricular tradicional com metodologias da Educação do Campo e referências dos estudos africanos, trabalhados a partir das oficinas pensadas a partir da Lei nº 10.639/03.

A proposta de montar um Projeto Político Pedagógico referente à Educação do Campo para a escola ficou comprometida por uma série de fatores, mas ainda assim permitiu certa movimentação. Apesar da primeira versão do projeto pós o PEA não ter ocorrido da maneira como sugeria o Programa Escola Ativa (PEA), ou seja, em acordo com a comunidade e todo o corpo docente, o Projeto foi trabalhado pelo corpo escolar à medida em que foram superando as dificuldades de implementação do Programa em seu cotidiano, e conforme o amadurecimento das idéias sobre modelos de escola.

Com a homologação Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, a Escola Municipalizada do Rio das Pedras passou a ser considerada pela lei como espaço de aplicação de uma educação escolar quilombola. Isto significa que a escola deveria passar de uma política de educação do campo para outra, de educação quilombola, em um momento em que seus agentes ainda tentavam se adaptar aos programas de Educação do Campo.

Ainda que em 2010 a Educação Quilombola tenha virado uma modalidade nacional, baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, até o ano de 2015 não houve nenhum tratamento específico por parte dessas diretrizes relacionadas à escola de Rio das Pedras. Nem o município, nem o corpo escolar ou a comunidade quilombola apresentou qualquer iniciativa quanto à elaboração de um projeto político pedagógico específico para uma Educação Quilombola. Entretanto, a especificidade da condição quilombola e suas implicações para um projeto pedagógico permanecem como horizonte de debate para comunidade e escola. Assim como a introdução do material e de orientações do Programa Escola Ativa (PEA) ainda não permitiram que a Escola Municipalizada do Rio das Pedras possa ser considerada uma Escola do Campo, mas apenas se fizeram como material auxiliar às aulas.

3.3 A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Como já foi dito antes, a proposta de uma Educação Escolar Quilombola, tem como referência a Educação do Campo dentro da proposta da educação diferenciada, propondo um projeto político pedagógico para povos tradicionais de áreas rurais e urbanas. Propostas mais específicas para quilombos foram pautas de debate em 2010, e em 2012 o campo da Educação Quilombola começa a tomar forma. Em novembro de 2012, de acordo com as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE), foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, e que passam a orientar os processos educativos em dois tipos de escolas: aquelas consideradas “escolas quilombolas” (entendidas como as inseridas em territórios quilombolas) e escolas que atendam majoritariamente estudantes oriundos de comunidades quilombolas.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais Quilombolas, a educação escolar deve atender (...)

“(…)às especificidades das comunidades quilombolas, garantindo-lhes o reconhecimento das suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais; suas

atividades econômicas; as formas de produção de conhecimento das comunidades quilombolas, seus processos e métodos próprios de ensino-aprendizagem.”(Gomes, 2012).

De acordo com Arruti (2010), embora em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) tenha produzido uma reflexão acerca do tema, onde foram definidas orientações para uma prática pedagógica voltada para aquelas comunidades, a Educação Quilombola, como uma “especificidade cultural” continuou a ser uma grande incógnita no plano prático da educação brasileira. O autor aponta como fatores principais a “não definição das diretrizes curriculares, pela ausência de modalidades de gestão específicas, pela não formação de professores quilombolas”. É certo que este cenário muda com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Entretanto, mesmo com a definição das diretrizes curriculares, em plano prático não ocorreram mudanças substanciais para que sua aplicação ocorra nas escolas em questão. O quadro que temos hoje então, é de especulação sobre o impacto de uma educação voltada para comunidades quilombolas, com poucos exemplos práticos.

Em 2010, a Educação Escolar Quilombola ganha força de lei, nos seguintes termos:

“Art.41. 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. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural.” (Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 2012. pág.1).

Estamos diante de um bom exemplo do que pode significar as políticas multiculturais. A definição destas diretrizes foi pautada na necessidade de se ampliar/criar o espaço de representação de grupos marginalizados, pela pressão de movimentos sociais. A dificuldade encontrada por esses indivíduos em ultrapassar as barreiras sociais, como segregação, discriminação, intolerância e sujeição, promove o agrupamento articulado em função da busca por um espaço onde seus direitos sejam garantidos, inclusive o direito a representação social.

Dado o enraizamento de ideologias universais e homogeneizadoras em nossas escolas de modelo tradicional, podemos dizer que produzir um modelo educacional voltado às

especificidades de minorias pode ser uma forma de, ao menos superficialmente, responder às demandas por reconhecimento no espaço público. Tais políticas, entretanto, não garantem as condições para mudanças nas condições estruturais nas quais estão inseridos esses grupos, contudo a curto prazo pode promover mudanças em quadros locais.

Neste contexto, podemos perceber certa homologia da formulação da educação escolar quilombola, com a ⁴¹educação indígena. De acordo com ⁴²Nobre, hoje,

“A estratégia de estadualização e municipalização da educação indígena, desprovida de mecanismos ativos de monitoramento, resultou em pulverização, heterogeneidade e inconstância nas ações de assistência educacional. Efetivamente, salvo exceções, estados e municípios ainda se mostram um tanto despreparados para conduzir uma política educacional de qualidade voltada para os povos indígenas.” (apud Alentejano, Alvarenga, Nascimento, Nobre 2012).

Apesar das políticas educacionais indígenas serem referência no Brasil em termos de políticas de educação para coletivos, no âmbito cultural, político e econômico, operando como termo de comparação para a formulação das políticas educacionais quilombolas, Arruti aponta para os limites da implementação de uma política educacional quilombola, em boa medida entendida como mera extensão a um grupo especial de políticas universais de combate à pobreza, e que operam com o reconhecimento negativo destas comunidades como mais “carentes”. Nesse sentido, faz-se necessário romper com essa lógica para a garantia de escolas que possam ser entendidas como um espaço de resistência e afirmação, que permita um reconhecimento identitário, assim como participação paritária e autônoma.

O reconhecimento público destas formas de pertença tem se ampliado a partir dos debates sobre cultura e território, para um pacote mais amplo de políticas (Figueiredo: 2011). Arruti (2010) aponta para o crescimento destas políticas a partir da instituição da Agenda Social Quilombola (2004), em grande parte em razão da demanda dos próprios grupos. Dentre as medidas que dizem respeito a educação estão, “a distribuição de material didático,

41 A política de ensino indigenista atravessou algumas fases, desde as missões de catequeses e civilização dos índios, passando pela política da FUNAI (a partir do ano de 1970), que teve como base programas de desenvolvimento comunitário, orientadas pela idéia de “recuperar o atraso”, até a realização de projetos alternativos pensados pelo Movimento indígena com a participação de organizações não governamentais, após ditadura “pela democratização e pela constituição de novos atores sociais no cenário político. A regulamentação escolar nas escolas indígenas e propostas legais, a partir da Constituição de 1988, marcam a última fase na década de 1990 (apud Alentejano, Alvarenga, Nascimento, Nobre 2012).

42 Fonte bibliográfica: NOBRE, Domingos. O movimento indígena e o direito dos povos indígenas à educação escolar, 2007. (Versão adaptada do texto “Práticas e políticas de educação escolar indígena no Brasil: em busca da autonomia.”)

capacitação de professores, construção e reforma de salas de aula, e universalização do acesso à alfabetização”. Arruti, ao tentar delimitar o campo da “Educação Quilombola” no Brasil, faz uma análise das iniciativas federais, pensando especificamente nas políticas públicas para quilombos. Segundo o autor, o debate sobre educação quilombola na Conferência Nacional de Educação (CONAE), no ano de 2010, orientou as reflexões sobre o tema no Plano Nacional de Educação, apontando para:

“(…) o direito à preservação das suas manifestações culturais; a sustentabilidade de seu território tradicional; a observação de uma alimentação e de uma infra-estrutura escolar que respeitem sua cultura e sua relação com o meio ambiente; a formação diferenciada dos professores destas escolas; a criação de programa de licenciatura quilombola e a elaboração de materiais didáticos pedagógicos específicos, etc.”

Esta orientação seria importante para a história destas comunidades, ao passo que permitiria a elaboração de políticas públicas de reconhecimento, propiciando mudanças quanto à exclusão que sofrem por preconceito racial, de classe ou de zona”, segundo o autor. Segundo Ludovice (2010), o processo de reconhecimento e desenvolvimento das políticas públicas referentes a quilombolas, provenientes de debates esforçados promovidos pelos movimentos sociais, se desenrolam do aspecto educacional até políticas gerais.

“O debate trazido em torno da categoria jurídica resultou então, em um processo de inserção social da população quilombola, e com o resultado do programa federal foram desenvolvidos políticas voltadas especialmente para esse público, concentradas nos órgãos da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e do Programa de Promoção da Igualdades de Gênero, Raça e Etnia (PPIGRE) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), políticas gerais (saúde, saneamento, educação) num contexto específico. No âmbito da educação inicia-se um processo de reflexão sobre uma educação diferenciada que atendesse às demandas específicas, ou garantisse o acesso deste grupo social. Porém, há de se advertir sobre qual educação estamos falando...” (Ludovice. 2011,pág.3).

Os movimentos proporcionados pelos grupos organizados evidenciaram não só a abertura de um caminho de direito na Constituição dentro do Multiculturalismo, como possibilitaram a criação de programas específicos que pudessem atender às suas demandas. Contudo, o cenário prático da aplicação desses programas ainda não se faz acessível em âmbito nacional, muito menos com qualidade. Principalmente, porque podemos esperar da Educação Quilombola os mesmos problemas encontrados no campo da Educação do Campo, atentando para o fato de que a Educação do Campo tem mais de 20 anos de experiência no Brasil, tendo superado em parte, alguns deles. Como modelos da educação diferenciada, que fazem parte de um conjunto de propostas multiculturais, em um sistema de ensino falho, a educação do campo e a educação quilombola são semelhantes tanto em suas formulações pautadas no reconhecimento identitário, quanto na condição de precariedade que estão

inseridas. O que podemos ver são casos isolados de referência militante, que conseguem se utilizar dos poucos recursos que de fato foram viabilizados por uma proposta de Lei, ou ainda, casos de grupos que, dado o grau de exclusão e segregação a que estão submetidos, muitas vezes não têm conhecimento acerca de seus direitos, e quando muito, não conseguem instrumentalizá-los.

O trecho a seguir refere-se às políticas públicas de educação quilombola, na perspectiva das lideranças e da seleção de notícias, remete a importância da participação das comunidades no cenário político para o desenvolvimento do processo de reconhecimento e da garantia do direito das mesmas:

“A autonomia dos grupos foi um outro ponto suscitado na reivindicação para que torne plausível a criação de projetos específicos desenvolvidos pelas próprias comunidades, contra a centralização do ensino exercida pelos governos. A comunidade autônoma, politicamente organizada conseqüentemente seria participante ativa nos processos de desenvolvimento dos debates as quais as envolvem. E a questão que é levantada ao final da fala é, como garantir a participação das comunidades diante de um quadro de pouca mobilização, informação, e formação política? Ainda assim, é observado nas notícias a participação das lideranças associação de moradores das comunidades quilombolas em todos as ações que envolvem diretamente a comunidade. Que representatividade exerce as lideranças sobre a comunidade? Sabe-se que o auto-reconhecimento da comunidade não garante que todos da população se auto-atribuem e se insiram na categoria.”(Luduvic.2011,pág. 5).

De 2010 em diante, o cenário político da Educação Quilombola ganhou maior força com a homologação das novas Diretrizes Curriculares Quilombolas, e com a criação do PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo). Pensar em uma Educação Quilombola exigia pensar na oposição entre os programas universalistas e homogenizadores projetados pelo governo e as demandas dos movimentos sociais referente às políticas de afirmação. Neste sentido, apresentavam-se muitos entraves, pensando na logística de gestão, profissionais formados, estrutura, material didático oferecido. Garantidos tais elementos por força de lei, encontramos-nos diante dos desafios da tensão entre a lei e a sua aplicabilidade. Nesse sentido, a garantia da eficácia da aplicação das leis é contraposta aos espaços conquistados pelo movimento na esfera pública.

“Neste sentido, discrepância entre ações e produtos é um indício de uma possível descontinuidade das iniciativas. Segundo os dados verifica-se que há uma incipiente movimentação no que tange à esfera pública sobre as comunidades quilombolas, porém em que medida a implementação dessas políticas garantem e mantêm o acesso aos direitos básicos e específicos do grupo, e atingem os objetivos, podendo resultar em produtos? Não há a predominância de iniciativas específicas, mas que há

uma movimentação diversificada tanto na promoção de eventos, como no desenvolvimento de projetos e ações políticas (...) Não há que se esperar a atitude e mobilização de todas as partes envolvidas, e há atores que entre as comunidades e os aparelhos do Estado, são silenciados de forma a maquiarem um conflito interno estabelecido entre a implementação de políticas e o andamento delas. Os funcionários que atuam nos órgãos públicos são os agentes da ação, e concomitantemente são descritos como dificultadores do acesso. Os próprios critérios de inserção das políticas e seleção do público alvo alertam para um fraqueza do sistema, que oferece aos municípios e seus membros beneficiarem-se de recursos Departamento de Educação do governo destinados a população quilombola. Segundo as lideranças, o fato haver mobilização insuficiente e falta de informações ocasiona na não fiscalização e busca por direitos, permitindo o retorno incorreto de verbas destinados a educação, por exemplo.” (Luduvise.2011,pág. 5 e 4).

Nesse sentido, pensar uma política de educação ainda mais específica que a aquela de Educação do Campo é um desafio não só pela falta de exemplos práticos efetivos no Brasil, mas também pela ausência de mecanismos de controle social sobre a aplicação das novas políticas públicas. Na proposta das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Quilombola consta que

“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” (Luduvise.2011,p. 42).

Trata-se da disposição de uma nova proposta educacional pensada na resistência dos povos tradicionais para ressignificar a educação no contexto político pela garantia de seus direitos, pensada nas demandas das comunidades e para as comunidades. Os modelos de Educação do Campo e Educação Quilombola se originam da necessidade de ampliar o acesso ao sistema educacional de ensino público, assim como a de permanência e a de qualidade da escola no campo. Além disso, ambas as políticas estão fundadas na percepção da necessidade de aplicação de métodos e conteúdos específicos a determinados grupos sociais. Contudo, é de se perguntar como tais programas poderão sequer alcançar suas metas, se as medidas como a criação de programas de auxílio; investimentos; abertura de vagas, reformas e criação de cursos de formação na educação diferenciada; construção de escolas, não forem devidamente tomadas.

Uma das mudanças mais significativas, no cenário das comunidades quilombolas, com a homologação das novas Diretrizes Curriculares, é a obrigatoriedade por lei, de oferta de educação escolar quilombola àquelas escolas que possuem, em sua maioria, alunos

quilombolas ou que estão situadas dentro de território quilombola (entendidas estas como “escolas quilombolas”). No caso da E. M. Rio das Pedras encontramos uma situação particular, de uma escola que tem em sua quase totalidade alunos quilombolas, mas que não é considerada, por força de lei, uma “escola quilombola”, por não estar situada dentro do território. É certo que, segundo as DCNs quilombolas, o fato de atender a alunos oriundos de uma comunidade quilombola torna a escola alvo de tal política educacional. Entretanto, não há uma contabilidade sobre quantos alunos são quilombolas por pesquisa do poder público. Estamos aqui diante da questão da instrumentalização da lei e das garantias de acesso a ela por parte dos grupos sociais. Existe uma parcela muito alta da população que percebe na Lei uma maneira de sofrer sanções, mas não uma ferramenta para se “entrar no mundo do direito”. Desta forma, a falta de conhecimento sobre a vida pública e sobre a política ocasionam empecilhos ainda maiores do que àqueles que já tratamos, e impossibilita o acesso às políticas, o que também não é estimulado pela rede pública. Desta maneira, faz-se necessário iniciativas do governo para a informação e estímulo à participação, a partir dos instrumentos gerados pelas Leis, tanto no meio urbano, quanto no meio rural.

“A discussão e o desenvolvimento dos temas não garantem a conscientização da sociedade e do poder público, é necessário desenvolvimento de iniciativas que ajam diretamente sob a população, além de planos e programas federais, projetos específicos que visem a afirmação da identidade e reconhecimento daquela população.”(Ludovice.2011,pág. 4).

Avaliando as Diretrizes Curriculares Quilombolas, podemos encontrar lacunas referentes à aplicação das mesmas, pela ausência de programas específicos de atuação. Ao longo das formulações, podemos ver que a proposta desses programas já existe de alguma forma, mas não a sua previsão de criação. O PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo) aparece então como um primeiro mediador das ambições das diretrizes em relação a inexistência da sua experiência prática. Os mesmos itens, destacados no Programa Escola da Terra (PET), são destacados no eixo de Educação Quilombola. Entendendo que estão relacionados a educação integral, com atividades e estrutura física estabelecidas no projeto de maneira homogênea.

De acordo com o PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo), 1853 escolas foram classificadas como quilombolas e 159.858 matrículas foram feitas, constando que o número de analfabetos no campo é de 4.935.448. E ainda, do total de 342.845 professores atuando no campo, 160.319 não possuem educação superior (Fonte:

Censo 2011/ SEPPIR). Suas metas foram estabelecidas para 2014, contudo ainda não houve retorno da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em relação aos resultados obtidos.

CONCLUSÃO

“A relação entre questões relativas a justiça, redistribuição, superação das desigualdades e democratização de oportunidades e as referidas ao reconhecimento de diferentes grupos culturais se faz cada vez mais estreita. Nesse sentido, a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, amplia-se e, cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais.” (Candau, 2008).

A partir da reflexão sobre as práticas e discursos promovidos na comunidade quilombola de Alto da Serra e na Escola Municipalizada do Rio das Pedras, e ainda, na reflexão sobre suas condições frente ao processo dinâmico de reconhecimento a esfera pública, este texto partiu do pressuposto da importância da organização coletiva de grupos marginalizados em função da luta por direitos, bem como da organização entre os membros das comunidades tradicionais e os membros da escola, no processo de construção da educação diferenciada, mais especificamente da Educação Quilombola. Sobretudo, apontou para a centralidade da questão da identidade e da diferença nas demandas e nos discursos desses grupos, uma vez que na pauta da luta por reconhecimento, o que se pretende é a garantia das formas específicas de ser no mundo, em seus aspectos políticos, culturais e sociais.

Uma das especificidades da demanda quilombola em relação às práticas escolares e às políticas educacionais é a maneira como se entende a questão da “comunidade”, coletivizando a agência e a vida em sua totalidade: o entendimento e o posicionamento sobre questões referentes ao território, a família, a produção, a educação, etc., é de que tudo deve ser planejado pela, na e para a comunidade. Assim, a formação do aluno não é pensada a partir de ideais individuais de capacitação, mas em função do que ele pode contribuir para a manutenção e desenvolvimento da comunidade, de forma a garantir sua permanência na mesma.

Nesse sentido, a educação passa a ser também pauta na luta pelo reconhecimento, uma vez que é almejada na afirmação de direitos identitários. Contudo, hoje, a questão da identidade ainda é tratada de maneira fragmentada nas estratégias multiculturais de políticas públicas, inclusive no campo educacional, sobretudo se considerarmos o modelo escolar tradicional como um modelo que representa somente uma parcela da sociedade, mas que se impõe à maioria das escolas do país, caracterizando-se pela negação da alteridade no contexto escolar.

No cotidiano da escola, as crianças reproduziam em diversas situações a

discriminação sofrida por elas ou por seus pais fora do território, em forma de desenhos, brincadeiras, ofensas ou comportamento agressivo. As experiências de discriminação, assim como a percepção de que eram inferiorizados, se revelavam também na compreensão e na perspectiva dos alunos quanto às dificuldades e ⁴³conflitos do cotidiano. Os alunos apresentavam auto-estima baixa, se apropriavam de expressões e insultos discriminatórios, reproduzindo as perspectivas preconceituosas e as práticas discriminatórias, ora utilizadas para os inferiorizar. Havia um silenciamento condicional neste contexto sobre a postura dos membros da comunidade quilombola e do corpo escolar da E. M. Rio das Pedras em relação a situações onde sofreram, ou presenciaram preconceito e discriminação. Refiro-me à conduta aprendida em modelos de ensino monoculturais, que negligenciam o direito a representação de um coletivo, sem trabalhar questões que contemplam as especificidades do alunado, como a cultura, o contexto e os conflitos nos quais estão inseridos. Estas são questões inerentes à formação e ao aprendizado, uma vez que possibilitam ao aluno ser uma pessoa ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Até o ano de 2010, a E. M. Rio das Pedras, assim como muitas escolas rurais do Brasil, não apresentava em seu ensino nenhuma iniciativa referente às diversidades étnico-raciais, à história local, ou sobre a realidade no meio rural. As professoras da escola seguiam apenas o conteúdo relativo ao currículo básico de ensino, conforme Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), sob a orientação e metodologia tradicional e perspectiva eurocêntrica e urbanocêntrica. Procuravam atender aos alunos da comunidade quilombola do Alto da Serra ensinando o conteúdo mínimo do currículo de forma simplificada. Procuravam trabalhar com materiais antigos da escola, e outros que traziam de suas experiências, em geral muitas folhas impressas com tarefas já prontas (que não foram formuladas pelas professoras). Os livros em geral eram os mesmos livros repassados pelo município para todas as outras escolas de Rio Claro. Havia apenas a preocupação em lidar com as demandas que vinham da Secretaria Municipal de Educação. Não havia conexão entre a escola e as questões da comunidade em seus aspectos políticos, pedagógicos e culturais.

Ainda é cedo para avaliar, em quadro mais amplo, algumas ações e resultados em função da implementação e da aplicação de leis e programas de educação, produzidos no contexto multicultural como a Lei nº 10.639, as DCNs Quilombolas, o Pronacampo,

43 O termo “conflitos” neste caso está sendo usado como “constituintes de processos de intercâmbio entre grupos e pessoas de diferentes raízes culturais, próprios de diálogos interculturais.” (apud Alentejano, Alvarenga, Nascimento, Nobre, 2012).

considerando que alguns deles ainda não produziram exemplos práticos, ou dados suficientes em se tratando da sua repercussão nas práticas escolares. Entretanto, podemos considerá-los avanços, na medida em que constituem importantes precedentes para o reconhecimento da diversidade étnica no ensino.

A realidade da E. M. Rio das Pedras, hoje, não mudou em termos de projeto político pedagógico, em relação aos anos anteriores. Contudo, com a experiência de propostas da educação diferenciada, mais especificamente da Educação do Campo (o Programa Escola Ativa), algumas professoras começaram a utilizar, como referências, costumes e exemplos da realidade rural. Assim, na alfabetização para crianças, costumam utilizar palavras usadas no meio em que vivem, como “pasto”, “horta”, “vaca”; no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), costumam se utilizar de palavras encontradas em listas de compras para o mercado, e outras coisas utilizadas no cotidiano; em ciências, ensinam a partir da experiência comunitária da horta e do funcionamento do biodigestor instalado na comunidade; em literatura aprendem sobre folclore de figuras do campo, como o saci, caipora, etc. Para além disso, com a experiência da Lei Nº 10.639/03, as professoras encontraram novas formas de decorar o espaço escolar, propor trabalhos e descobriram a necessidade de procurar outros materiais para além do que é oferecido pelo município. Ambos os projetos de reconhecimento não fazem mais parte do cotidiano da escola, se encerraram sem um fechamento coerente e não atingiram os objetivos idealizados em sua formulação. Mas, apesar de tudo, ainda proporcionaram algumas mudanças na perspectiva multicultural, como o reconhecimento das diversidades e das diferenças étnicas e sociais. É a partir deste contexto que podemos pensar criticamente o multiculturalismo como modelo de política, por não garantir as condições estruturais de reformulação dos pressupostos da relação de ensino-aprendizado, mas apenas considerar as diferenças. A função real do multiculturalismo, de acordo com alguns autores, é ser uma ferramenta de tolerância à diversidade e não de reconhecimento das desigualdades, sendo criticado por promover uma falsa noção de acolhimento dos grupos marginais.

Entendendo que toda prática social tem uma dimensão cultural (HALL, 1997), e considerando a educação como uma prática social que está inserida em um sistema educacional em determinada sociedade, contexto social e tempo histórico, é importante salientar que o conjunto de significados sobre pertença e identidade se aprende, se produz e se reproduz em todos os sistemas de organização sociocultural, inclusive no contexto da vida nas escolas, nas instituições educativas. As mudanças sofridas pelos membros da comunidade quilombola do Alto da Serra, considerando o posicionamento político do grupo, as novas

perspectivas e demandas, alterou também as experiências escolares do cotidiano da E. M. Rio das Pedras. As estratégias de ensino, a interação entre os alunos, a relação entre corpo escolar e comunidade local, e ainda a maneira como as professoras percebem os membros da comunidade (dentre eles seus alunos), foram modificadas em meio ao processo de reconhecimento da comunidade, de forma a desenhar novas configurações no espaço social que escola e comunidade dividem.

A postura dos líderes da comunidade quilombola em planejar eventos no espaço escolar, sobretudo os que proporcionavam debates sobre educação, aproximou os membros da comunidade em relação ao corpo escolar. A perspectiva quanto aos alunos etambém mudou e, nesse sentido, a mudança mais perceptível foi em relação a auto-estima do alunado e o seu comportamento na escola, principalmente porque as mudanças citadas contribuíram para que os mesmos pudessem ampliar o conhecimento crítico em torno da sua condição de alunos negros camponeses quilombolas, e para que pudessem compreender a discriminação e o preconceito com outros olhos.

Nesse sentido, embora a escola ainda não atue, de fato, como um instrumento de resistência e afirmação da permanência dos membros da comunidade, hoje se faz mais próxima dessa proposta. Tal projeto começa a se desenhar mais claramente nos discursos dos líderes da comunidade quilombola do Alto da Serra. Agentes locais já vislumbram um ensino escolar que incorpore as práticas, valores e costumes do alunado e de sua comunidade, em função de um projeto emancipatório de desenvolvimento e fortalecimento da comunidade local. E o corpo escolar já começou a perceber e a compreender isso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ELEMENTOS TEXTUAIS

- ADORNO, Sérgio. Racismo, criminalidade violenta e justiça penal: réus brancos e negros em perspectiva comparativa. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n. 18, 1996.
- ALVARENGA, Marcia Soares de (org.) [et al.]. Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: outras questões, outros diálogos. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- ALVES, Márcia Rodrigues Ferreira. Multiculturalismo e formação de professores: um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. - Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Catagna (orgs.). Por uma Educação do Campo. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ARRUTI, José Maurício. "Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombos". In: Educação escolar quilombola: Pilões, Peneiras e Conhecimento Escolar. 1 Ed. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2009, v. 1, p. 13-31.
- ARRUTI, José Maurício. "Escolas em comunidades quilombolas: conceitos, números e o esboço de uma pauta de trabalho, 2010.
- ARRUTI, José Maurício. "Políticas públicas para quilombos: terra, saúde e educação.
- ARRUTI, José Maurício. "Quilombolas, Educação e Políticas Públicas sobre duas perspectivas: as notícias e as lideranças. Rio de Janeiro: PUC, 2011.
- BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: O guru, o iniciador e outras variações antropológicas. Tradução de John Cunha Comeford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BENEVENUTO, Monica Aparecida Del Rio; BICALHO, Ramofly; FRADE, Carmem Oliveira; GONÇALVES, Silvana. A UFRRJ no Programa Escola Ativa e o Programa Escola Ativa na UFRRJ. Seropédica: UFRRJ.s.d.
- BEZERRA, Maria Cristina dos Santos Bezerra; ROSA, Mirian. A luta dos movimentos sociais do campo e as demandas por educação. Mimeo.s.d.
- CALDART, Roseli Salete. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In.: MUNARIM, Antonio, BELTRAME, Sonia, PEIXER, Zilma e CONDE, Soraya (orgs). Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, no prelo (2010).
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(S): Uma

- aproximação. Rio de Janeiro: PUC, 2002.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, 2009.
 - CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In Revista Brasileira de Educação v. 13 n.37 jan./ abr. 2008.
 - CAMPOS, Marília L., FONSECA, Lana C.S. (Org.). Oficinas de ensino: III Semana Paulo Freire na UFRRJ. Seropédica (RJ): Ed. Da UFRRJ, 2010.
 - CARMO, Eraldo Souza do; PRAZERES, Maria Sueli Côrrea dos. A reprodução do modelo educacional urbanocêntrico para as escolas do campo na Amazônia. Pará:UFPA.s.d.
 - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB Nº 01/2002. In: ARROYO , M. G.; CALDART, R.S.E MOLINA, M.C. (org.). Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.2012.
 - DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Atos do poder executivo. Edição Número 227 de 21/11/2003.
 - DUPRET, Leila (organizadora). Transdisciplinaridades e afrobrasilidades. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.
 - FIGUEIREDO, André Luiz Videira de. A constituição de 1988 e o Marco do Multiculturalismo: O caso das comunidades remanescentes de quilombo. Rio de Janeiro, UCAM, 2008.
 - FIGUEIREDO, André Luiz Videira de. O Caminho Quilombola:sociologia jurídica do reconhecimento étnico. Curitiba, Appris, 2011.
 - FIGUEIREDO, André L. Videira de; PINTO, Nalayne Mendonça; OLIVEIRA, Luís Fernandes de (organizadores). Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Impérial Novo Milênio, 2012.
 - FRASER,Nancy. Da Redistribuição ao Reconhecimento? Dilemas da justiça na Era Pós-socialista.” in. SOUZA,. J (org). Democracia hoj: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Unb.2003.
 - FRASER,Nancy. “Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação”. Estudos feministas, v. 15 n.2,2007.
 - FRASER,Nancy. “reconhecimento sem ética?” Lua Nova, São Paulo, 70: 101-138,2007.
 - FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp, 2001^a.

- FREIRE, P. *Política e Educação*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001b.
- GOMES, Nilma Lino. *Cultura negra e educação*. Minas Gerais: UFMG. 2003.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- HALL, Stuart. *A questão multicultural*. In: Hall, Stuart. *Da diáspora*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HALL, Stuart. *Quando foi o pós-colonial?* . In: Hall, Stuart. *Da diáspora*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HONETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- HONETH, Axel. “Reconhecimento ou Redistribuição? A mudança de perspectivas na ordem moral da sociedade”. In SOUZA, Jessé e MATTOS, Patrícia. *Teoria Crítica no Séc. XXI*. São Paulo, Annablume, 2007.
- MAFRA, Leila de Alvarenga e TURA, Maria de Lourdes Rangel (orgs.), Mazza, Débora...[et al.]. *Sociologia para educadores, 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais*. – Rio de Janeiro: Quartet, 2005.
- MARTURANO, E.M. (1977) *Características do comportamento durante o primeiro ano de frequência ao jardim da infância*. USP-Rib. Prêto. (Tese de Livre docência).
- MONTEIRO, Albene Lis; NUNES, Cely do S. Costa. *Formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo: perspectivas, contradições, recuos e continuidades*. IN: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão M. (Orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LEITE, Ilka Boaventura. *O Projeto Político Quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais*. – Florianópolis: UFSC, 2008.
- LUDUVICE, Carolina. *Quilombolas, Educação e políticas públicas sobre duas perspectivas: as notícias e as lideranças*. Rio de Janeiro: PUC, 2011.
- Mattos, Patrícia Castro. *A sociologia política do reconhecimento: As contribuições de Charles Taylor, Axel Honeth e Nancy Fraser*. São Paulo: Annablume, 2006.
- MOTA, Eliete Soares, MOURA, Terciana Vidal. *FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE CASTRO ALVES-BA*. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2012.
- NEUSA, Maria Mendes de. *Educação e identidade no Quilombo Brotas*. São Paulo, 2009.

- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. Caminhos da etnicidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Edunesp, 2006.
- PETRONILHA, Beatriz Gonçalves e Silva; CURY, Carlos Roberto Jamil; ANGELO, Francisca Novantino Pinto de; LOPEZ, Marília Ancona. “Parecer homologado.in: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Distrito Federal, 2004.
- POUTIGNAT, Philippe. Teorias da etnicidade, Seguindo de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth/ Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenart; tradução de Elcio Fernandes. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998- (Biblioteca básica).
- Programa Brasil Quilombola – Brasília: Seppir, 2004.
- PRONACAMPO. Apresentação oficial da reunião do Mec.2012.
- “Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003.” Ministério da Educação, 200Brasil. Ministério da Educação.
- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Escola Ativa-Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores. - Brasília : SECAD/MEC, 2009.80 p. : il.8.
- SEMPRINI, Andrea. Multiculturalismo. Bauru: EDUSC,1999.
- SOUZA, Jessé, Org.; Mattos, Patrícia, Org. Teoría crítica no séc. XXI. São Paulo: Annablume, 2007.
- WALSH,Catherine. Interculturalidad y colonialidaddel poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In Castro Gomez, S. y Grosfoguel, R El Giro Decolonial. Bogotá. Siglo del Hombre, 2007.
- WALSH,Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. Tradução Herlon, 2010.

FONTES DA INTERNET

- BANDRIOINTERIOR. Comunidade quilombola dá exemplo de sustentabilidade rural em Rio Claro. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=6_1Rg-ggMUA2012> Acesso em: fevereiro de 2015.
- Cidades. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/237TA>> Acesso em: agosto de 2014.

- GAMA, Fabiene. Koinonia Presença Ecumênica e Serviço. Ensaio de Fabiene Gama: Comunidade de Alto da Serra. Disponível em: <<http://www.koinonia.org.br/oq/memoria-detalhes.asp?cod=11859> > Acesso em março de 2015.
- Instituto Brasileiro Afro-Sim. Disponível em: <https://www.facebook.com/pages/Instituto-Brasileiro-Afro-Sim/460288227411729?sk=info&tab=page_info >. Acesso em março de 2015.
- Instituto Terra. Disponível em: <http://www.institutoterra.org/pt_br/conteudosLinks.php?id=22&tl=UXVlbSBzb21vcw==&sb=NQ==#.U5NDXou5eP8 >. Acesso em dezembro de 2014.
- KOINONIA Presença Ecumênica e Serviço. Visões Quilombolas. Disponível em: <<http://www.koinonia.org.br/oq/videos.asp?parametro1=&pAtual=3>> Acesso em fevereiro de 2015.
- Lucas Vieira. Alto da Serra. Disponível em: <http://www.trekearth.com/gallery/South_America/Brazil/Southeast/Rio_de_Janeiro/Rio_Claro/photo1315503.htm >. Acesso em junho de 2015.
- Núcleo de Análises em Políticas Públicas. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/nappufrj/> >. Acesso em janeiro de 2015.
- Rio Poupa Tempo, Secretaria de Agricultura e Pecuária. Disponível em: <http://www.microbacias.rj.gov.br/microbacia_consulta.jsp?p_idMicrobacia=89> Acesso em: janeiro de 2015.
- RJ TV. Uma visão de Lídice distrito de Rio Claro Sul do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QhCNObuLFZw> >. Acesso em fevereiro de 2015.
- INEP. Organizado por Meritt. Censo Escolar. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/172089-em-rio-das-pedras/sobre> >. Acesso em abril de 2015.

ANEXOS

Anexos 1 – Genealogia da família Leite.

