

DISPUTA E CONFLITO PELA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA NA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO DE SANTA RITA DO BRACUI

*DISPUTE AND CONFLICT FOR THE IMPLEMENTATION OF A DIFFERENTIATED EDUCATION
IN THE REMAINING QUILOMBO COMMUNITY OF SANTA RITA DO BRACUI*

 <https://orcid.org/0000-0002-1448-7791> Gabriel Siqueira Correa^A

 <https://orcid.org/0000-0003-4987-4289> Carolina da Silva Santos^B

^A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

^B Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Recebido em: 07 abr. 2022 | **Aceito em:** 17 ago. 2022

Correspondência: Gabriel Siqueira Correa (gabrielgeo@hotmail.com.br)

Resumo

Este artigo tem como objetivo demonstrar a importância da educação como elemento instituinte de processos de territorialização/pertencimento de comunidades quilombolas. Para isso, utilizaremos como estudo de caso os processos de disputa em torno da educação quilombola implementada na Escola Municipal Aurea Pires, localizada no bairro do Bracuí, em Angra dos Reis. Destaca-se que essa proposta parte de dois distintos momentos de pesquisa: a primeira de uma inquietação provocada por visitas à escola como parte do trabalho de campo da disciplina de Estágio Supervisionado IV, no curso de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2014, e, posteriormente, quando a mesma escola aparece como foco de tensão e disputa em tese que abordava os processos de resistência da comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí, realizada entre 2015 e 2018. Dessa forma, como metodologia, foram feitos trabalhos de campo, entrevistas e cartografia participativa com os quilombolas durante o período de 2014 a 2019. Os resultados desse estudo demonstram que a escola é hoje um dos principais focos de estratégias de resistência da comunidade, à medida que se tornou quilombola desde o censo de 2015, e está, nos últimos anos, buscando construir um projeto político pedagógico que atenda a comunidade.

Palavras-chave: educação quilombola; territorialização; Santa Rita do Bracuí; resistência.

Abstract

This article aims to demonstrate the importance of education as an instituting element of processes of territorialization/belonging to quilombola communities. For this, we will use as a case study the dispute processes around the quilombola education implemented in the Municipal School Aurea Pires, located in the neighborhood of Bracuí, in Angra dos Reis. It is noteworthy that this proposal is based on two distinct moments of research: the first of a concern caused by visits to the school as part of the fieldwork of the subject Supervised Internship IV in the Geography course at the University of the State of Rio de Janeiro in 2014, and later when the same school appears as a focus of tension and dispute in a thesis that addressed the resistance processes of the quilombola community of Santa Rita do Bracuí, carried out between 2015 and 2018. In this way, as a methodology, fieldwork, interviews and participatory cartography were carried out with the quilombolas during the period 2014 and 2019. The results of this study demonstrate that the school is today one of the main focuses of community resistance strategies, as the school became a quilombola since the 2015 census,



and in recent years has been seeking to build a pedagogical political project that serves the community.

Keywords: quilombola education; territorialization; Santa Rita do Bracuí; resistance

Introdução

“[...] a comunidade quilombola pra mim, na minha cabeça, quando os nossos antepassados foram sequestrados, eles sabiam que não voltariam pra lá. Então, eles deixaram pra nós essa herança, esse território, deixaram um pedacinho daquela África pra nós. Esse aprendizado, essa cultura, esse modo de pensar que a gente tem no quilombo.” (Marilda, liderança quilombola de Santa Rita do Bracuí)

Este artigo tem como objetivo demonstrar a importância da educação como elemento instituinte de processos de territorialização/pertencimento de comunidades quilombola. Para isso, utilizaremos como estudo de caso os processos de disputa em torno de uma educação quilombola, implementada na Escola Municipal Aurea Pires, localizada no bairro do Bracuí, em Angra dos Reis.

Destaca-se que essa proposta parte de dois distintos momentos de pesquisa: a primeira, de uma inquietação provocada por visitas à escola como parte do trabalho de campo da disciplina de Estágio Supervisionado IV, no curso de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 2014; já o segundo momento, quando a mesma escola aparece como foco de tensão e disputa, em tese de um dos autores, que abordava os processos de resistência da comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí, realizada entre 2015 e 2018.

Desta forma, o artigo foi dividido em duas partes principais: uma abordagem introdutória sobre quilombo de Santa Rita do Bracuí, apresentando de forma breve a narrativa espacial da comunidade, e no segundo momento, as disputas em torno de um currículo quilombola, apresentando os diálogos construídos entre a escola e a comunidade.

A metodologia mobilizada no presente artigo contou com: i) o levantamento bibliográfico referente à escola e à comunidade; ii) o uso de representações cartográficas construída pelos próprios quilombolas de Santa Rita do Bracuí, em oficina de cartografia participativa realizada em 2018; iii) e as entrevistas com as lideranças da comunidade, feitas entre 2015 e 2019. Este material foi base para produção da tese do autor deste artigo (2018)ⁱ, na qual a disputa pela escola é evidenciada como um dos símbolos de resistência.

Indicamos a importância de trabalhar uma metodologia que incorpore os saberes dos sujeitos que constituem o território, através de entrevistas e da construção de representações, pois estamos partindo de um campo epistêmico decolonial (AUTOR, 2018). Dessa forma, defendemos que apresentar as narrativas e experiências de comunidades negras é fundamental para uma pedagogia decolonial, tal qual Walsh (2013) identifica. Ademais, visibilizar essas experiências contribui para tensionar a colonialidadeⁱⁱ do poder (QUIJANO, 2005, 2010) elemento que pautou o ordenamento territorial brasileiro e latino americano, ao excluir corpos negros do acesso e pertencimento territorial ao longo dos últimos séculos (PORTO-GONÇALVES, 2001, 2003). Este artigo mostra que foram produzidas resistências, que atuam até o período atual, em busca do reconhecimento de saberes destes grupos.

O quilombo de Santa Rita do Bracuí

O território que hoje pertence à comunidade de Santa Rita do Bracuí, localizada em Angra dos Reis, no estado do Rio de Janeiro (mapa 1), era uma fazenda cuja estrutura funcionalizava a engrenagem do tráfico ilegal. Ele possuía uma localização privilegiada: era próxima a um porto de entrada ilegal de africanos escravizados, o que facilitava o desembarque; era uma área estratégica de distribuição para o Vale Paraíba em São Paulo, por ser divisa com a serra, onde a produção do café se intensificava; e possuía uma estrutura de produção de aguardente, que funcionava como moeda de troca, sendo uma importante mercadoria no comércio do tráfico atlântico.

Mapa 1: localização da comunidade quilombola Santa Rita do Bracuí



Fonte: LEMTO (2019)

Próximo ao final da escravidão, em 1877, a terra foi doada pelo seu dono, o Comendador José de Souza Breves aos antigos escravizados, caracterizando-se como um primeiro marco temporal e territorial para pensar a formação da comunidade. O testamento não foi mobilizado pelos ocupantes da comunidade de imediato, já que desconheciam a validade do documento jurídico. Este fato ocasionou sucessivas perdas territoriais, pois não se entendia a terra a partir de uma lógica privada. Além disso, inexistiam cercas na comunidade, ou qualquer demarcação. Ao decorrer do século XX, as perdas territoriais aumentaram, ocasionadas por invasões e ações de grileiros.

Mas o processo se intensifica a partir dos anos de 1970, com a intensa especulação imobiliária. Ela é fruto de diversos processos que aconteceram na região, como industrialização e fortalecimento do turismo no município de Angra dos Reis, com a construção de estradas de acesso para quem vinha do centro do Rio de Janeiro e também de São Paulo, intensificando o fluxo de pessoas. Nesse contexto, a região chamada de Sul Fluminense, passa a ser vendida como Costa Verde, o que atraiu atenção pelos atrativos naturais em seus municípios e pela presença das praias, rios e da mata atlântica.

A comunidade é impactada com essa dinâmica, e após sucessivas perdas, começa a se articular, movimento que culmina com a auto atribuição como quilombola, a partir dos anos 2000. Isso acontece através da aproximação com o Campinho da Independência, primeira comunidade remanescente de quilombo titulada no estado do Rio de Janeiro, localizada em Paraty, município vizinho a Angra. O constate diálogo entre as comunidades, resulta no acúmulo de experiência da legislação e nas formas de luta. Assim, o Bracuí começa a incorporar o debate sobre território em sua prática cotidiana. Com a aprendizagem sobre a legislação, em 2005 foi criada a associação intitulada Associação dos Remanescentes do quilombo de Santa Rita do Bracuí (ARQUISABRA), responsável por a concentrar os esforços na luta pela titulação enquanto quilombo.

A criação da associação é parte fundamental do início do processo em comunidades remanescente de quilombo. Em termos jurídicos, a criação do artigo 68 dos Atos das Disposições constitucionais transitórias de 1988 indica que as comunidades remanescentes de quilombo que estejam ocupando suas terras, devem ter reconhecida a propriedade definitiva. A este artigo, soma-se o decreto 4887/03, que institui uma definição e uma metodologia para identificação, além de atribuir critérios de territorialidades para a delimitação territorial:

(...) Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. § 1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante auto definição da própria comunidade. § 2º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. § 3º Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental. (BRASIL, 2003, grifos nossos).

Tendo como base as legislações anteriores, que fundamentam políticas e epistêmica para a titulação quilombolaⁱⁱⁱ, em 2009, produz-se o laudo antropológico da comunidade. Uma forma de memória espacial foi desenvolvida e o grupo passou por um resgate de sua história, algo que ajuda a entender a transição em relação a ser uma comunidade negra rural para uma comunidade quilombola, acionando símbolos diacríticos. Já no ano de 2015, foi publicado o Relatório Técnico de Identificação e delimitação, peça jurídica importante no processo de titulação da comunidade, ainda em curso.

Este relatório é um material importante para entender a série de obstáculos e limitações enfrentadas pelo território quilombola, além disso, ele representa a demarcação territorial da comunidade. Esta apresenta um conjunto de particularidades, vinculados ao quadro herdado do processo de espoliação sofrido pela comunidade nas últimas décadas, com a entrada de muitos “imigrantes^{iv}” – denominação dada pelos quilombolas aos moradores provenientes de outros municípios ou regiões de Angra - além da perda do litoral, para o condomínio Porto Bracuhy (Autor, 2018).

Isso ocasiona uma delimitação descontínua da comunidade, incomum se comparada a outras pelo Brasil. A comunidade passa a ser formada por um segmento principal e “ilhas” como explicam os moradores. O segmento principal é acessado pela estrada de Santa Rita, à beira da estrada Rio-Santos, e também possui recortes internos com exclusões de algumas áreas. As outras ilhas, bem menores que o segmento principal, são de famílias que permaneceram em áreas em que a terra foi vendida ou ocupada em grande escala. Dessa forma, a permanência foi fruto de um processo de luta e resistência desde os anos 1950.

Esse processo resulta em uma série de problemáticas que a comunidade atravessa para manter sua territorialidade. Na história recente, há poucas referências aos conflitos atuais. Os próprios moradores ao serem perguntados sobre o tema costumam indicar fatos que ocorreram

no passado, principalmente nos anos de 1970 a 1990. Por outro lado, quando se observa a apropriação e uso do território, em dilemas e embates cotidianos, outros focos aparecem. Um deles é o que envolve o choque de cosmovisões e projetos sobre o território que se vive com os “imigrantes”. Nessa perspectiva, embates pouco citados ganham maior proporção, sendo colocados como importantes para pensar a territorialização do grupo.

Aqui, não é necessariamente a luta pela terra a natureza do conflito, mas o uso dado ao território e a configuração da sua paisagem com implicações políticas e sociais. Embora, alguns se manifestem de diferentes formas, estão sempre associados ao território e à presença dos “imigrantes” que tentam impor a sua visão sobre o território, com transformações que descaracterizam a forma de gestão quilombola, como apontam os moradores do quilombo.

Entende-se, neste artigo, que os conflitos e as formas de resistência podem ser ferramentas para estudarmos como a colonialidade do poder opera no processo de disputa em uma comunidade quilombola. Embora possamos destacar vários, iremos focar na disputa por uma educação quilombola, que demonstra a trajetória de luta da comunidade e a importância atribuída a escola, como elemento de territorialização do grupo.

Currículo em disputa: por uma educação quilombola em Santa Rita do Bracuí

Um dos espaços considerados estratégicos para a ARQUISABRA atualmente é a escola Municipal Áurea Pires. Esta foi criada em 1970, localizada na beira da Rio-Santos, dentro da área delimitada como território quilombola, conforme o mapa abaixo.

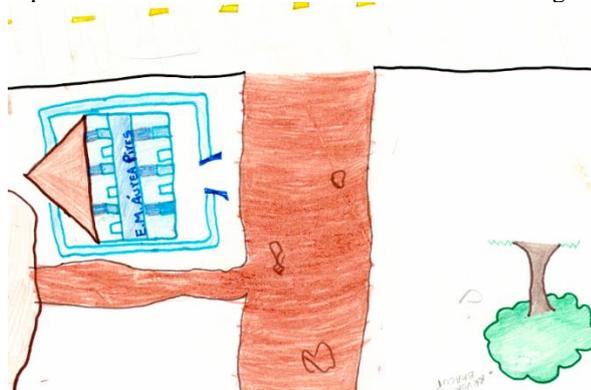
Mapa 2 - Localização da Escola Municipal Aurea Pires da Gama



Fonte: Elaboração própria a partir do Google Earth.

A escola foi construída nos anos de 1970, sendo ampliada nas décadas posteriores até o seu tamanho atual. Por ser uma escola localizada na beira da estrada, ela é um marco na entrada da comunidade. Sua qualificação enquanto quilombola ocorreu apenas no censo de 2015, sendo considerada uma grande vitória pela comunidade. Apesar de diversas iniciativas, o projeto político pedagógico não havia sido finalizado até 2020. Contudo, cabe destacar que nos processos de mapeamentos realizados na comunidade, os estudantes reconhecem a mesma enquanto um espaço fundamental de socialização e aprendizagem, sendo pertencente à comunidade.

Figura 1 - Representação da escola construída pelos moradores da comunidade remanescente de quilombo de Santa Rita do Bracuí durante a cartografia



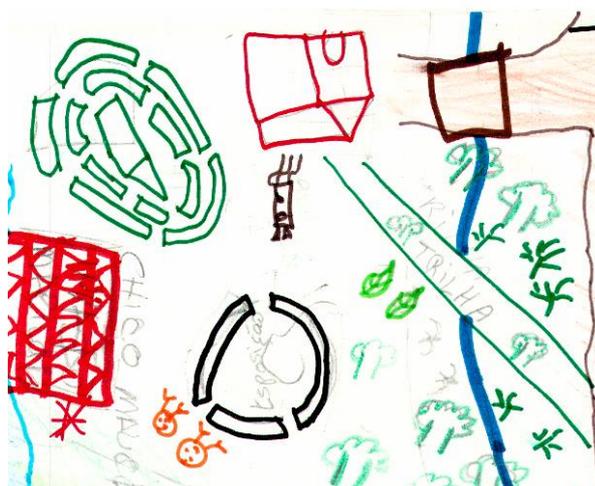
Fonte: Acervo pessoal

Ao recuperar as memórias de atividades realizadas no espaço escolar, é possível identificar que, desde os anos de 1990, acontecem eventos e/ou intervenções na escola. Estes possibilitam um projeto entre a história do Bracuí e a comunidade escolar, abrindo canais de diálogos que resultaram na classificação da escola como quilombola no censo escolar.

Neste trabalho, optou-se por apresentar a história da escola através das trajetórias quilombolas. Para isso, buscou-se recuperar as memórias de uma das Griôs e principais lideranças da comunidade, Marilda de Souza Francisco. Também é funcionária da escola, possui uma visão que contempla a educação como uma das principais estratégias de resistência do quilombo. Durante todos os anos trabalhados na escola, ela exerceu um papel de elo entre a comunidade escolar (diretores, professores, funcionários, alunos e até prefeitura e secretaria de educação) e a comunidade remanescente de quilombo de Santa Rita do Bracuí.

Marilda é uma das diretoras da ARQUISABRA e exerce papel vital nas relações internas da comunidade em que é reconhecida pelos moradores como uma liderança e também nas relações externas. Em sua atuação, recebe inúmeros pesquisadores em sua casa, onde há elementos territoriais que remetem a várias características do quilombo: agrofloresta, plantação de mudas de palmito Jussara, placas da história da comunidade frutos do projeto “Passados e Presentes”, a mandala onde são cultivados diversos legumes e hortaliças, criação de animais, uma trilha que ela leva os visitantes, contando a história da região, entre outros elementos.

Figura 2: Cartografia feita pelos moradores do Bracuí, nela são assinalados o fogão a lenha, agrofloresta, plantas medicinais, mandala, criação de animais, exposição “Passados e presentes” e a trilha da Marilda.



Fonte: Acervo pessoal

É reconhecida politicamente em Angra dos Reis, ganhando diversas homenagens pelo seu papel na luta pelos direitos sociais, e pela sua atuação contínua na escola. Dessa forma, podemos afirmar que Marilda, mulher negra e quilombola, atua não só na defesa da comunidade, mas representa um projeto político educacional popular e comunitário, resgatando elementos clássicos da educação popular e criando possibilidades para uma educação voltada para experiência e formação humana.

Em sua trajetória de vida, sempre esteve associada à militância e luta social. Sua formação foi iniciada quando ela era adolescente, com participação de reuniões no grupo de jovens das comunidades de base eclesial da Igreja, em reuniões que abordavam os direitos pela terra. Posteriormente, atuou como uma das lideranças desse grupo jovem. Durante os diálogos ela reporta a importância que a Igreja teve no seu papel de formação, chegando a

participar de diversas reuniões com a Comissão Pastoral da Terra. Nestas, ela tinha aulas sobre a importância da luta pela permanência na terra, nas quais aprendeu, conforme destacam suas próprias palavras: “como se engajar nas lutas e defender o bem territorial meu e do próximo”.

Essa trajetória política demonstra uma formação engajada na luta coletiva pelo acesso à terra, que associada ao prazer por contar histórias da sua época de infância, reforça o entendimento de que sua presença foi fundamental para os avanços, não só no processo de luta política pelo território, mas também nos ganhos adquiridos na escola, como Griô da comunidade. No entanto, sua formação política, a princípio, não foi mobilizada dentro da escola.

Ela passou a trabalhar na E.M. Áurea Pires em 1992, quando ingressou através de concurso na secretaria municipal de educação, exercendo a função de zeladora. Porém, com o passar dos anos seu papel na escola, no cotidiano e nas arenas políticas, passou a extrapolar a função exercida. Essa mudança de atuação dentro da comunidade escolar acontece principalmente durante o projeto “Adote um aluno escritor”, realizado pela diretora A^v, que possuía uma proximidade com a comunidade, possibilitando trabalhos em parceria e abertura na escola.

Este projeto, idealizado pela até então diretora, tinha o intuito de recuperar a história do Bracuí e foi idealizada não como uma atividade pontual, mas como um trabalho que deveria envolver os professores e a comunidade no entorno, através de entrevistas realizadas por alunos. Assim, ao saber que Marilda gostava de contar as histórias do bairro, a diretora a indicou para ser guia dos professores, apresentando moradores e contando as histórias da região. Marilda descreve esse momento:

É porque assim, o projeto era dos professores saindo em campo para fazer a pesquisa, e, como a maioria dos professores não eram daqui, precisavam de guia, olha eu como guia ai (risos). Ai eu comecei a levar os professores e alguns alunos nas casas, para fazer as entrevistas, e, ai um dia eu falo para Elisa que, assim, eu também sei de algumas histórias porque meu pai contava, algumas histórias, ai ela “como você não me fala nada”? E também teve essa coisa de assim “Marilda você conhece alguém mais novo que pode conhecer algumas histórias?” Ai eu falei, “Também sei algumas histórias, mas não sei se cabe na pesquisa.” Mas ai os professores fizeram algumas entrevistas. Tanto que no primeiro livro não tem entrevista comigo não. Ai ela pegou e falou né, ai, no primeiro livro não tem nem meu nome, já no segundo é que têm. (...). (Marilda, janeiro de 2018)

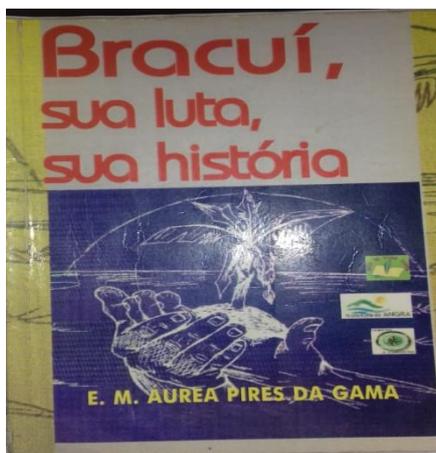
A fala remete a esse duplo papel que Marilda passou a exercer, como guia que levava (e de certa forma orientava) os estudantes até a casa dos moradores mais antigos, como Dona Joana, Seu Zé Adriano e Seu Manoel Moraes – que constam nos livros publicados

posteriormente –, e como contadora de histórias, papel assumido posteriormente na comunidade. Dessa maneira, o Bracuí que não tinha importância no currículo escolar, passa a ser o foco durante um período do que deveria ser estudado:

Também teve a educação da escola, foi voltada quase tudo para região do Bracuí, que antes assim, quando falava em história só se falava em Angra dos Reis, do estado do Rio, assim, que era primeiro segmento, então não tinha tanto o país, mas quando eles começam a puxar isso aí, eles olham que a história local era muito forte, então o professorado começou a falar da história local, produzia livrinho com a história do Bracuí (...) faziam cordel com a história do Bracuí. (Marilda, janeiro de 2018)

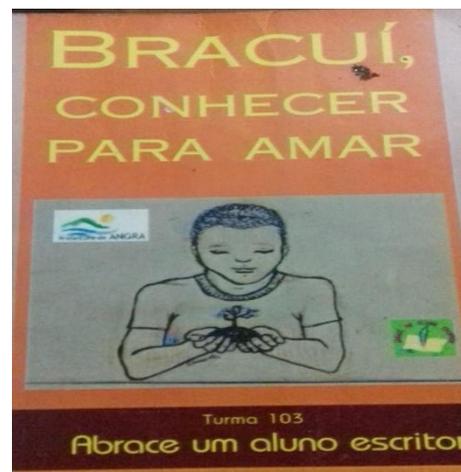
O estudo da realidade como metodologia de trabalho, resultou em dois livros: “Bracuí, sua luta, sua história” de 1996, e “Bracuí, conhecer para amar”. Ambos os livros foram publicados através dos trabalhos e pesquisas realizadas pelos professores e alunos, junto a comunidade. Eles trazem ricas informações sobre a origem do bairro, que fizeram parte do laudo antropológico publicado posteriormente em 2009.

Figura 3 - Capa do livro supracitado, Bracuí, sua luta sua história.



Fonte: acervo pessoal

Figura 4 - Capa do livro, Bracuí, conhecer para amar.

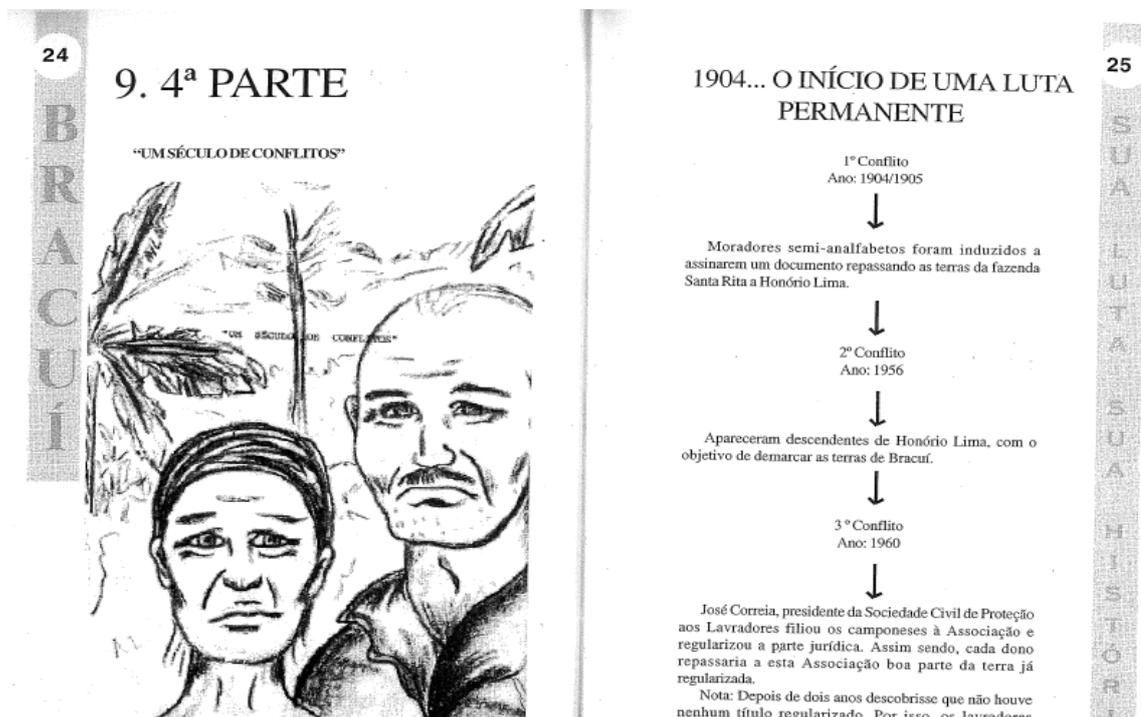


Fonte: acervo pessoal

Destacamos que no conteúdo do primeiro livro encontram-se o histórico dos conflitos que a comunidade atravessou. Estes se tornaram marcos espaciais e temporais, identificados no laudo antropológico como fundamentais para o entendimento das perdas territoriais sofridas pela comunidade. Esse ponto é relevante, pois mostra que a pesquisa realizada foi densa,

recuperando aspectos históricos e geográficos do processo de disputa e luta pela permanência no território.

Figura 5 - Uma das páginas que apresenta o histórico de conflitos que a comunidade atravessou



Fonte: Acervo pessoal

A educação assume uma função não só de territorialização para a comunidade, mas como um espaço de produção de conhecimento por parte de todos os sujeitos que a ocupam. Essas produções demonstram a potência na historiografia e geograficidade produzida, em que a escola trabalha as lutas das pessoas que a frequentam.

No contexto desse projeto, a comunidade começava a debater o auto reconhecimento, após visita da Fundação Cultural Palmares^{vi} (FCP) em 1999. Nesse momento a escola não era identificada como um ponto estratégico, ainda que a história da comunidade começasse agora a fazer parte das narrativas inserida na comunidade escolar, com os marcos de luta e personagens que seriam destacados posteriormente.

Assim, essa primeira iniciativa da escola que envolveu objetivamente a comunidade, embora tenha aproximado Marilda de uma relação mais direta na escola, seja como guia e orientadora para alunos e professores em trabalhos de campo e/ou contadora de histórias, perdeu intensidade nos anos posteriores. Como é identificado através da narrativa relatada, a mudança de gestão da escola com a saída da diretora A, resultou em um caminho em que o material

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 8, N. 2 – pág. 423-443 maio-ago de 2022: “Dossiê Outras educações: saberes e conhecimentos das populações racializadas em contextos de re-existência” – DOI: 10.12957/riae.2022.66425

produzido não apenas foi deixado de lado, como se perdeu enquanto uma ferramenta potente na descolonização das narrativas sobre Angra dos Reis. Essa postura indica que essa iniciativa era centrada na atuação política das pessoas que ocupavam a direção naquele momento, voltada para uma educação que incorporasse o entorno. Infelizmente, não foi dada continuidade pela direção seguinte a este projeto, pois não tinha a mesma afinidade e compromisso político com a comunidade.

O contexto que sucedeu ao fim desse projeto é de intervenções pontuais da relação entre o quilombo e a escola, em que o crescimento da atuação e maturidade política das lideranças da comunidade, e da própria visibilidade política que a ARQUISABRA passou a ocupar no cenário municipal, não acompanhou uma maior aproximação com a escola e o currículo a ser praticado. Entre 2001 e 2014, assistiu-se a um hiato de intervenções mais sistematizadas, que buscavam modificar o currículo praticado pelos professores. Mas ainda assim, três formas de intervenções foram realizadas e merecem destaque.

A primeira se caracterizou por idas a campo. Alguns professores mais mobilizados, pediam auxílio da Dona Marilda para levar os estudantes a conhecerem o Bracuí, recuperando algumas das práticas realizadas durante a atuação da direção da diretora A na escola.

São relatadas idas com professores de matemática, biologia e história, com o intuito de aproximar os alunos daquela realidade, em que a Marilda exercia um papel importante tanto na narração de histórias sobre a origem do Bracuí, como descrevendo a flora da região, apresentando as árvores frutíferas e plantas e ervas medicinais. Assim, mesmo que de forma pontual em alguns momentos do ano havia uma aproximação entre os estudantes e a comunidade quilombola, incorporando os saberes desenvolvidos pela comunidade, seu modo de vida e histórico de luta.

Uma segunda forma de intervenção foi a feira Frutos da Terra, idealizada pela comunidade e iniciada ainda na gestão da diretora “A”. A primeira feira aconteceu em 2003 e tinha como objetivo trazer as formas de conhecimento e a produção da comunidade para escola, contando com grande participação da comunidade nos primeiros anos.

O objetivo era abrir a escola para a comunidade, e a comunidade vender tudo que produzisse, esse era o tema da terra, e era um jeito da escola abrir para comunidade, e ter uma integração maior na escola, e quando a gente fez os frutos da terra, a gente pensava na comunidade ter um lucro mesmo financeiro, e a escola também né, ter um lucro financeiro. Então a feira frutos da terra seria comunidade, escola e divulgação para o município, para que naquele dia as outras escolas, ou sei lá quem quisesse vir, para ter um gasto mesmo dinheiro mesmo para ter as pessoas ter um dinheirozinho

bom, na época o primeiro a gente vendeu bastante (...). Eram uns três dias trabalhando pra vender, lá, ai vinha pessoal da sociedade, de outras escolas, pessoal vinha mesmo, ai depois a escola começou a diminuir o evento (...) a escola era mais aberta né, não tinha tanta grade. (Marilda, janeiro de 2018)

No relato acima pode-se perceber que a feira teve um papel de protagonismo forte na comunidade, principalmente nos anos iniciais, gerando lucro financeiro. Porém, com o passar do tempo a feira perde força no que diz respeito à sua relação com a comunidade. Marilda indica duas hipóteses para justificar essa diminuição: a primeira relacionada à falta de espaço da escola e a segunda ao regime temporal, a partir da compreensão de que o tempo da escola não condiz com o tempo dos moradores, que no momento da feira normalmente estão exercendo alguma atividade remunerada fora da comunidade, impedindo sua participação.

Segundo MAROUN e ALVES (2017), outro fator a se destacar por essa perda de força da feira, está associado a inserção de novos temas durante a feira, quem nem sempre representam os debates pautados pela comunidade. Segundo as autoras, este fato gera um distanciamento entre a escola e a comunidade quilombola.

Por fim, a terceira envolve a prática do jongo na escola. Segundo Luciana, uma das líderes da comunidade e responsável pelo Jongo, aconteceram não só apresentações com o jongo na escola, como até uma oficina, ministrada por ela, a partir do projeto “Mais Educação”. Porém, na maioria dos casos, o jongo era visto como algo folclórico, percepção compartilhada também por Marilda, que pontua casos de intolerância religiosa, pois os estudantes ao associarem o jongo com práticas religiosas de matriz afro-brasileira, zombavam dos jovens que o praticavam, gerando negação da prática por parte dos alunos quilombolas, ao menos no ambiente escolar. Jussara, uma liderança jovem e estudante da escola durante o início do jongo nesse espaço, reafirma essa intolerância, ao dizer que em vários momentos os estudantes eram xingados e/ou ofendidos a partir de uma associação negativa da identidade quilombola.

Essas três práticas curriculares, ainda que descontinuas, com diferentes objetivos e formas de intervenção, interligam a relação da escola com a comunidade, todas mediadas pela presença de Marilda. Elas estão relacionadas à disponibilidade e trabalho da comunidade. Não se observa uma tentativa e/ou intenção de unir ou de inserir a história da comunidade no projeto político pedagógico da escola, ou no próprio currículo, a partir de um projeto mais sistemático ou de política pública.

Outra observação é que essas formas de intervenção estão sempre associadas a práticas da comunidade para a escola e são classificadas como trabalho de campo, feira, ou manifestações de práticas culturais, não constituindo o currículo praticado pelos professores em seus conteúdos. O período em que os diálogos entre a comunidade e a escola diminuem, representa o retorno a uma leitura eurocêntrica sobre o território, em que a história é a da região de Angra, partindo de um lócus do colonizador, reproduzindo o branqueamento do território (autor, 2018).

Esse panorama só começa a mudar a partir do projeto “Redescobrimo o Bracuí”, idealizado pela ARQUISABRA em parceria com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF). Esse projeto foi fruto do movimento de luta e de formação de jovens lideranças da comunidade^{vii}. Ele aconteceu principalmente após a sua formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ.

Segundo o relato disponibilizado pelas coordenadoras Marília Campos e Rosilda Benacchio, feito em parceria com Fabiana Ramos e Angélica de Souza Pinheiros - as duas últimas moradoras do quilombo - essa demanda foi iniciada ainda em 2013, período de conclusão da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo. A atuação das lideranças a partir de um curso é um conjunto de fatores percebidos não apenas durante a formação no curso de licenciatura, mas também na vivência e politização de quase uma década de participação na ARQUISABRA. Entre esses fatores têm-se:

- i) a maior politização da comunidade, visto que esta já havia adquirido visibilidade no cenário político não apenas municipal, mas também estadual principalmente através do jongo;
- ii) a produção do laudo antropológico publicado em 2009, que se juntaria ao repertório de textos produzidos sobre a comunidade, não apenas de caráter acadêmico, mas como forma de documento do Estado, que fortalecia a legitimidade do território ocupado pela comunidade, além de destacar sua presença na história estadual;
- iii) a existência da lei 10.639/2003 e, principalmente, a publicação das Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Quilombola, em 2012, que possibilitava a abertura de um canal para diálogo com escolas situadas em

- áreas quilombolas ou que recebiam alunos quilombolas, além de também abrir as portas para uma possível classificação da escola com este título;
- iv) a visão estratégia da escola como uma instituição que deveria ser disputada pela comunidade, visto que além de estar localizada no território pleiteado, todos os jovens da comunidade estudam ou estudaram durante o primeiro ciclo na escola; e por fim;
 - v) a percepção de que uma postura mais propositiva poderia ajudar na retomada e abertura da escola, como existia no início dos anos 2000.

Diferente do que foi feito da primeira vez, com o projeto “Adote um aluno escritor” em que a iniciativa partiu da direção da escola, agora, nesse segundo momento de maior diálogo entre a escola e a comunidade, a iniciativa partiu da ARQUISABRA, em um caráter mais sistemático de mudança na estrutura curricular da escola, com foco na formação dos professores e no projeto político pedagógico. Em 2013, esse grupo se reuniu com a direção da Áurea Pires para propor um conjunto de oficinas de formação continuada para os professores.

O projeto teve rápida aceitação na escola, recebendo o nome de “Redescobrimo o Bracuí”, pois, na visão da Marilda, ele seria uma retomada ao projeto realizado no início dos anos de 1990. Como ela afirma, “era uma forma de levar a história e a comunidade pra dentro da escola de novo, para, assim, redescobrir mesmo o Bracuí, igual fizemos na época da Elisa” (MARILDA, entrevista concedida em janeiro de 2017).

Com a estratégia de atrair os professores, o projeto foi transformado em um curso de aperfeiçoamento com carga horária de 180 horas, em parceria firmada com a UFRRJ. Como resultado ocorreram uma série de oficinas em 2014, no primeiro ano do projeto, entre elas, visita na área da Marilda, transformando uma prática que já era realizada por ela em uma formação para os professores.

Ao longo de 2014 ocorreram sete oficinas com os professores, com carga horária de 8 horas cada uma. Entre os temas, destacam-se a história do quilombo, o processo de fim da escravidão, o papel do jongo, as DNC's para as relações étnico raciais, a história da África e a questão da religiosidade de matriz africana. (RAMOS Et.al., 2015).

Em 2015, devido ao contexto de falta de pagamento de funcionários, houve entrada em greve o que dificultou a realização de alguns encontros (RAMOS Et.al., 2015). Foram

realizadas apenas quatro oficinas, tendo apenas duas delas um caráter mais agudo de formação, envolvendo a etnomatemática em uma das oportunidades.

Embora essa situação tenha dificultado o andamento do projeto, em março daquele ano houve uma reunião entre a comunidade escolar, a secretaria de educação, professores universitários que participavam do processo e lideranças da ARQUISABRA, em que a escola foi definida como quilombola, uma vitória para toda a comunidade. Em MOURON e ALVES (2017) há menção a esta reunião que definiu a classificação da escola enquanto quilombola:

A razão do encontro era a decisão coletiva sobre a classificação da escola no censo escolar, isto é, se a escola atenderia à demanda da comunidade de classificá-la como quilombola ou não. As lideranças apresentaram suas posições junto à secretaria e à direção da escola para, em seguida, ocorrer a votação. Após muitos embates e estranhamentos por parte de alguns professores sobre a demanda apresentada que, por falta de oportunidade, não convém trazer aqui, ficou decidido que a escola seria classificada como quilombola, com apenas um voto de abstenção e nenhum contra. Todos os presentes tiveram direito a voto, inclusive as lideranças quilombolas. (MAROUN; ALVES, 2017, p. 96.)

A mudança na classificação não garante uma escola com uma educação etnicamente diferenciada. O currículo tanto formal quanto praticado não necessariamente é afetado por esta mudança, visto que para isso seria necessária uma mudança nos materiais didáticos, metodologia e conteúdos trabalhados dentro e fora do espaço escolar junto a presença da comunidade.

As autoras relatam algumas tensões. Nem todos os professores concordaram com essa mudança. Esta afirmação parte da fala de uma professora presente, que teria questionado o fato da demanda para uma educação etnicamente diferenciada não se justificar, já que a escola atende alunos de todo entorno e os provenientes do quilombo eram minoria (MAROUN; ALVES, 2017, p. 97).

Este é um discurso comum não apenas em relação a uma educação etnicamente diferenciada, mas até mesmo em escolas que buscam inserir a lei 10.639/2003(atual 11.645/2008) nos seus currículos^{viii}. Ao abordar a importância de debater conteúdos relacionados à história da África e da população negra, professores e diretores alegam que a educação não deveria privilegiar conteúdos para um grupo por cor/raça em detrimento de outros.

Essa leitura reforça o branqueamento das práticas e conteúdos escolares, na medida em que se pauta na suposição de que os currículos são neutros e não privilegiam determinadas

visões de mundo que reforçam estigmas. Mesmo que a comparação não seja a ideal, ambas envolvem o racismo epistêmico, já que negam o papel e importância da população negra, ao naturalizarem uma abordagem eurocêntrica como a norma, e ainda, a enxergarem como neutra.

O resultado é uma abordagem eurocêntrica, marcada pelo apagamento e invisibilidade da população negra e sua ancestralidade. Este é um ponto relevante, à medida que as lutas de grupos quilombolas não são restritas aos saberes que valorizem a sua história e práticas, mas também pela valorização da sua ancestralidade negra e africana.

Porém, em um cenário mais amplo, é necessário valorizar a importância dessa mudança. A classificação da escola como remanescente de quilombo, ao menos no censo escolar, indica um regime favorável para lutas enfrentadas pela comunidade. Ela deve ser entendida como fruto de um processo de luta e disputa pela escola, que não pode ser dissociada desse retorno da comunidade a escola, através do curso de formação realizado pelas lideranças da ARQUISABRA.

Portanto, a classificação como comunidade quilombola indica uma perspectiva positiva para ser utilizada como fator político e epistêmico, no processo de reconstrução do projeto político pedagógico e na necessária formação dos professores. Se mesmo com a classificação enquanto escola quilombola, questões levantadas como “só tem poucos alunos quilombolas”, ou “porque tenho que falar do quilombo?” continuam, elas devem ser enfrentadas no cotidiano. A mudança nas diretrizes faz com que esse tipo de questionamento perca força, mediante a um processo inicial de mudança curricular e entrada da comunidade na escola, legitimada pelas diretrizes curriculares quilombolas.

Essa mudança também legitima a busca por políticas públicas favoráveis a uma educação quilombola. Aqui vale recuperar algumas questões importantes vinculadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Quilombola, para associarmos a estas lutas políticas.

Em primeiro lugar, a Diretriz estabelece que a Educação quilombola organiza o ensino baseado em informações, e em fundamentos pautados na memória coletiva, práticas culturais, tecnologias e formas de trabalho, acervos e repertório orais, tradições, festejos e patrimônios da comunidade e da territorialidade da comunidade (MEC, 2012, p. 3). Ela se destina tanto às comunidades rurais e urbanas, localizadas em comunidades quilombolas ou que recebem estudantes oriundos destas, garantindo aos estudantes a apropriação das formas de conhecimentos e saberes, para que possam garantir a continuidade das práticas do grupo, ou seja, possibilita uma reorganização da estrutura curricular.

Além disso, é responsabilidade da união e do município (no caso da escola em questão) garantir apoio técnico-pedagógico aos professores e estudantes, além de recursos que atendam a demanda da comunidade delineada nesta pesquisa. Temas sobre os processos de regularização fundiária, saberes, tradições e combate ao racismo, devem estar na matriz do projeto político pedagógico. Fica garantida a adequação da estrutura escolar ao território, a condições de acessibilidade e a “presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas^{ix}” (MEC, 2012, p. 6), e, por fim, a produção de material didático vinculado ao contexto histórico da comunidade^x.

Essas questões fortalecem o maior incentivo a formação de professores que atuam no estabelecimento, para que estes possam efetivamente, no âmbito de todo currículo escolar, incorporar a diretriz curricular quilombola enquanto matriz do que é ensinado. Da mesma forma, é necessária a realização de concursos públicos para professores voltados para a educação do campo, principalmente buscando aqueles formados na comunidade, como indica a legislação. A participação da comunidade na escola passa a ser justificada dentro das necessidades de adequação do projeto pedagógico.

Por outro lado, é preciso destacar que esse processo ainda não se iniciou na comunidade. O que vem acontecendo são ataques sistemáticos à escola, com invasões, depredação, sequestro e assaltos. O mais grave deles foi registrado no mês de julho de 2018, com uma invasão, acompanhada de ameaças de morte à diretora, pichada nos muros.

Segundo a comunidade, essas manifestações de violência são recentes, e se intensificaram após a escola se declarar quilombola. Uma das consequências desse ataque foi o fechamento da educação de jovens e adultos e o deslocamento dos estudantes para outra escola da região. A partir desses acontecimentos recentes, a comunidade se sente ameaçada, com medo de novas ocorrências de agressão, uma vez que as crianças da comunidade estudam nesta escola, temendo até mesmo o fechamento por parte do poder público.

Assim, manter a escola funcionando com todas as modalidades e implementar efetivamente uma educação quilombola passam a ser metas, em busca de um projeto não apenas do presente, mas também de futuro para a comunidade. Acreditamos que o reconhecimento do município tanto sobre a presença da comunidade quilombola, quanto da escola quilombola, podem potencializar esse projeto de sociedade mais democrático e antirracista.

Considerações finais

Conclui-se que as variadas formas de resistência (sabotagem, aquilombamento da fazenda, controle de rotas fluviais, troca de informações, etc) produziam um campo negro, multifacetado, de atuações que variavam no espaço e também no tempo. Este primeiro ponto demonstra, como já apontava Wash (2013), que a decolonialidade não é um projeto novo, ele existe desde a formação do mundo moderno-colonial, com a resistência destes grupos. No campo da educação, pode ser considerado uma luta contra a colonialidade do saber e suas faces que produzem estes grupos como não existentes.

A luta pela escola e pela educação quilombola, representa uma luta contra o projeto de colonialidade, contra a subalternização das formas de territorialização e produção de saberes não brancos. Falamos da escola enquanto um espaço de produção de saber variado, que revela outras lógicas de existência, valorizando a memórias e as formas de conhecimento do grupo.

Assim, entende-se que a escola é um dos espaços considerados mais importantes pelos moradores, não só por estar localizada na entrada do maior segmento do território, mas por sua função na formação da juventude. Ela pode contribuir para visibilizar a história do Bracuí, que faz parte da própria história da região do Sul Fluminense e da escravidão no Brasil. A escola é forma de territorialização do grupo.

Nesses últimos anos foram várias as intervenções que resultaram na declaração da escola como quilombola. Agora o objetivo é construir um projeto político pedagógico que atenda a Diretriz Nacional Curricular Quilombola e manter a escola aberta e em segurança para os professores, estudantes e moradores da comunidade.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. de. *Terras de Preto, Terras de Santo, Terras de Índio – uso comum e conflito*. In: HÁBETTE, J. e CASTRO, Edna (orgs.) Na trilha dos grandes projetos. Belém: NAEA/UFPA, 1989.

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. de. *Os Quilombos e as Novas Etnias*. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). Quilombos, identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

ARRUTI, José Maurício. *Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola*. Bauru, São Paulo: Edusc, 2006.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 8, N. 2 – pág. 423-443 maio-ago de 2022: “Dossiê Outras educações: saberes e conhecimentos das populações racializadas em contextos de re-existência” – DOI: 10.12957/riae.2022.66425

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em: 15 de maio de 2020.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acessado em: 15 de maio de 2020.

BRASIL. Decreto Nº 4887, 20 de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acessado em: 15 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Educação escolar quilombola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 jul. 2010.

ESCOLA MUNICIPAL AUREA PIRES. *Bracuí, sua luta, sua história*". Volume 1, Angra dos Reis, RJ. 1996.

ESCOLA MUNICIPAL AUREA PIRES. *Bracuí, Conhecer para amar. Projeto Abrace um Aluno Escritor*. Associação Multimídia de Educação, Cultura e Comunicação Abrace um Aluno Escritor – Angra dos Reis, RJ. 2005.

LEITE, Ilka Boaventura. *O legado do Testamento: a comunidade da Casca em Perícia*. Florianópolis: NUER, UFSC, 2002.

LEITE, Ilka Boaventura. *O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais*. Rev. Estudos Feministas. Florianópolis, v.16, n.3, p.965-977, DEZ. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2008000300015&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 15 de maio de 2020.

MAROUN, Kalyla & ALVES, Edileia Carvalho. *Experiências de educação quilombola: as relações entre escola e comunidade*. In Rev. FAEEBA – V 26. N. 49, Salvador, 2017.

MATTOS, et.al. *Relatório antropológico da Comunidade de Santa Rita do Bracuí*. 2009.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Da Geografia às Geo-grafias: Um Mundo: Em Busca de Novas Territorialidades*. Apresentado na II Conferência Latinoamericana y Caribenha de ciências sociais. México, 2001.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico sobre estudos de conflito e movimentos sociais na América Latina*. En publicación: Movimientos sociales y conflictos en América Latina. José Seoane. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Programa OSAL. 2003.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. IN: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires-Clacso, 2005. 321.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 8, N. 2 – pág. 423-443 maio-ago de 2022: “Dossiê Outras educações: saberes e conhecimentos das populações racializadas em contextos de re-existência” – DOI: 10.12957/riae.2022.66425

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder e classificação social*. IN: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Fabiana et.al.. *Relatório Projeto Redescobrimdo o Quilombo Santa Rita do Bracuí – 2014*. 2015(mimeo).

WALSH, Catherine. “Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos”. En: Catherine Walsh (ed.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala. 2013.

ⁱ O nome da tese foi substituída ocultado pois ela revelaria parte da autoria do artigo.

ⁱⁱ A colonialidade, segundo Quijano (2010), é um dos elementos constitutivos do padrão mundial de poder capitalista, baseado na criação, difusão e imposição de uma classificação racial da população. Fundamental neste padrão de poder, que funciona em diferentes dimensões materiais e subjetivas. Embora vinculado ao colonialismo, a colonialidade não cessa com a descolonização, afinal, mesmo com a criação de Estados-Nações independentes, as formas de dominação e classificação baseadas em critérios étnicos raciais permaneceram engendradas nas relações estabelecidas, contaminando as esferas políticas, econômicas e sociais.

ⁱⁱⁱ Destaca-se que neste artigo não temos a intenção de problematizar a identidade quilombola. Para isso indicamos AUTOR(2016, 2018, 2020), ALMEIDA (1989, 2002), ARRUTI (2006) e LEITE (2020)

^{iv} O termo imigrante é uma categoria nativa utilizada pela comunidade para denominar os não quilombolas. Dessa forma, embora o conceito de migrantes seja o correto conceitualmente, mantivemos a denominação original, por se tratar de uma categoria utilizada cotidianamente nas conversas entre os quilombolas.

^v Não possuímos autorização para usar o nome da diretora, dessa forma, atribuímos a ela a denominação de A.

^{vi} A Fundação Cultural Palmares é a instituição responsável pela primeira etapa de reconhecimento das comunidades quilombolas. Dessa forma, qualquer comunidade que se identifique como quilombola, deve procurar a fundação apresentado uma breve síntese de sua formação.

^{vii} Todos os estudantes formados participaram do projeto, são eles: Luciana Adriano da Silva, Angélica Souza Pinheiro, Fabiana Ramos e Marcos Vinicius Francisco de Almeida. Outras duas lideranças participaram desse processo, apesar de não terem terminado o curso, foram elas: Amanda de Souza e Emerson Luiz Ramos.

^{viii} Ainda que a lei 10.639 e a educação quilombola sejam políticas diferentes, já que a primeira é obrigatória no âmbito de todo currículo escolar, e em qualquer escola, e a segunda seja uma diretriz aplicada a escola que estão em território quilombolas ou recebem estudantes quilombolas, percebe-se uma confusão entre uma e outra. Em uma ida a mesma escola no ano de 2014 junto a uma turma da UERJ/FFP, professores e coordenadores reforçavam que aplicavam a lei 10.639, dando a entender que assim estavam realizando uma educação quilombola.

^{ix} O artigo 13 reforça a importância do trabalho de moradores do quilombo na escola, recomendando que os sistemas de ensino contratem profissionais de apoio oriundos dos quilombos para produção alimentar vinculada a cultura e os hábitos da comunidade.

^x O artigo 14 aponta que: “A Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino.” (MEC, 2012, p.8)