

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Jade Prata Bueno Barata

**Educação entre alienação e emancipação:
um estudo de caso do Quilombo Campinho da Independência, Parati, RJ**

Rio de Janeiro

2013

Jade Prata Bueno Barata

EDUCAÇÃO ENTRE ALIENAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: um estudo de caso do Quilombo
do Campinho da Independência, Parati, RJ

Um

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (EICOS), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social.

Orientador: Carlos Frederico B. Loureiro

Rio de Janeiro

2013

B226 Barata, Jade Prata Bueno.

Educação entre alienação e emancipação: um estudo de caso do Quilombo Campinho da Independência, Parati, RJ / Jade Prata Bueno Barata. Rio de Janeiro: 2013.

102f.

Orientador: Carlos Frederico Bernardo Loureiro.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - EICOS, 2013.

1. Educação em áreas remanescentes de quilombos. 2. Quilombo Campinho Independência, Parati (RJ). 3. Movimentos sociais – Parati (RJ). 4. Quilombos – Parati (RJ). I. Loureiro, Carlos Frederico Bernardo. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia.

CDD. 370.98153

Jade Prata Bueno Barata

**Educação entre alienação e emancipação:
um estudo de caso do Quilombo Campinho da Independência, Parati, RJ**

Dissertação elaborada sob orientação de Carlos Frederico B. Loureiro e apresentada ao Programa de pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de mestre.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Doutor Carlos Frederico Bernardo Loureiro – UFRJ

Prof. Doutora Ruth Machado Barbosa – UFRJ

Prof. Doutor Roberto Leher - UFRJ

Rio de Janeiro/RJ

2013

Resumo

O estudo aqui elaborado visa compreender como um movimento social realiza a disputa pela educação pública. Para tanto realiza-se um estudo de caso de uma comunidade quilombola, integrada ao movimento quilombola e ao movimento de comunidades tradicionais na região de Parati, o Quilombo Campinho da Independência. O desenvolvimento da pesquisa compreendeu realização de entrevistas semi abertas e análise de legislação pertinente, tanto do campo da educação, como a voltada para comunidades tradicionais. As reflexões partem de uma perspectiva materialista, histórica, e dialética, as análises textuais são realizadas a partir da análise crítica do discurso. Para a observação da realidade em que vivem estas comunidades é feito tanto uma contextualização do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, e nesse contexto o lugar ocupado pelo negro, quanto da história de Quilombos e sua relevância social. Na construção do cenário quilombola, e da problemática educacional, que não se encerra nos muros da escola, são abordados a importância do território para tais comunidades e a ameaça de expropriação que estes sofrem, além da importância da construção de uma identidade pelo movimento. Finalmente são abordadas as contradições que permeiam a educação, em essência como o falso universalismo presente no projeto político da escola pública pode ser requerido através da luta de uma comunidade Quilombola. São patentes as contradições entre a legislação e a realidade de uma escola pública localizada em Quilombo; as dificuldades de penetrar a escola pública; os entraves práticos gerados pelas políticas de editais à promoção de uma transformação efetiva; a relevância de intelectuais do movimento para qualquer avanço da luta; a importância da articulação com outros movimentos e povos que partilham de princípios e sofrem as mesmas opressões; a potencialidade emancipatória do projeto de educação em construção nas comunidades tradicionais da região da Serra do Mar.

Abstract

This work intends to understand how a social movement makes the dispute of public education. There for, it has been made a study of a “Quilombola” community case, “Campinho da Independência”, integrated with the “quilombola” movement and with other traditional communities of Parati region. To reach this mean goal of this project, some interview with the “quilombolas” are made and also some analysis of legislation related to education and traditional communities. The reflection are based on a historical materialist dialectic perspective, and the analysis are made through critical analysis of discourse. To clarify the view of this community reality is made an approach of the capitalism development in Brazil, how black people follow this development and how was made and has been told the history of “quilombos”. To show the educational and “quilombola” problems are addressed the relevance of land and the threat of expropriation, besides the relevance of identity. Finally are addressed the contradictions that permeate education, and how the false meaning of universalism in the political project of public school can be appropriated by the struggle of a “quilombola” community. The study presents strongly the contradictions between the law and reality of a public school localized in a “quilombo”; the difficulties of this movement to get into the public school; the practical barriers created by a type of policy called “politica de editais”; the relevance of intellectuals of the movement to reach any kind of success; the relevance of articulation with other movements and people that share the same principles and suffer the same oppressions; and the real potential of emancipate from traditional communities education project.

Sumário:

1- Introdução

<u>1.1 - Apresentação do contexto e da problemática</u>	01
<u>1.2 - Objetivos</u>	04

2 - Metodologia

<u>2.1 - Embasamento teórico sobre o método</u>	05
<u>2.2 - Investigação</u>	06

3 - As lentes de observação da realidade

<u>3.1- Capitalismo Dependente como lente</u>	10
<i>3.1.1 - A formação histórica de sociedades capitalistas dependente: análise do caso brasileiro</i>	10
<i>3.1.2 - Caracterização do Capitalismo Dependente</i>	12
<i>3.1.3 - O lugar do Negro na formação da sociedade de classes</i>	13
<i>3.1.4 - Caracterização sociológica em “possuidores de bens” e “não possuidores de bens” no “capitalismo dependente”</i>	16
<i>3.1.5 - Reflexos do Capitalismo Dependente sobre Quilombos</i>	18
<u>3.2 – Estado, Sociedade Civil e Aparelhos “privados” de Hegemonia</u>	20

4 - História de Quilombolas

<u>4.1 - Sobre o conceito de História</u>	24
<u>4.2- História de Quilombolas</u>	25
<i>4.2.1 - Quilombos da região Sul Fluminense: foco Campinho da Independência</i>	26
<u>4.3 - Território e Expropriação</u>	28
<i>4.3.1 - Expropriação: origens e suas formas de adaptação</i>	33
<u>4.4 - Identidade Quilombola</u>	37
<i>4.4.1 – Identidade</i>	37
<i>4.4.2 – Identidade Quilombola</i>	39

5 – A educação em foco

<u>5.1 – Da alienação à emancipação</u>	43
<u>5.2 – O intelectual e sua função social</u>	49
<u>5.3 – Educação Quilombola: da legislação à prática</u>	53
<i>5.3.1 – O Caso do Quilombo Campinho da Independência</i>	59
<i>5.3.2 – Os Encontros sobre Educação Diferenciada</i>	64
<u>5.4 – A Instituição escolar</u>	67
6 - Contradições e perspectivas da luta Quilombola	
<u>6.1 – Turismo: o Mau Necessário</u>	76
<u>6.2 – Rap: expressão de resistência e enfrentamento</u>	77
<u>6.3 – Do Crack ao Evangelho</u>	78
7- Considerações Finais	80
Bibliografia	88

Agradecimentos

A Silvia Prata por um pouco, ou muito, do que sou em essência, seu amor.

A Irapuã Barata, pela falta que me move.

A Carlos Danilo Barata; Carlos Prata meus verdadeiros avôs pelo carinho e apoio estrutural até onde lhes foi possível.

Aos Quilombolas: Silvia, Rose, Dani, Laura, Adilsa, Cadinha, Vaguinho, Sinei, Romero, Fabinho e Ronaldo pela contribuição na pesquisa, pelo acolhimento com a devida desconfiança, pelos ensinamentos, risadas e carinho.

Ao querido amigo e tutor Luiz Américo (Lamalungo) pelas conversas acadêmicas, pelo apoio logístico cada vez que fui a campo, pela experiência compartilhada, pelo carinho e confiança.

Aos amigos musico-intelectuais, Marcelo Neder e Thiago Castañon, pelas melodias, experiências compartilhadas e astúcia.

A Rafaela Sardinha e Daniele Pinheiro pelo companheirismo desde a prova de mestrado, por todo o vivido, apoio que me fez andar como se caminhasse com mais pernas do que as minhas.

Ao amor que acompanhou esta jornada de perto, mesmo estando longe, Samuel França que auxiliou emocionalmente e pragmaticamente a execução deste trabalho, me fazendo mais feliz.

A Rolando Toro que a distância, compartilhando nossas utopias, me faz “una utopia de mujer”.

A prima e amiga Maria Clara pelas noites compartilhadas com conversas entre academia e boemia.

Aos camaradas dos grupos de pesquisa COLEMARX e LIEAS, por todo conhecimento aprendido e compartilhado, em especial, Inny Accioly, Felipe Baunilha e Ana Marques, do Grupo de trabalho “Movimentos Sociais”, queridos e admiráveis amigos.

A todos os meus alunos, por tudo que me ensinam. Em especial, Danilo, Thaiana, Mari, Anderson, Mayara, Taise.

Ao professor, amigo e orientador Fred Loureiro que orienta e se torna amigo ao mesmo tempo, dando segurança e ensinamentos fundamentais.

A Roberto Leher, por me educar para a luta, a quem nutro um sentimento de admiração profunda que ocasionalmente confundo com a que gostaria que fosse para um pai.

A Clara de Goes, por me fazer falar como Emília, escutar como Visconde e conseguir seguir caminhando.

1 Introdução

1.1 Apresentação do contexto e da problemática

Comunidades tradicionais como os Quilombos têm sua existência, historicamente, vinculada a luta em defesa de seus direitos. A educação formal, como um direito civil, é muitas vezes negada a tais grupos. A propriedade da educação de influir na manutenção da hegemonia através da formação de consenso “espontâneo”, lhe garante robusta relevância social. Esta relevância, as contradições que circunscrevem as práticas da educação pública em confronto com suas políticas e a reflexão de movimentos sociais de povos tradicionais sobre educação. Compõe, também, a problemática da pesquisa o exame das funções entre a afirmação da identidade Quilombola e os propósitos universalistas em disputa na educação pública, visto que o universalismo liberal é abstrato tratando de um “todo” homogêneo sem considerar a diversidade de realidades que conformam o país. Desta forma deseja-se aferir como a educação pública se propõe a incorporar as diversas identidades existentes. Compreender a relação de tensão entre emancipação e alienação humana na promoção educacional, eixo central deste projeto, é crucial para comunidades em constante luta por seus direitos, bem como para conformação de uma sociedade mais democrática e justa.

A definição da particularidade da proposta requer a focalização de “Quilombo”, buscando observar as relações sociais e de produção estabelecidas por estas comunidades, em especial a relação com o território e a educação.

O Quilombo que fará parte da pesquisa se localiza em Parati, município muito valorizado pelo turismo e com grande especulação imobiliária, possuindo também diversas áreas de preservação ambiental, como a APA (Área de Proteção Ambiental) Cairucu, (Dec. nº 89.242 de 27 de dezembro de 1983) que inclui o Quilombo, e que compõe o Mosaico de Unidades de Conservação da Serra da Bocaina.

A gestão de um mosaico deve ser integrada, realizada através de conselho consultivo que conta com representações diversas, tanto órgãos públicos quanto da sociedade civil, devendo ser paritária entre estas duas instâncias.

Na busca da construção de uma gestão mais integrada o Conselho do Mosaico da Bocaina realizou o I Encontro de Comunidades Tradicionais e Áreas Protegidas tendo como consequência a produção de uma Carta com os objetivos, desafios e as propostas deste encontro. Destacam-se alguns desafios e propostas sugeridas na Carta pertinentes a este estudo: **“união e fortalecimento das comunidades; a implementação e o cumprimento das leis; estabelecimento de uma educação diferenciada e de qualidade; o reconhecimento do**

território e a garantia de permanência das comunidades tradicionais nele, o enfrentamento da especulação imobiliária e do poder econômico” (Carta do I Encontro de Comunidades Tradicionais e Áreas Protegidas, grifos meus). Ressalta-se que os desafios se relacionam, o “reconhecimento do território” permite um enfrentamento mais seguro à especulação imobiliária, a luta pelo reconhecimento do território, sua titulação é mais forte quanto mais consciente de seus direitos forem os lutadores, quanto mais numerosos, articulados e coesos forem os lutadores, e neste caso uma educação diferenciada e de qualidade é imprescindível.

A construção do presente estudo é indissociável dos desafios elencados. A educação possui lugar de destaque, além de ser parte dos desafios, é também uma potencial ferramenta para se atingir outros. No entanto, para se construir a discussão é preciso entender de que lugar se trata a “educação”. A abordagem será toda a partir do pressuposto de que qualquer projeto no capitalismo esta fundado em um sistema de contradições. A partir desta consideração, deve-se perguntar: Como é a educação defendida pelo Quilombo? Qual a importância da apropriação do público (no caso a escola) pelo social (no caso o Quilombo)? Como a comunidade pode se apropriar do público? Quais são os interesses presentes na formulação de um projeto educacional? Como a escola pública pode contribuir para a formação de consciência ou aprofundar a alienação dos sujeitos? Como é a educação defendida pelo Quilombo?

O entendimento das questões elencadas acima requer a compreensão teórica da importância social da educação e a análise empírica da realidade focalizada. Ambas reflexões se desenvolvem a partir de conceitos pertinentes, análise de legislação e análise de entrevistas em “Educação em foco”, quinto capítulo.

O território, sua defesa e uso, no caso, não são, de forma alguma, defesa apenas de “terras” com valor especulativo. Comunidades tradicionais como Quilombolas possuem uma relação metabólica com a terra/natureza, orgânica, em que o trabalho é a mediação consciente entre os sujeitos e a natureza/território. Essa relação não compreende o natural como recurso, mas sim o humano como parte integrante do natural e este como parte do humano (Foster, 2005) nos oferecendo exemplos de sociabilidade não exterminadora de vida. A importância do território, bem como a ameaça de expropriação sofrida por esses povos serão tratados no item “Território e Expropriação” do quarto capítulo, “História de Quilombolas”.

A análise materialista dialética permite observar com mais acurácia as contradições existentes. No caso do campo educacional é de extrema relevância observar com profundidade as faltas do sistema público de ensino, sem, no entanto destituir-lhe de

importância, a qual possui. Neste trabalho busca-se analisar a relação entre o direito político (legal) e o direito real, observado empiricamente. Assim, sem deteriorar o valor do público, pretende-se expor algumas de suas faltas e ainda revelar a importância da apropriação do mesmo por grupos sociais historicamente oprimidos. Enfocando um Quilombo, uma comunidade tradicional, voltar-se-á atenção para as formas tradicionais de educação, buscando compreender sua relevância sem fantasiar ou “folclorizar” a comunidade tradicional em questão.

Em um capítulo teórico, “As lentes de observação da realidade”, será exposto o cenário sob o qual a disputa observada se constrói historicamente e se conforma na atualidade. Para aprofundar estudos de uma dada realidade, e produzir conhecimentos a partir dela, é necessário e primordial a compreensão do contexto histórico, social, político e econômico. (Fernandes, 1975) A partir deste prisma se propõe a compreensão da problemática, um olhar amplo para o processo histórico em que se insere movimentos de resistência como o Quilombola. Desta forma, é feita uma exposição do desenvolvimento de um país capitalista dependente em particular e da relação dialética entre Estado e Sociedade Civil, em geral.

A história de quilombolas foi uma história negada academicamente como história que faz história. Esta pesquisa parte de um pressuposto: a existência de um Quilombo, em sua essência, fez e faz história, influencia e é influenciado pelo sistema, o qual não está às margens, mas sim nadando contra corrente que tanto arrasta quanto prende, escravos de todas as cores. Para trazer um pouco desta história, contada tanto por quilombolas quanto por pesquisadores há um breve aprofundamento em “História de Quilombolas”.

Localizando “identidade” como um conceito ambíguo, que pode ser usado de diferentes maneiras (Bauman, 2005), no entanto relevante para a luta de movimentos sociais, e compreendendo que a definição deste conceito pode ser mais ou menos próximo da realidade, favorecendo interesses divergentes, em “Identidade Quilombola”, visa-se refletir sobre os sentidos de “identidade”.

Em um contexto capitalista dependente, conceito desenvolvido por Florestan Fernandes, é importante que os grupos oprimidos e super explorados, ganhem força em suas lutas particulares e consciência de que estas compartilham grande afinidade e por isso não estão isoladas. Ao passo que se olha para a realidade, lhe dá luz, e assim, espera-se que este trabalho, destacando as potencialidades emancipatórias das formas de educação preconizadas pela comunidade “Campinho da Independência”, bem como suas demandas educacionais e os entraves encontrados para realizá-las, dê visibilidade a tais questões, auxiliando o processo, já em andamento, de definição de uma educação quilombola, articulada com demandas de

outros grupos étnicos da região e enfim construindo o universalismo que é prerrogativa da educação pública. Espera-se, a partir da construção e da finalização do mesmo, fortalecer a luta local, e outras de caráter semelhante.

Academicamente, a importância deste trabalho está no encontro destes enfoques, por um lado políticas públicas de educação e suas expressões na instituição escolar, por outro lado formas tradicionais de educação e as demandas educacionais de uma comunidade quilombola.

1.2 Objetivos

Compreender o lugar da escola pública na disputa entre movimentos sociais e Estado, seria um aparelho de hegemonia? Desta forma o estudo busca analisar a educação como campo de tensão entre o falso universalismo presente no projeto político da escola pública e a resistência de uma comunidade Quilombola, focalizando a forma de apropriação da escola pública pela referida comunidade em um contexto de luta, por território e pela identidade cultural, em que a educação é tanto meio quanto um fim da própria luta.

Objetivos específicos:

- Compreender as mediações entre a educação e a luta dessas comunidades, colocando em relevo as práticas da escola pública frente a tal conflito.
- Examinar o que é educação quilombola para o Estado e buscar quais as políticas estatais são voltadas à educação quilombola e as práticas educacionais efetivamente empreendidas na escola da comunidade.

2 Metodologia

2.1 Embasamento teórico sobre o Método

O projeto se insere numa perspectiva materialista histórica, dialética, portanto, é necessário e primário imbuir-se da experiência, para se produzir em uma síntese complexa o concreto pensado, que por sua vez pode auxiliar na compreensão do real em um segundo olhar mais atento. Para a construção de uma boa análise do campo, foi realizado um esforço em uma primeira etapa teórica.

A proposta metodológica do pensamento crítico compreende a dialética como processo ontológico à análise, portanto não há sentido em ser exposto como “passos” de uma metodologia adotada, e sim deve estar presente na forma de exposição das análises. No entanto, como este momento é parte de um processo de formação, faz-se uma breve apresentação da compreensão do que é dialética a partir da “Introdução de 1857” (Marx, 2008). A proposta da análise dialética é a superação tanto da análise fragmentária de uma análise limitada ao empiricismo, quanto da análise generalista abstrata. A proposta da análise dialética da realidade consiste em, a partir da observação de dados da realidade (diversas partes onde se estagna a análise puramente empírica que nunca chegará a compreensão do todo), formar um concreto pensado generalista, capaz de produzir categorias centrais, que no entanto não dão conta de explicar o real (o cerne da análise dialética materialista se distancia da análise dialética idealista neste patamar) que é também particular em suas diversas formas, e portanto deve-se realizar um retorno à materialidade que permitirá, através de uma síntese (entre ideia e matéria) maior proximidade do real.

A perspectiva do caso traz a informação empírica que necessita de embasamento e contextualização, mas é fundamental para construção de conhecimento. Portanto, o caso, não condiz com uma abordagem utopista, como pode ser erroneamente confundido, visto que o “utopismo” trata o caso como modelo ideal e replicável, e portanto é incompatível com a abrangência da análise dialética da realidade, que pressupõe a devida mediação dos fatores sociais particulares que compõe o todo. (Meszáros, 2006) O estudo de caso consiste em focalizar uma realidade que é particular, pois observa-se um determinado contexto, não obstante é uma realidade típica (se repete em diversos contextos aproximados), e aí reside sua relevância. (Fernandes, 1987)

Em oposição à análise dialética, a lógica dualista, de compreensão linear do desenvolvimento, não compreende que há uma relação simbiótica entre arcaico e moderno nas sociedades periféricas “capitalistas dependentes”. Sob tal perspectiva, também não se observa

que o ponto nodal do problema não é a “inclusão dos marginais ao sistema”, visto que não há marginais que não estejam incorporados à lógica deste, mas o próprio modo de produção do sistema capitalista. Para se desfazer o máximo possível da lógica dualista, se pretende imbuir do conceito de “capitalismo dependente” de Florestan Fernandes, para então olhar com as devidas lentes o cenário brasileiro.

Observar como a ordem do discurso dominante pode ser contraposta por formas resistentes é uma das pretensões deste estudo. Para tanto, serão utilizados aportes da análise crítica de discurso (ACD) para a análise dos depoimentos bem como a documental. Isto é, compreende-se que as mudanças sociais e culturais estão relacionadas dialeticamente a mudanças no uso da linguagem. Tal abordagem confere a noção de que os discursos carregam as representações de como as coisas são, têm sido, e o imaginário de como serão, sendo ainda um sistema aberto, flexível e composto por interações concretas, gera a reflexão de que a configuração específica assumida pelo discurso numa rede de práticas sociais representa uma estruturação social particular. (Fairclough, 2001) A ACD têm respaldo na ideia de que na ordem socioeconômica do capitalismo atual, apesar da determinação econômica, a complexificação da superestrutura (normas, religiosidade, cultura, etc) atribui ao discurso maior importância sobre a manutenção do mesmo sistema do que no passado, sendo assim importante o domínio da ACD para a compreensão das transformações do capitalismo e suas faces particulares.

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social, que direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação o mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (Fairclough, 2008. p 91)

2.2 Investigação

A investigação sobre a problemática educacional do Quilombo do Campinho se constitui por meio de “estudo de caso” articulando as proposições do Quilombo e as políticas educacionais. Este “caso”, o Quilombo Campinho da Independência foi definido pela proximidade com o grupo de pesquisa “COLEMARX” (o qual hoje faço parte), que organizou um curso de extensão chamado “Emancipações” (entre 2005 e 2009) no qual participaram alguns quilombolas da mesma comunidade. A familiaridade prévia revelou um protagonismo da comunidade nas lutas da região, o que representa uma organização interna avançada, além disso, o uso comum das terras, a relação com a floresta ao redor possibilitam a formação de uma consciência do metabolismo homem-natureza sem algumas das rupturas impostas pelo sistema de relações capitalistas. Assim, a discussão sobre a educação como objetivo e meio

para a luta desta comunidade ganha riqueza de elementos que permitem a partir do concreto atingir níveis mais altos de abstração.

O estudo de caso teve duas frentes de pesquisa empírica, uma a partir de textos de legislação educacional nacional, relacionada à educação Quilombola, e a legislação sobre afirmação de povos tradicionais, em especial quilombola. A segunda frente direcionada à apreensão de como esta legislação se constitui na prática, através de entrevistas com parte do corpo escolar (direção e docente) e moradores do Quilombo Campinho. As frentes são complementares visto que ambas são para serem interpretadas, ambas são uma perspectiva da realidade e devem ser analisadas como tal. Há, no entanto, uma clara distinção entre o lugar do discurso legislativo e do discurso oral dos Quilombolas, o lugar da hegemonia e o lugar da resistência, respectivamente. Desta forma, na análise destes dois planos se constrói uma análise mais complexa e ao se confrontarem se complementam.

Além destes materiais foram analisados o “Relatório do I encontro sobre educação diferenciada para quilombolas, Guaranis e Caiçaras da Região Costa Verde – setembro/outubro de 2011”, disponibilizado por Laura Maria que obteve recursos através de um edital do Ministério da Cultura chamado “Premio Tuxáua”; e o livro “Vivência de Saberes”. Ambos materiais de suma importância, este relatório, só acessado em 17 de janeiro, quando Laura pode enviá-lo, sistematiza uma das iniciativas de organização das comunidades tradicionais da região em torno da questão da educação; e o livro “Vivência de Saberes” traz a experiência do Quilombo do Campinho com a inserção do Ponto de Cultura na escola.

A legislação analisada não se restringiu às relativas a questão da educação quilombola, visto que a escola do campinho sofre de limitações gerais da educação pública brasileira. Visto isso dediquei-me aos seguintes documentos (dentre leis, decretos, planos): Lei 10639/2003; Decreto 6040/2007; Decreto 5051/2004; Decreto 4887/2003; Plano Nacional de Implementação da Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afrobrasileira e Africana; Programa Brasil Quilombola; Plano Nacional da Educação- PNE.

As entrevistas foram feitas a partir de um roteiro pré definido (em anexo) no entanto, de maneira aberta, permitindo o encaminhamento do discurso pelos próprios entrevistados possibilitando a exposição do lugar de seu discurso. As indagações feitas foram sobre a abordagem formal das especificidades materiais e simbólicas da identidade Quilombola, as dimensões históricas da comunidade e suas lutas; os confrontos, desafios e organizações hoje; nexos entre a comunidade e a educação, enfatizando os processos escolares. Buscou-se compreender quais são as demandas educacionais da comunidade e as formas, oficiais ou

alternativas, de implementação destas demandas.

As entrevistas não foram realizadas num local específico ou a partir de algum tipo de padrão. Em alguns casos foram pré-marcadas pelo excesso de compromisso dos sujeitos entrevistados, como a de Laura, Ronaldo e Daniele, outras foram feitas indo diretamente na casa dos Quilombolas como a da Grio Dona Adilsa e algumas ainda foram feitas em seus espaços de trabalho como a do Romero, Vaguinho e Sinei.

É de suma importância para os quilombolas do Campinho da Independência a exposição da proposta do projeto, e a aprovação deste a partir da consideração de sua relevância para as suas lutas do quilombo. A disponibilidade dos quilombolas nem sempre é grande, e há alguma resistência às pesquisas visto que já foram muito assediados por pesquisadores e depois caluniados. No entanto todas as entrevistas foram realizadas com muita atenção, respeito e interesse por parte dos entrevistados.

A escolha dos entrevistados tem relação direta com seu grau de envolvimento nas atividades da comunidade, ou atividade na escola, assim foram entrevistados moradores envolvidos diretamente na defesa da função social da escola e com educação de uma maneira geral para afirmação do Quilombo, como lideranças comunitárias e “antigos”, os “Grios”.

Do Quilombo Campinho da Independência foram entrevistados:

- Laura Maria, uma educadora popular, integrante da AMOQC, quem se responsabiliza pelos projetos educacionais, inclusive do Ponto de Cultura, e o encontro sobre educação diferenciada de comunidades tradicionais da região.
- Daniele Elias Santos, integrante da AMOQC responsável pelo Ecoturismo.
- Vaguinho, presidente da associação, cozinheiro do restaurante de base comunitária.
- Ana Claudia (Cadinha), integrante da AMOQC, artesã e coordenadora da casa de artesanato.
- Dona Adilsa, integrante da AMOQC, artesã e GRIO. Já realizou muitas oficinas para passar seu conhecimento sobre artesanato a diante, mantendo-o como atividade tradicional e rentável para a comunidade.
- Ronaldo, integrante da AMOQC, foi presidente da AQUILERJ (Associação Quilombola do Estado do Rio de Janeiro) de 2003 a 2010, é atualmente diretor da CONAQ (Coordenação Nacional de Articulação de Comunidades Negras Rurais Quilombolas), e secretário da cultura do município de Parati.
- Sinei Barreiros Martins, diretor da AMOQC e trabalhador do restaurante de base comunitária.
- Romero, MC do Realidade Negra (RN) grupo de Rap do Quilombo e trabalhador do

restaurante de base comunitária.

- Professora do projeto Malê – EJA

Da escola do Campinho:

- Diretora da escola, Marli Veloso, cargo administrativo que ocupa há 7 anos.
- Professora Maria Aparecida, da escola do Campinho, pedagoga com especialização em psicopedagogia.

A breve descrição de todos os entrevistados foi consentida pelos mesmos e ganha relevância no sentido político que se pretende dar a esse estudo, visto que cada sujeito tem uma relação diferenciada com a comunidade, com o movimento e imbricamento com o sistema capitalista. Considera-se, também, importante construir a visão da relação existente entre estas pessoas, que vai além de compartilharem um território, compartilham lutas e sonhos. Foram tomados todos os cuidados éticos para a realização das entrevistas e tratamento dos dados.

Somando às frentes sobre citadas, em função do cenário da pesquisa ser uma área de conservação ambiental, e por isso a comunidade em questão possui o uso de seu território restrito pela legislação ambiental vigente, pretende-se, voltar um olhar para a questão do território em relação com a legislação ambiental, a fim de compreender seus limites e potencialidades em relação à sobrevivência das populações tradicionais ali permanentes. No entanto, o trabalho não poderá se aprofundar nas relações da legislação ambiental e o uso da terra, podendo se desviar de seu foco, a educação, realizando apenas uma tentativa de familiarização do leitor com tal problemática.

3 As lentes de observação da realidade

3.1 Capitalismo dependente como lente

A noção de que a formação de uma sociedade capitalista gera tanto os motivos e meios que permitem sua consolidação e evolução social quanto produz os protagonistas da revolução, o proletariado, bem como a compreensão de que o desenvolvimento do capitalismo em países periféricos e com passado colonial, é *sui generis*, deve promover a reflexão sobre o real processo de desenvolvimento capitalista nestes países, suas particularidades e consequências para a luta dos povos que pretendem combater este sistema.

O esforço teórico a seguir situará a história de formação do país no modo de produção capitalista, a formação de suas classes, conseqüentemente definirá e descreverá o capitalismo dependente e enfim o reflexo do capitalismo dependente sobre a população negra.

3.1.1 A formação histórica de sociedades capitalistas dependente: análise do caso brasileiro

A compreensão do desenvolvimento capitalista no Brasil requer uma análise que observe a interação entre requisitos intrínsecos do desenvolvimento capitalista e os elementos econômicos, histórico-sociais dos casos concretos (o padrão concreto de dominação burguesa, e seus interesses de classe). (Fernandes, 1975)

A burguesia surge, nos cenários de revolução burguesa clássica, como a classe protagonista da luta para a derrubada do sistema feudal por possuir um papel central no desenvolvimento das forças produtivas. Entretanto a consolidação do sistema econômico burguês carrega o gérmen de sua própria oposição, o proletariado. (Marx & Engels, 2008) Compreendendo a formação da burguesia como aspecto central da consolidação do modo de produção capitalista, todavia sujeita à força da história, dos fatores econômicos e culturais de uma sociedade, é notável a importância da compreensão dos aspectos históricos da formação da burguesia, e a caracterização da mesma no processo de consolidação do modo de produção capitalista, bem como de sua classe antagônica e visceralmente necessária, o proletariado.

A revolução burguesa no Brasil foi gradual e lenta, passando, segundo Florestan, (1975) por dois ciclos revolucionários: o primeiro de 1808 a 1888, da chegada da corte à abolição, e o segundo a partir da desagregação da ordem do processo escravista, com a consolidação do processo interno de industrialização, graduado e fomentado de fora, reafirmando a condição dependente. Ou seja, inicia-se um processo de formação da sociedade capitalista já com uma entrada desigual na divisão internacional do trabalho, já sob condição

dependente.

A entrada de países recém independentes, com a manutenção do modo de produção colonial, no sistema econômico mundial já capitalista, gera a concomitância de dois tempos históricos distintos, o modo de produção pré-capitalista e uma relação de trocas já inserida no sistema capitalista. Essa configuração aponta para uma inserção na divisão internacional do trabalho em uma posição desfavorável à economia interna. No entanto, havia uma coerência entre os interesses das elites nativas e as necessidades do mercado mundial, que resultou em manterem-se intactas as estruturas econômicas e sociais, inaugurando no país uma adesão desordenada às instituições do capitalismo comercial. (Fernandes, 1986)

A extinção política da colonização sem modificar o perfil de inserção no mercado mundial contribuiu para o fortalecimento das estruturas arcaicas, com o aumento da exportação de commodities. A “revolução agrícola” se configurou em aumento da incorporação de novas áreas territoriais. A acumulação originária se associou, por confluência de interesses, ao capital externo, sem nunca disputar com os centros hegemônicos o controle do crescimento da economia interna. Produziu-se então um capitalismo débil, e heteronômico, controlado de fora. Assim configura-se o capitalismo dependente.

A formação de uma economia de mercado capitalista no Brasil se iniciou quando no cenário mundial já se havia estabelecido uma divisão internacional do trabalho. Desta forma, economias periféricas se constituíram de acordo com as demandas das economias dominantes. (Fernandes, 1975)

Uma sociedade como essa tem suas relações econômicas e estruturas sociais determinadas por uma heteronomia cultural (que quando mal interpretadas aparecem como “distorções” ou “atrasos”), que traduz fenômenos normais do capitalismo moderno e do mercado mundial os quais lhe deram origem. (Fernandes, 1986)

A definição de revolução burguesa como “um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial” revela que o “atraso” da revolução burguesa nos países capitalistas dependentes corresponde a um avanço da história, pois prescinde tanto do desenvolvimento autônomo das forças produtivas internas quanto do fortalecimento de uma burguesia nacional e autônoma, bem como de um proletariado organizado, ou seja, de circunstâncias clássicas de revolução burguesa, atingindo desta maneira, *sui generis*, dependente com dominação burguesa dupla e articulada, e não atrasada, o “clímax” de sua evolução industrial (Fernandes, 1975).

3.1.2 - Caracterização do Capitalismo Dependente

Segundo Florestan Fernandes, (1986) pode-se caracterizar o capitalismo dependente quando: a maior parte do excedente econômico é gerado pela exportação de produtos primários; o emprego dos fatores econômicos NÃO é determinado pelos requisitos estruturais do mercado mundial, e sim por adaptações das possibilidades regionais atender às demandas externas; o significado e funções capitalistas são inicialmente adquiridos através do comércio de exportações, sem se chocar com as características anacrônicas do processo produtivo, mantendo uma articulação de estruturas econômicas heterogêneas no sistema econômico nacional; há uma relação de subordinação tanto entre o setor arcaico quanto o setor moderno da economia capitalista dependente em relação ao capital externo.

A dominação capital imperialista tanto não se opõe como não concorre com a dominação das burguesias nacionais capitalistas dependentes, pois depende destas para engendrar as transformações capitalistas, sendo as mesmas parceiras confiáveis capazes de implementar, internamente, todas as funções autodefensivas e repressivas da dominação capitalista. (Fernandes, 1975)

Quanto mais a vida econômica imediata de uma nação se subordina às relações internacionais, tanto mais um determinado partido representa esta situação e a explora para impedir o predomínio dos partidos adversários (...). Desta série de fatos, pode-se chegar à conclusão de que com frequência, o chamado “partido do estrangeiro” não é propriamente aquele que é apontado como tal, mas propriamente o partido mais nacionalista, que, na realidade, mais do que representar as forças vitais do próprio país, representa sua subordinação e servidão econômica às nações ou a um grupo e nações hegemônicas. (Gramsci, 2011:20)

Estas características que estruturam o modelo capitalista dependente também são dinâmicas, reagindo às alterações e pressões do sistema econômico mundial, enquanto também são influenciadas e influenciam a estruturação político-social interna.

O processo de formação da economia capitalista competitiva se dá de maneira duplamente articulada: internamente através da articulação entre setor arcaico e moderno (agrário-exportador e urbano-comercial) e externamente na articulação do complexo agrário-exportador às economias capitalistas centrais.

A formação do capitalismo monopolista impulsionada de fora prescindiu do caminho pelo qual este modelo de desenvolvimento percorreu nos países centrais, com o desenvolvimento das forças produtivas, alto avanço tecnológico, expansão do mercado consumidor interno e maior desenvolvimento social. O processo periférico provocou superexploração do trabalho por coexistência simbiótica entre formas arcaicas e modernas no mesmo processo produtivo. Condições extremas promovem ações extremas, que podem

inviabilizar ou dificultar a governabilidade, ou seja, o bom funcionamento do sistema produtivo de um país. Neste caso cabe, ou coube, ao Estado brasileiro ser “forte” para sustentar a governabilidade, caracterizando a dominação autocrática da burguesia no Brasil e tantos outros países Latino Americanos (Fernandes, 1875).

A ação do Estado se dá de maneira determinante nos diferentes momentos de formação do capitalismo no Brasil, cumprindo em parte o papel que caberia à burguesia, em circunstâncias de desenvolvimento capitalista clássicos. É importante deixar claro que este Estado Nacional possui enorme influência da burguesia nacional, que portanto opera através deste.

Na ótica dominante, as políticas públicas têm como função social a construção de aparato burocrático de coerção estatal (Gramsci, 1989). Complexificando esta elaboração, tem-se que legislação, é o conjunto de normas que costuram as mediações entre sociedade civil e Estado. O lado formal dessa situação é que a sociedade civil está subordinada ao Estado, esfera normatizadora e supostamente universal. Entretanto, e ainda conforme Gramsci, a sociedade civil é Estado e o Estado é sociedade civil, as duas esferas compõem, dialeticamente, uma unidade contraditória. Cada vez mais o Estado está encrustado de aparelhos de hegemonia que são indispensáveis para assegurar o exercício cotidiano da hegemonia do bloco de poder. Há, no entanto, a possibilidade da classe trabalhadora, em suas diversas faces, organizada, demandar através de seus próprios intelectuais, a interferência na produção de políticas públicas, é possível fazê-lo propondo leis que justificadas em suas demandas experienciadas, facilitarão, a manutenção de resistências e confronto dos movimentos sociais ao sistema vigente.

3.1.3 - O lugar do Negro na formação da sociedade de classes

Florestan em “A Integração do Negro na Sociedade de Classes.” ressalta a importância dos Quilombos para luta e resistência do movimento negro, sem citá-lo diretamente, mas realizando um trabalho de análise minucioso sobre a integração do negro, os movimentos urbanos e a tomada de consciência em uma sociedade de classes.

(...) as compensações individuais ou coletivas, oferecidas pela 'vida na cidade', não alteram, substancialmente a posição do negro e do mulato no sistema de relações econômicas e sociais. (...) Partilharam de tal modo da rede de ocupações e de oportunidades abertas pelo 'estilo urbano de vida', que acabaram eternizando os inevitáveis desajustamentos iniciais, nascidos da crise do antigo regime, e convertendo-se rapidamente, em toda a plenitude, numa população em desorganização social crônica.” (Fernandes, 1978, p. 137).

Esta análise demonstra o quanto as “margens” são parte do sistema do rio do

progresso que corre sem sessar. A conformação destas margens tão perenes quanto o rio que as necessita, pelo negro nos centros urbanos é distante da conformação dos Quilombos que simplesmente busca atravessar às margens e se mantém contra a corrente do rio progresso. Combinando isto com a operatividade de maior parte dos movimentos negros, no meio urbano no início do século XX, para a manutenção da sociedade de classes, com uma busca “integracionista” se compreende, ao analisar a estrutura de um quilombo, suas demandas, articulações e conquistas, o quanto o movimento quilombola é antissistêmico um movimento de resistência negra de extrema relevância.

Como todo o processo, as rupturas necessárias para consolidação de uma revolução burguesa no Brasil, bem como a abolição, tiveram orientação de cima para baixo. O negro que lutou e bradou pela abolição não estava organizado para seu logro, pela condição própria que a escravidão lhe impunha, enquanto a classe dominante já estava preparada e a espera da mudança benéfica, economicamente, da ordem social escravista para o assalariamento, usando o grito negreiro como uma alegoria da falsa abolição rumo a uma falsa liberdade.

“a 'coisa' colonizada só se torna homem no processo mesmo pelo qual ela se liberta”. (Fanon, 2005, p.53) Sem meias palavras Fanon trata do processo violento de descolonização como um processo emancipador quando protagonizado pelos colonizados e não de qualquer outra forma. A falta deste processo no Brasil acentua a subordinação do país já “descolonizado”. E, em analogia, o processo de libertação dos escravos (colonizados em um lugar ao qual não pertenciam) é também produto e produtor, da heteronomia interna de qual trata Florestan, resultando neste processo pseudo libertador da abolição, em que o negro não foi protagonista.

Machado de Assis em uma crônica de 19 de maio de 1888, ou seja, seis dias após a abolição, revela sagaz e acidamente tanto a fácil adesão das classes dominantes à libertação dos escravos e a manutenção de sua dominação “sem prejuízos” sobre o negro, quanto a fragilidade psicossocial do negro em função de sua posição heteronômica em relação ao “patrão” branco. Nesta pequena crônica, Machado de Assis descreve um jantar oferecido para anunciar a alforria que daria a seu escravo “Pancrácio” antecipando a lei que tardou uma semana, foi felicitado por todos os convidados e o pobre Pancrácio muito feliz aceitou as condições rebaixadas postas por seu ex proprietário para se manter trabalhando na mesma casa.

Pancrácio aceitou tudo; aceitou até o peteleco que lhe dei no dia seguinte, por não me escovar bem as botas; efeitos da liberdade. Mas eu expliquei-lhe que o peteleco, sendo um impulso natural, não podia anular o direito civil adquirido por título, que lhe dei. (Assis, 1888 p. 110).

Fica evidente que a abolição já era esperada, e de braços abertos, pelas classes dominantes, simbolizando um passo adiante ao progresso. Era, pois, realmente necessária a ruptura do modelo socioeconômico escravista para dar prosseguimento ao desenvolvimento capitalista interessante aos fazendeiros de café que pelo crescimento e complexificação da produção passaram a ocupar papéis socioeconômicos diversificados e se tornaram “grandes empresários rurais”. Fica patente também que o negro, em sua relação de trabalho sofria de opressões extra capitalistas, exemplificando o anacronismo típico da sociedade capitalista dependente. A manutenção destas formas de opressão dificultava a participação do negro no sistema econômico e sociocultural, dispendo suas margens para ocupação, construindo as imagens do negro malandro; do negro criminoso e da mulata “da vida”. (Fernandes, 1978)

Em suma, a construção psicossocial bem como as condições socioculturais do negro, ambas derivadas de sua condição de ex-escravo, foram determinantes para a difícil entrada do negro ao sistema de trabalho livre (Fernandes, 1978). A saída do campo para a cidade sem as aptidões para a vida e o trabalho urbano, a competição com o migrante, no campo e na cidade, consciente de sua condição de vendedor de força de trabalho (e por isso facilmente submetido a condições opressoras propriamente capitalistas, enquanto o negro sofria o acúmulo das opressões ou se negava a estas), em geral a preferência dos brancos pelos proprietários, facilitavam a ascensão social dos trabalhadores brancos, e promoveram uma ocupação dos cargos “marginais” pelos negros. (Fernandes, 1978)

Os quilombos, contra as correntes, representavam já em 1888, mais de um século de organização e resistência ao regime escravista (muitos fortemente reprimidos e massacrados), e após a lei de 13 de maio até hoje os quilombos são um centro de resistência à “escravidão do regime de horas”. O quilombo como território de relações sociais, nega a propriedade privada, é o espaço onde o negro é dono de seu próprio trabalho, e por tudo que isso representa, é uma resistência ao modelo econômico de mercadorias. Sua insistência em existir e reproduzir o modo de vida Quilombola é uma forma autêntica de enfrentamento ao sistema atual. Portanto, a expropriação do território Quilombola é severamente grave, além de impedir o uso da terra para reprodução de sua população, impõe a venda de sua força de trabalho, e conseqüentemente lhes impõe alienação.

3.1.4 Caracterização sociológica em “possuidores de bens” e “não possuidores de bens” no “capitalismo dependente”

As funções sociais construtivas do regime de classes são profundamente afetados pelo grau de coesão e de continuidade das formações sociais anteriores à emergência e à consolidação do capitalismo (Fernandes, 1986)

Florestan define “interesse de classe” como as condições estruturais e funcionais da ordem econômica que garantem a continuidade da posição ocupada e das vantagens dela decorrentes. Já “situação de classe” define-se através do grau de homogeneidade assegurado socialmente pela ordem econômica à fruição dos interesses de classe. E ainda distingue a sociedade brasileira em “possuidores de bens” e “não possuidores de bens”, estando estes últimos divididos ainda em duas categorias: uma dos assalariados e proletarizados, e outra dos sujeitos inseridos em uma economia de subsistência ou em estruturas arcaicas do sistema econômico.

A passagem do país para uma ordem política social independente, gerando uma suposta autonomia política interna, expôs uma contradição real entre a situação política do Estado Nacional e sua condição econômica dependente e heteronômica em relação ao mercado mundial. A atmosfera de emancipação político-social promoveu a adoção da ideologia liberal democrática pelas classes dominantes, ou seja, pelos possuidores de bens, com certas deformações, convertendo “a filosofia econômica liberal” e “o Estado democrático” em outros meios para suprir seus interesses (lembrando que as classes economicamente dominantes não eram propriamente burguesas), mantendo assim a ordem capitalista dependente. A adesão dos “possuidores de bens” à ideologia liberal é severamente restrita, pois estes não possuem meios ou interesses de implementar os princípios originais de tal ideologia.

Sendo assim, conclui-se que os “possuidores de bens” compartilham interesses de classe (mesmo que em circunstâncias particulares apresentem conflitos) e situação de classe, enquanto os “não possuidores de bens” não, pois parte destes últimos (especialmente trabalhadores do campo) vive em condições tão precárias que lhes falta meios de reprodução social e espaços de formação de consciência. Não possuem, portanto, situação de classe.

Este quadro demonstra a fraqueza dos “não possuidores” em se compreenderem como classe, o que dificulta a construção de pressão popular suficientemente forte sobre a classe dominante para que esta rompa com a dominação externa, o que facilitou a falta da adoção dos princípios democráticos reais de uma revolução burguesa no Brasil.

Os negros libertos faziam parte dos “não possuidores de bens” não proletarizados, inicialmente, logo após a abolição, a reação dos negros foi dominada por uma amargura inconformista e improdutiva, aos poucos foram se organizando em movimentos negros (urbanos), com um caráter radicalmente liberal, perseguindo a assimilação ao sistema de classes, secundariamente organizados e mobilizados em torno de uma “causa racial”. (Fernandes, 1978)

No entanto, a ineficácia inerente ao capitalismo dependente para constituir em classe social parte dos “não possuidores de bens” torna estes mesmos uma ameaça, explosiva e violenta, ao controle social. A solução dentro da ordem para esta conjuntura foi, e só poderia ter sido, uma aceleração substancial do desenvolvimento econômico, convertendo parte desta camada de “não possuidores” em exército industrial de reserva. (Fernandes, 1986)

Em paralelo com a atualidade é possível apontar algumas medidas adotadas pelo Estado para a contenção dessa parte dos “não possuidores”, miseráveis: as “bolsas”, que promovem a cooptação dessa massa (que ainda constituem a “negação de classe”), combinadas a um projeto de aceleração do desenvolvimento econômico (PAC) que aumenta o número de assalariados e o estímulo ao empreendedorismo, uma ideologia disseminada desde fim da escravidão como uma alternativa aos “não possuidores” ao trabalho autônomo.

Na combinação dos fatores arcaicos de produção com os fatores modernos, há transferência de pressão para os trabalhadores que são superexplorados. Em uma sociedade ex-escravista, o assalariamento representa ao “homem pobre” um privilégio desejado. Desta forma a mercantilização do trabalho em uma sociedade capitalista dependente concorre muito moderadamente para a mobilização de fator humano. No entanto, o desenvolvimento das forças produtivas aprofunda a contradição capital-trabalho, que encontra através de organizações de trabalhadores, como sindicatos, espaço para formação de consciência e resistência. Infelizmente estes espaços (frutos da democracia social e política) em um país capitalista dependente tem limites mais estreitos, em função da forte repressão e de sua cooptação pelo Estado.

Lenin (1917) expõe como há uma relação direta entre o grau de desenvolvimento do capital e a fonte de opressão ao trabalhador. No período inicial de desenvolvimento capitalista a opressão sobre o trabalho se dá mais fortemente através do Estado, enquanto em um momento mais avançado deste sistema, já monopolista, o controle e a opressão se estabelecem com mais ênfase pelos mecanismos de mercado. A tendência necessária do capital monopolista de se expandir inclui além da monopolização de mercados existentes e a criação de novos mercados, a expansão territorial, especialmente em um Estado em que a economia

tem sua base forte na exportação de commodities. A expansão do capital, seja por mineração, soja, gado ou cana-de-açúcar, representa uma ameaça constante e crescente às populações tradicionais que vivem nas áreas onde há o recurso – terra. Esse avanço sobre território representa um perigo iminente de expropriação primária às populações residentes, dentre elas as quilombolas, no entanto afetam em distintos níveis a vida humana.

Além de sua expansão, a consolidação do sistema capitalista (com a ampliação da exploração e conseqüentemente da acumulação) através do imperialismo permite que nos Estados-nação monopolistas haja um excedente de capital que realize a cooptação de dirigentes sindicais, que passam a adotar o *ethos* capitalista, limitando sua ação política a um reformismo sempre em consonância com os limites de possibilidades estabelecidas pelo Estado burguês e os capitalistas. Retomando a compreensão essencial do que é “capitalismo dependente”, um desenvolvimento anacrônico, ou policrônico (como compreendo atualmente e julgo melhor definido) em que se combinam formas arcaicas de produção/exploração, com alto grau de acumulação, paralelo ao de nações capitalistas centrais. Padrão facilmente observado hoje no Brasil.

Como a formação do capitalismo no Brasil foi idiossincrática, lenta e dependente, os elementos que compõem a análise leninista – com a protagonização do Estado na formação inicial do desenvolvimento capitalista – aparecem no cenário brasileiro de forma extensa: assim como o Estado tinha papel de extrema relevância para o desenvolvimento do capitalismo no país, ele tinha para controlar e oprimir os trabalhadores. O crucial para a compreensão do quadro que se forma é que assim como se mantiveram condições arcaicas e modernas na produção, o Brasil apresenta a combinação de um forte controle do Estado sobre a organização dos trabalhadores e da cooptação dos mesmos pela condição de país imperialista.

3.1.5 - Reflexos do Capitalismo Dependente sobre Quilombos

Enquanto nos centros urbanos o capitalismo promove superexploração do trabalho, no campo ora faz o mesmo, ora impõe expropriação sobre as populações rurais. A expropriação primária se dá tanto através da implementação de grandes empreendimentos público ou privados, expulsando a população do local. Nestes casos, não ocorre expropriação secundária, visto que a maior parte das populações rurais já não possui direitos trabalhistas, mas há uma negação brutal e histórica de direitos civis como saúde, educação, água tratada e saneamento básico. Incluídas neste contexto a maior parte das comunidades quilombolas, sofre com faltas como estas, e mesmo em casos de Quilombos urbanos, há situações semelhantes.

Historicamente suas lutas por titulação do território vem justamente para que com a legalidade de uso da terra venham os direitos. A conquista obtida através de organização e pressão dos movimentos negro e quilombola, na Constituição Federal de 1988 com o artigo 68º, é uma vitória parcial, visto que a maior parte dos Quilombos ainda não possui titulação. Em 2009 foram contabilizadas 3.524 e já eram certificados pela Fundação Cultural Zumbi dos Palmares 1342.

A conquista destes direitos é fruto e consequência da luta dos movimentos negro e quilombola que sofreram e sofrem, como outros movimentos sociais, as opressões de um Estado com democracia restrita.

A existência do quilombo compreende, por ter como característica ontológica a propriedade comum, uma resistência ao sistema que tem por base fundamental a propriedade privada. A tendência de acumulação e concentração fundiária do capitalismo no Brasil, combinado com manutenção de relações arcaicas como “coronelismo” impõe pressões violentas sobre quilombos, e outras comunidades rurais. Os quilombos poderiam ser apontados como exceção, e uma exceção, não comprova a possibilidade de sua existência histórica, mas sim o exato oposto, por ser exceção e não se confirmar empiricamente como realidade histórica (Marx, 1978). No entanto não é esta a realidade observada no caso dos quilombos, estes persistem em existir desde o século XIX sob várias formas de opressão, em um número expressivo de comunidades e o mais importante, em articulação. Desta forma, os quilombos revelam-se como um movimento histórico relevante e que confirmam a possibilidade de outra forma de se socializar, e justo por isso, sofrem represálias.

Um Quilombo, só, não é necessariamente um movimento social, mas Quilombos articulados buscando defender interesses em comum, construindo estratégias de ação e mobilização conformam o que chamamos de movimento social.

Movimento social, segundo Montaño & Duriguetto (2011), caracteriza-se por um grau de organização, formalidade e estabilidade que não pode se resumir a uma ação pontual ou mesmo a um conjunto de atividades de mobilização. O movimento social é formado por sujeitos portadores de uma identidade comum, compartilhando necessidades e reivindicações comuns, que se mobilizam por serem os sujeitos envolvidos diretamente na questão. Neste caso há uma diferença nítida entre “mobilização” e “movimento social”, em função de seu nível de organização, coesão e tempo de existência; e entre “ONG” e “movimento social”, visto que as ONGs, em geral, são formadas por sujeitos que se mobilizam em resposta às necessidades alheias e não próprias. Isso não quer dizer que ocasionalmente um movimento social não possa se tornar uma ONG.

A dificuldade de se pressionar as burguesias nacionais através de mobilizações e conflitos dentro da ordem no capitalismo dependente, é enorme. (Fernandes, 1975) Deve-se considerar como limite ideológico dos movimentos sociais a incompreensão do modelo de desenvolvimento do “capitalismo dependente”. No entanto, é este modelo que impõe, objetivamente através da superexploração de seus trabalhadores, um limite concreto a construção das condições subjetivas para superá-lo.

A Constituição Federal de 1988 logrou ganhos com muitas contribuições da mobilização dos movimentos sociais para construção de um Estado realmente democrático. No entanto, nos anos 90 a política neoliberal trouxe para os movimentos sociais mais radicalizados a repressão invisibilizada pelos véus da democracia e promoveu a cooptação de outros através das políticas de editais, o que ocasionou a “ONGuização” de muitos movimentos, criando um “terceiro setor” que se põe como expressão de uma sociedade civil sem conflitos de classes. A promoção da cooptação sofre atualizações em consequência das crises do capital e pressões populares. No entanto segue a cultura do “Estado burocrático em crise”, direcionando as soluções para privatização de setores do Estado, agora através de “parcerias público privada”, consequência da adoção do “Projeto Social Liberal” de Bresser Pereira, que repassa responsabilidades para particulares da sociedade civil agora já “sem classes”, nas figuras de empresas com “responsabilidade social”, sujeitos super explorados que devem ser “amigos da escola” e “fazerem sua parte” e fundações privadas (como Fundação Aírton Sena e Fundação Itaú) “parceiras” do Estado, em projetos como o “Todos pela Educação”, enfraquecendo as lutas realmente anti sistêmicas, por outra hegemonia.

3.2 Estado, Sociedade Civil e Aparelhos “Privados” de Hegemonia

Mas, dado que **sociedade civil e Estado se identificam na realidade dos fatos**, deve-se estabelecer que também o liberalismo é uma “regulamentação” de caráter estatal, introduzida e mantida por via legislativa e coercitiva: é um fato de vontade consciente dos próprios fins, e não a expressão espontânea e automática, do fato econômico. (Gramsci, 2011, p.47) (grifos meus)

A partir da afirmação acima temos que Estado e sociedade civil são duas esferas que não possuem ruptura entre elas no plano do real. Por outro lado, ideologicamente se forjou no senso comum da população uma separação cartesiana entre tais esferas para deturpar fundamentos e propósitos das tomadas de decisão.

O Estado “isolado” da sociedade civil se torna, supostamente, desvinculado de interesses de classe, e assim, promotor de um universalismo de direitos, ou seja, garantidor

de emancipação política dos sujeitos, o que se considerarmos a afirmativa anterior é claramente uma mera abstração. Segundo Marx (2010) temos que:

“No Estado, em contrapartida, no qual o homem equivale a um ente genérico, ele é membro imaginário de uma soberania fictícia, tendo sido privado de sua vida individual, real e preenchido com uma universalidade irreal.”

E portanto, em realidade, temos que:

“(…) Estado é todo complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classes dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter consenso ativo dos governados (…)” (Gramsci, 2011:331)

O Estado se conforma na conjugação entre sociedade civil (estado-ético, de persuasão, consenso) e sociedade política (estado-coersão, de convencimento pela força), em uma dinâmica de escambo de poder, em inter-relação. Em diversas circunstâncias, o Estado e a sociedade civil aparecem mais segregados (como nos casos das ditaduras “militares” por quase toda América Latina, que em realidade foram cívico-militares), em outras há um imbricamento aparente, denso e robusto, por vezes o próprio Estado representa claramente uma “trincheira avançada” da sociedade civil, defendendo os interesses hegemônicos de sua classe dominante.

Há, e não são poucos os pontos de contato em que se evidenciam a relação entre “sociedade civil” e “sociedade política”.

A “opinião pública” é uma delas, um exemplo que se repete em formatos diferentes, mas possui o mesmo objetivo: em casos em que se necessita impor restrições, leis, utilizar força, é realizado um trabalho de convencimento prévio para não criar uma ruptura brusca na opinião obediente das massas. Portanto, é estratégico o controle dos órgãos de opinião pública, que manipulam a interpretação da realidade, e exilam os discordantes a “uma nuvem de poeira individual e inorgânica”. (Gramsci, 2011, p. 265)

A manutenção da hegemonia requer que o grupo dominante leve em conta alguns interesses e tendências dos grupos dominados (esses interesses são, num sistema democrático, cedidos sob forma de direitos), todavia as concessões jamais envolveriam o essencial, não interferem no núcleo decisivo da atividade econômica. Como agravante, numa sociedade capitalista dependente, as concessões dadas pela classe dirigente para manter o equilíbrio dinâmico de seu domínio são mínimas, sendo portanto, os direitos rebaixados. Circunstância tal que produz uma situação contraditória: torna as condições objetivas mais próximas de um limite revolucionário e por outro lado não constrói condições subjetivas necessárias para tomada de consciência revolucionária da população.

Sociedade civil é a expressão da “hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado.” (Gramsci, 2011, p. 255) Esse domínio é construído através de “aparelhos privados”. Estes aparelhos são organizações culturais e intelectuais próprias da classe dirigente, ou das quais ela se apropria, e no entanto estão sujeitos a disputa e a conquista pela classe trabalhadora. Representando organização e acúmulo de forças, são como as “trincheiras” (Gramsci, 2011, p.73) do combate armado. O exercício da hegemonia através do consenso é tornar o que é proibido e obrigatório em espontâneo e livre. Tal papel “educativo” é cumprido por aparelhos como partidos, jornais, sindicatos, organizações eclesíásticas, escola, universidades etc.

Nos Estados em que a “sociedade civil” tornou-se uma estrutura muito complexa, apresentando, muitas e diversas “trincheiras”, a hegemonia se consolida a tal ponto que mesmo em tempos de crise econômica há uma certa resistência social à entrada na crise e uma forte resiliência, o que permite uma reestruturação mais tranquila do capital. É fundamental acumular forças como estratégia para superar o controle do poder vigente e, portanto, essencial saber quais elementos na sociedade civil representam sistemas de defesa, quais são as “trincheiras” da guerra de posição. A educação pública é uma destas “trincheiras” já conhecida pela classe trabalhadora, e embora ainda não tenha sido amplamente penetrada por esta, já há mais de um exemplo de disputa e algumas vitórias nessa luta, como nos bem esclarece Guedes (2012) com o caso do Movimento Sem Terra (MST):

O Movimento Sem Terra compreende bem a potencialidade pedagógica da luta, quando afirma que a Pedagogia do Movimento não cabe na escola. No entanto, se a pedagogia do Movimento é mais do que a escola, a escola atravessada pela Pedagogia do Movimento também é mais do que a escola capitalista, na medida em que vinculada ao processo histórico da classe trabalhadora, torna-se um instrumento de transformação, disputando não só um projeto de futuro, mas também o presente. Uma escola do presente que vai se constituindo, pelas mãos dos sujeitos Sem Terra que a ocupam, como espaço de enraizamento, de socialização e produção da cultura e do conhecimento, de fortalecimento da luta dos trabalhadores e do poder popular. (Guedes, 2011, p. 250)

A realidade efetiva é uma relação de forças em contínuo movimento, em constante disputa. Na disputa de poder **“o elemento decisivo de cada situação é a força permanentemente organizada e há muito tempo preparada (...)”** (Gramsci, 2011, p. 46) (grifos meus). Desta maneira, é crucial acumular forças ocupando as “trincheiras” expostas pelo sistema de contradições em que vivemos. Para tanto, deve-se fortalecer os movimentos sociais, torná-los mais organizados, homogêneos e **conscientes de e para si**.

Aplicar a vontade à criação de um novo equilíbrio das forças realmente existentes e atuantes, baseando-se naquela determinada força que se considera progressista, fortalecendo-a para fazê-la triunfar, significa continuar movendo-se no terreno da realidade efetiva, mas para dominá-la e superá-la, (ou contribuir para isso). Portanto o 'dever ser' é algo concreto, ou melhor, somente ele é a interpretação realista da história, somente ele é história em ato, filosofia em ato, somente ele é política. (Gramsci, 2011, p.35)

Quanto maior o aperfeiçoamento jurídico-constitucional, como uma das mais fortes “trincheiras”, maior é a força consensual da classe dirigente perante toda a população. Quando a legislação representa a integridade da liberdade civil, há a conformação de um consenso social aparentemente voluntário apoiado em uma base econômica de desenvolvimento industrial e comercial ascendente e atividade propagandista gerando o “consenso”. No entanto, quando necessário para a classe dirigente, em especial em casos em que a “democracia” se consolida sem lutas, de cima para baixo, de fora para dentro, é fácil dismantelá-la, reconstituir a lei escrita ou reinterpretá-la de forma reacionária, e tanto mais isso é feito quanto menos reações de movimentos sociais e pressão das massas existirem.

Na ótica dominante, as políticas públicas têm como função social a construção de aparato burocrático de coerção estatal (Gramsci, 1989). Complexificando esta elaboração, tem-se que a legislação é o conjunto de normas que costumam as mediações entre sociedade civil e Estado. O lado formal dessa situação é que a sociedade civil está subordinada ao Estado, esfera normatizadora e supostamente universal. Entretanto, como exposto, e ainda conforme Gramsci, a sociedade civil é Estado e o Estado é sociedade civil, as duas esferas compõem, dialeticamente, uma unidade contraditória. Cada vez mais o Estado está encrustado de aparelhos de hegemonia que são indispensáveis para assegurar o exercício cotidiano do domínio. Há, no entanto, a possibilidade da classe trabalhadora, em suas diversas faces, organizada, demandar através de seus próprios intelectuais, a interferência na produção de políticas públicas, propondo leis que justificadas em suas demandas experienciadas, facilitarão a manutenção de resistências e confronto dos movimentos sociais ao sistema vigente. A escola, como aparelho de hegemonia, está sujeita a disputas.

Busca-se neste estudo compreender como o movimento quilombola realiza a disputa de poder frente ao Estado:

Na verdade, o movimento quilombola iniciou com a organização do movimento urbano, em meados dos anos de 1980, por meio do Movimento Negro Unificado – MNU que apontou novas pautas de discussões relativas à questão da identidade negra e da etnia, adentrando a discussão sobre as formas de violência que atingiam a população negra. Desde então, o MNU travou uma batalha política pela ampliação dos direitos da população negra no Brasil e se juntou às comunidades rurais negras em busca de formar uma comissão para propor à Constituição Federal de 1988 um artigo em defesa da causa quilombola, principalmente para tentar resolver os inúmeros conflitos territoriais existentes nas comunidades negras rurais e para assegurar seus territórios. Dentre suas conquistas está o Artigo 68 da Constituição Federal, o qual reconhece o direito que as comunidades remanescentes de quilombos têm às terras que ocupam, assim como as obrigações do Estado em legalizar suas posses. (Entrevista de Rose Leine Bertaco Giacomini em <http://quilombosconaq.blogspot.com.br/> - Blog da CONAQ)

4 História de Quilombolas

4.1 Sobre o conceito de “História”

A manutenção de características primitivas em comunidades atuais não representa a ausência de evolução destas conformações sociais, tão pouco um atraso de desenvolvimento político-econômico. Ao contrário do que quer nos induzir a acreditar, a ideologia do progresso, não há apenas uma direção e um sentido na história, pois o tempo não é “vazio e homogêneo” (Benjamin, 1994, pg 14). Nestas fica claro que não apenas fazem do presente à sua imagem os que dominam, como também contam a história do passado sob sua perspectiva (de cadeia de eventos naturais), e profetizam “O” futuro. O progresso, então, se torna norma da história e anula experiências como a de povos tradicionais que mantém características que foram devastadas pela tempestade do progresso, que expropria terras e conhecimentos, a partir da imposição de uma cultura dominante, e no entanto resistiram a partir de mãos e mentes de operários da história que não seguem a norma dominante, são por isso taxados de “resquícios”, “exceções”, “remanescentes”. Estes construíram e constroem sua história, atravessando a linha reta e “perfeita” que leva ao horizonte, desenvolvimento, desenhada pelos contadores de normas-históricas.

A existência de comunidades atuais que detém características “típicas” de comunidades primitivas, como o uso comum de terra, possibilita avanços históricos (não retrocessos), pois combina a adesão de parte da cultura moderna como uso de tecnologia de comunicação e a compreensão dos avanços científicos com a manutenção de uma relação orgânica, não predatória com a terra, promovendo a formação de uma subjetividade mais livre (das amarras da alienação). Em contrapartida da análise dominante e conformista que atribui ao domínio super exploratório da natureza uma característica progressista sem considerar as contradições das relações sociais, faz-se aqui uma análise dos avanços que representam a manutenção de características supostamente “primitivas” de organização social e econômica, como estas características conformam “um tipo de trabalho que, longe de explorar a natureza, libera as criações que dormem, como virtualidades em seu ventre.” (Benjamin, 1996, p228). Ponce (2010) em suas análises das diferentes formações sociais históricas (do ocidente) revela como a ausência de classes nessa conformação social, reflete em uma formação educacional horizontalizada, homogênea e integral, e portanto sem distinções na possibilidade de formação, cabendo a todos os componentes da comunidade a possibilidade de governantes, desta forma dotando-os de autonomia e pensamento crítico.

O olhar voltado para a história aqui não vê uma história particular isolada, mas parte da história que se explica pelo contexto amplo e paralelamente auxilia a compreensão da realidade da qual emerge. É possível comparar histórias de comunidades de fugidos de toda América Latina e Caribe, destacando, que se não é possível generalizar as experiências, não se deve fragmentá-las nos “escaninhos da análise”, e perder seu significado histórico (Gomes, 2006).

4.2 História de Quilombolas

Olhar para história consciente de que esta é construída por homens e contada por eles liberta o sujeito da passividade bruta que lhe submete, corpo inerte, a força da tempestade, progresso. Quem conta história faz história. A partir daí, exalta-se ação dos “Grios” como de grande importância para o fortalecimento às lutas da comunidade, contando, e reconstruindo sua história, história de quilombolas.

“A história dos quilombos não faz parte apenas de um setor da história da escravidão: ela é articuladamente, a própria história da pós-emancipação, história agrária, história do trabalho e história dos movimentos sociais no Brasil.” (Gomes, 2006: 307)

Combatendo análises corriqueiras da luta de quilombolas como “impotentes”, Gomes (2006) retrata as lutas como formas “subversivas” de se opor ao sistema social vigente, modificando o mesmo, tendo como principal característica a capacidade de articulação com outros setores sociais. É desta forma que se considera o “Quilombo” ainda hoje, uma resistência ao sistema atual, pois através de suas articulações tem capacidade de alterar o mesmo.

O debate sobre o discurso que trata dos quilombos é de suma relevância, pois a forma cristalizada deste discurso é eloquente e insere os quilombolas como “os que não têm história possível”, (Fernando Henrique Cardoso, 1973 apud Gomes, 2006), ou seja um grupo em extinção, bem como aparece na constituição federal, “remanescentes” e infelizmente esta é a concepção mais forte presente na sociedade brasileira, inclusive nas escolas.

O quilombo não era um mundo completamente apartado da sociedade escravista, onde habitavam guerreiros mitificados, e representava uma resistência à margem do sistema escravista, sem sentido político em sua existência. Pelo contrário, a história de quilombolas revela-se como história de homens e mulheres que tentaram organizar suas vidas em uma forma de comunidade e cultura que claramente se opunha ao regime escravista e definitivamente o infligia, alterando inclusive a vida de homens e mulheres ainda escravos. (Gomes, 2006)

Desta forma, compreende-se a impossibilidade de estar à margem de um sistema que depende de seus “marginais”. O Quilombo é, portanto, uma representação de resistência real, que possui relações, articulações, dependências com o sistema político econômico vigente, mas não por isso se alinha a seus princípios, pelo contrário, lida com as contradições desta postura, que permite a construção de uma oposição madura.

(...) as experiências dos quilombos e outras tantas não terminaram com o fim jurídico da escravidão, mas permaneceram na longa duração do pós emancipação, de um lado na luta pelo acesso à terra, contra os senhores de terra, e de outro, na fuga da proletarianização dos camponeses diante das políticas públicas republicanas” (idem, p. 313)

As dificuldades citadas acima são evidenciadas no discurso de Dona Adilsa, uma Griô (sábi@s anci@es) que conta sua história para parentes, turistas e pesquisadores curiosos como uma forma de ensinar.

Quando veio a Rio-Santos fomos trabalhar fora por necessidade, por que aí veio o progresso. Passou todo mundo querendo ter um rádio de pilha aí vai passando a informações do que você tem que comprar e a pessoa já vai querer trabalhar fora pra poder comprar. (...)

Eu comecei a trabalhar no condomínio laranjeiras, quando ainda tinham só tinham 6 casas grandes lá. Aí, quando você começa a trabalhar fora você não tem muito tempo de passar sua história pro seus filhos, você chega cansada do serviço quer saber de descansar, dar conta do trabalho do patrão e dar conta do trabalho em casa, você não tem muito contato com seus filhos pra conversar como eu to aqui conversando com você.

Dona Adilsa que começa sua história falando de como seu pai lhe ensinou a trabalhar na roça, de quando levaram o arroz para ser plantado na comunidade e de como o tempo era mais proveitoso e largo, “A gente tinha mais dia de festa do que agora, a gente comemorava todo dia santo, tinha mais lazer do que agora.” (Dona Adilsa), revela que quando o homem é absorvido pelo “sentido do ter” (Marx, 1978), perde-se o sentido de viver.

A medida em que nossos sentidos, humanos, são formados na relação com as coisas e os seres, a partir do momento em que todas as relações se tornam mediadas por moeda, a aprendizagem do sentido de ser humano se restringe. “Em lugar de todos os sentidos físicos e espirituais apareceu assim a simples alienação de todos esses sentidos, o sentido do ter.” (Marx, manuscritos 1978 , p. 11,)

Hoje, Dona Adilsa que deixou o trabalho no condomínio Laranjeiras para se dedicar ao artesanato e outras atividades da comunidade como o turismo, diz com um grande sorriso no rosto:

“Eu posso dizer hoje que eu sou rica. Que antes eu não tinha esse tempo. E eu não tenho dinheiro no banco não.”

4.2.1 Quilombos da região Sul Fluminense: foco Campinho da Independência

A decadência do sistema escravista, assim como da cultura de cana e café na região sul fluminense desencadeou um processo de formação de quilombos na região decorrente da

doações de terras a grupo de ex escravos, assim formaram-se os quilombos da Marambaia, Santa Rita do Bracuhy, Campinho da Independência e Cabral. No entanto estas doações se limitaram a relações pessoais, sem documentos comprobatórios, o que dificulta até hoje a oficialização territorial da maioria destas comunidades. Apesar da função econômica destes territórios antes da formação dos quilombos serem muito distintas, (as duas primeiras prioritariamente polos de tráfico negreiro e as duas últimas se dedicavam à produção de cana de açúcar), posteriormente é notável a aproximação das relações de uso da terra, um uso coletivo do território. As expropriações são também características comuns a todas as comunidades, no entanto, em Marambaia seus propósitos são diferentes, enquanto na Marambaia o problema é a ocupação das Forças Armadas – Marinha no território, nas outras, a questão central foi a construção da BR101, e suas consequências como a aceleração do crescimento das áreas adjacentes, e especulação imobiliária. (Reis, 2010)

De uma forma ou de outra, estas, bem como outras expropriações, expressam a articulação de um projeto moderno de desenvolvimento guiado por uma ideia de progresso – avalanche, com um conservadorismo que legitima a manutenção de opressões sobre certos grupos sociais, como os negros e comunidades tradicionais e portanto como comunidades de negros descendentes de escravos. Desta maneira se constrói o crescimento acelerado do país subjugando o interesse destes grupos e até mesmo arriscando sua existência.

O quilombo do Campinho da Independência situado em Parati, com cerca de 120 famílias em 13 núcleos familiares, foi o primeiro do estado do Rio de Janeiro a conseguir a titulação de suas terras, luta que se iniciou em 1977 (Solari, 2008) e só foi conseguida vitória em 1999, amparados pelo artigo 68º da Constituição Federal e em posse de um documento em que se declarava a doação destas terras a três senhoras negras.

Quando houve abolição a terra ficou com as três senhoras – Os netos e bisnetos das três mulheres acharam que deviam lutar para garantir as terras. A terra era uma coisa só. Aí criaram seus filhos e netos. ('Seu' Valentim Martins in Solari, 2008).

A luta pela titulação do Quilombo Campinho da Independência veio justamente pela pressão imobiliária trazida com a construção da estrada Rio-Santos. “(...) a construção da estrada trouxe muita gente que queria a terra.” Conta dona Adilsa.

E a defesa deste território se construiu enraizada em sua história, na história de doação das terras para as três negras, Antonica, Luisa e Marcelina, que por serem escravas da “casa grande”, mantiveram relações mais estreitas com os senhores e geraram um sentimento de dívida nestes que permitiu seu protagonismo na formação de uma resistência negra chamada Quilombo Campinho da Independência.

A luta pela titulação ganhou apoio intelectual de uma pesquisadora da USP, Neusa Gusmão, que realizou mestrado e doutorado sobre o Quilombo, publicando em 1995 um livro intitulado “Terras de preto, terra de mulher: terra, mulher, raça num bairro rural negro” que contribuiu bastante à conquista da titulação das terras do campinho dando visibilidade à questão e indicando à comunidade os caminhos institucionais.

Em 1994 a associação de moradores ganhou CNPJ, que em 1996 com desgaste do cotidiano, esmaeceu a luta. Explicando este processo Ronaldo, integrante da AMOQC e membro da CONAQ diz:

Nosso processo de luta acabou se concretizando numa associação de moradores, como em vários lugares, e a nossa associação, AMOQC é de 94, de um período antes da titulação da terra mas em que os mais velhos, que tinham participado por muito tempo da luta pela terra, já estavam cansados e velhos. A geração do meu avô foi quem mais fez a luta direta, nos anos 70, já a geração dos meus tios, só os mais velhos participaram, os mais novos saíram para trabalhar fora e não protagonizaram a luta pela terra. A associação foi criada em 94 nesse ambiente, com uma geração sem muita pegada da luta, os mais velhos tentando incentivar, mas não funcionou, em 96 ela desativou.

Segundo Sinei (integrante AMOQC), que na época era um jovem com 18 anos, “Vivíamos uma vida muito monótona.”, e como consequência desta “monotonia¹” formou-se um grupo de jovens, o qual ele, Ronaldo e Vaguinho faziam parte para compor a nova associação de moradores. Em junho de 1998, houve eleições para associação de moradores do campinho, na qual concorreram a chapa que se formou com a “nova geração” e a associação antiga. A “nova geração” ganhou. Em novembro de 1998, este grupo foi convidado à ir a Brasília para um ato do dia nacional da consciência negra, 20 de Novembro. Lá conheceram figuras como Benedita da Silva que se tornara na época vice governadora do estado do Rio de Janeiro, essa visibilidade auxiliou no processo de titulação da comunidade. Em seis meses essa nova associação conquistou a titulação da terra.

Pode-se inferir que a “monotonia do dia a dia” esta relacionada à perda dos valores e da cultura típicos dos quilombolas, com a inserção da maior parte dos moradores do quilombo no mercado de trabalho, e em contraposição a vontade de reavivar a comunidade como um agente orgânico anti – sistêmico de um grupo de jovens, que ainda hoje, formam a AMOQC.

4.3 - Território e Expropriação

“A diversidade cultural passa a ser vista como subsidiária dos direitos territoriais, já que o suporte de sua identidade sócio-cultural é justamente o território.” (Arruti, 2008:12) Essa perspectiva de quilombo adotada por alguns autores após a publicação do texto da constituição federal nos indica a relevância da questão territorial, fundamental para o

quilombola.

Para viabilizar institucionalmente a titulação destas terras cumprindo com a constituição, foi criado o Decreto 4887 em 2003, que assim determina:

Art.1º Os procedimentos administrativos para a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, serão procedidos de acordo com o estabelecido neste Decreto.

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 autodefinição 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.

O decreto 4887 é um avanço, em termos legislativos, a partir da conquista obtida em 1988. A "auto-atribuição" confere devida autonomia aos Quilombolas, enquanto o § 2º, revela a compreensão da importância da terra para estas comunidades, sendo esta que lhes garante existir enquanto tal. Este logro foi uma conquista do movimento negro rural, protagonizado pela CONAQ. No entanto é pela efetivação desta norma que a luta da CONAQ e das comunidades acoitadas pelas investidas da expropriação, se conforma atualmente.

A Política Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais também possui caráter progressista em relação a defesa da ocupação e uso da terra por povos tradicionais, sendo parte de seus objetivos:

Art.2º A PNPCT tem como principal objetivo promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições;

Art.3º São objetivos específicos da PNPCT:

I-garantir aos povos e comunidades tradicionais seus territórios, e o acesso aos recursos naturais que tradicionalmente utilizam para sua reprodução física, cultural e econômica;

Há, portanto, um aparato legal que possibilita a garantia destas terras por parte das comunidades tradicionais, no entanto a realização destas letras não se cumpre como previsto, sem burocracias e outros impedimentos, pois não interessa ao agronegócio, ou à indústria do turismo e conseqüentemente ao Estado que se estabeleçam no território comunidades que não

contribuem significativamente para o PIB do país.

"Atualmente, somente 193 quilombolas contam com suas terras tituladas, o que representa 6% das 3.000 comunidades que se estima existirem no Brasil." (Brasil de Fato, Bianca Pyl) O título da terra confere legalidade ao que é legítimo, a ocupação e uso das terras por quilombolas, a falta deste, portanto expõe a comunidade a uma situação de risco. No último ano, apenas 4 comunidades foram tituladas, três pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e uma pelo órgão Estadual INTERPA. (Dados obtidos no site do INCRA: <http://www.incra.gov.br>)

"Para o povo colonizado, o valor mais essencial, por que mais concreto, é primeiro a terra: a terra que deve garantir o pão e, é claro, a dignidade." (Fanon, 2005, p. 61) Assim, o é para o povo apartado do processo de "desenvolvimento" de um Estado que fora escravista, o ex-escravo, o trabalhador, o homem que se entende natureza, a terra é parte de sua existência.

O Quilombo Campinho da Independência iniciou a luta pelo direito de uso da terra em 1975, mas este só foi obtido em 1999 em função da organização da comunidade, que após alguns meandros de organização intensificou a reivindicação pela titulação coletiva de suas terras através da criação da Associação dos Moradores do Campinho (AMOC), se apoiando na Constituição Federal de 1988. (Arruti, Maroun e Carvalho, 2011)

A expropriação destas terras se iniciou em 1973, com a construção da rodovia BR101, que dividiu o território quilombola, ocupando parte de suas terras, e promovendo uma crescente especulação imobiliária pois facilitado o acesso, a região da serra do mar se tornou foco de exploração turística, expulsando muitas famílias de comunidades tradicionais da região através da grilagem. Concomitantemente e em consonância, em 1971 foi criado o Parque Nacional da Serra da Bocaina, o que impõe diversos limites à existência e sobrevivência destas comunidades sendo assim uma pressão do Estado para sua expulsão. (Gusmão, 1998 apud Arruti, Maroun e Carvalho, 2011)

A região onde se localiza o Quilombo Campinho da Independência é no litoral sul do Estado do Rio de Janeiro e litoral norte do Estado de São Paulo. Nesta região, numa área de 221.754 hectares situa-se o que os órgãos ambientais estaduais chamam de Mosaico de Unidades de Conservação da Região da Serra da Bocaina, o Mosaico Bocaina. Muitos outros chamam, simplesmente, de "lugar onde vivemos". Para se compreender o conceito de "mosaico" adotado pelas entidades governamentais, e como se dá sua gestão, destaca-se o disposto em Artigo 26 da Lei 9.985 que institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação – SNUC:

Quando existir um conjunto de unidades de conservação de categorias diferentes ou

não, próximas, justapostas ou sobrepostas e outras áreas protegidas públicas ou privadas, constituindo um mosaico, a **gestão do conjunto deverá ser feita de forma integrada e participativa**, considerando-se os seus distintos objetivos de conservação, de forma **a compatibilizar a presença da biodiversidade, a valorização da sociodiversidade e o desenvolvimento sustentável no contexto regional**. (grifos meus).

O Mosaico Bocaina foi instituído pela Portaria MMA nº 349, de 11 de dezembro de 2006, formado por 10 unidades de conservação (U.C.) (Portaria 349), abrangendo nove municípios nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo; cinco Territórios Indígenas e quatro Quilombos (<http://www.bocaina.org.br>). Neste mosaico há tanto U.C.s de proteção integral quanto de uso sustentável, sendo sete da primeira categoria e três da segunda. Observa-se que a maior parte das unidades de conservação que compõem o Mosaico Bocaina apresentam algum tipo de ocupação humana em seu interior, em boa parte composta por povos e comunidades tradicionais entre caiçaras, caipiras, quilombolas e indígenas, que têm seu modo de reprodução social baseado em usos da terra como extração, manejo e plantio, desta maneira coincide com os objetivos da formação de um Mosaico, “(...) *compatibilizar a presença da biodiversidade, a valorização da sociodiversidade e o desenvolvimento sustentável no contexto regional.*”, porém colidindo com as restrições legais quanto aos usos da terra.

Para compreender melhor a relação dos Quilombos com a terra é importante ampliar o entendimento sobre o significado de territorialidade. Compreende-se território como algo construído e constituído pela sociedade que o ocupa nos processos de estabelecimento das relações sociais e de poder da mesma (Porto Gonçalves, 2003). Ciente de que camponeses, indígenas e afrodescendentes são sujeitos sociais cuja compreensão da sua própria natureza sociológica implica considerar o espaço e a natureza (idem), a terra e o território terá para eles uma dimensão maior e mais complexa (envolvendo dimensões espacial, social, produtiva e espiritual) do que para as sociedades urbanas.

Como exemplos práticos da importância do território para Quilombolas é a própria assunção da identidade “remanescentes” impulsionada pela necessidade de obter recursos para sua reprodução social.

Tanto nos casos mais conhecidos, como das comunidades de Kalunga (GO), Rio da Rãs (BA), Oriximiná (PA) e Vale da Ribeira (SP), quanto em situações ainda muito pouco estudadas, como as de Mocambo (SE) e Sacotiaba (BA), com as quais tive contato, o processo de assunção da identidade de “remanescentes” teve início com a disputa por recursos (**normalmente traduzidos em termos territoriais**), e só então, concomitantemente ou ainda mais tarde, quando o instrumento de luta privilegiado passa a ser o “Artigo 68”, as questões de cultura e origem comum emergem, passando a ser plenamente tematizadas pela comunidade e tornando-se objeto de reflexão para o próprio grupo. (Arruti,1997:27)

Dentre muitas outras, a ausência de direitos como educação e saúde, se apresenta enquanto expressão das contradições gerais da relação capital e trabalho, mas com as singularidades do contexto social, histórico e cultural regional, do Quilombo do Campinho. Expropriações são “recriadas” com características próprias em contextos específicos promovendo “novas barreiras sociais”. Tais expropriações incidem sobre direitos tradicionais como uso de terras comuns, relações familiares, conhecimentos tradicionais e etc. (Fontes, 2010).

Apesar de serem populações que residem em área rural, o fato de serem impedidas por diversas medidas legais de concretizarem sua reprodução social nestas áreas, são impelidas, com auxílio de opressões ideológicas, a entrar no mercado, e passam a depender deste para sua existência, curvando-se rapidamente às suas imposições. Muitos dos moradores desta área enxergam na mudança para a cidade uma chance de melhorar de vida e reproduzem a cisão histórica entre campo e cidade. Muitas destas formas de coerção são exercidas por grupos políticos e empresariais direta ou indiretamente ligados à especulação imobiliária, desvelando aí o real interesse que há por trás deste processo permanente de expropriação dos meios de reprodução social das comunidades.

O reconhecimento de um mosaico é feito pelos órgãos gestores das unidades de conservação (U.C.). No entanto sua gestão integrada deve ser realizada por um “conselho consultivo”, instância não deliberativa, responsável por acompanhar a elaboração, implementação e revisão do plano de manejo da área de proteção em questão, garantindo seu caráter participativo. Os conselhos serão presididos pelo chefe da U.C., ou no caso de um Mosaico, por um dos chefes das U.C. escolhido pela maioria simples. Os conselhos serão compostos por representantes dos órgãos públicos e da sociedade civil. Segundo o § 3º do artigo 17 do capítulo V do Decreto 4340/2002, “As representações dos órgãos públicos e da sociedade civil nos conselhos deve ser, sempre que possível, paritária, considerando as peculiaridades regionais.” No conselho, que conta com representações diversas, a sociedade civil deve contemplar, quando couber, a comunidade científica, organizações não governamentais (ONGs e OSCIPs) com comprovada atuação na região, população residente do entorno, população tradicional, proprietários de imóveis no interior da unidade, trabalhadores e setor privado atuantes na região e representantes de Comitês de Bacias Hidrográficas, (§ 2º, Art. 17; Capítulo V; Decreto 4.340/2002). A representação das comunidades e uma postura não heteronômica frente aos outros conselheiros é crucial para a defesa de seus interesses na gestão do Mosaico. No entanto sociedade civil não é um espaço homogêneo e de consenso, ou seja, há disputa de interesses internamente ao conselho, e esta

não se dá, de maneira uniforme, visto a reprodução de condições desiguais da sociedade civil.

Na época da criação dessas U.C.s consultas públicas não eram uma exigência legal, nem uma prática dos governos, conseqüentemente esses grupos nem foram informados que suas casas estavam inseridas em “áreas protegidas por lei”, nota-se a característica luta pela terra no Brasil, porém, em um contexto onde a centralidade da disputa é transferida para uma pretensa “proteção ambiental”, com os povos tradicionais e indígenas criminalizados por fazerem “ocupações irregulares”. (Relatório Mímeo) A criação de conselhos nas U.C.s apenas se tornam obrigatórios após a criação do “Sistema Nacional de Unidade de Conservação” (SNUC) em 18 de julho de 2.000. Na mesma Lei, Art. 27. fica definido que toda unidade de conservação deve dispor de um plano de manejo contando com prazo de 5 anos após a criação da U.C., para elaboração do mesmo; e este plano deve abranger a área de U.C., sua zona de amortecimento e corredores ecológicos, “com o fim de promover integração à vida econômica e social das comunidades vizinhas” (§1º, Art. 27, Lei 9.985). Com exceção das U.C. de uso sustentável (RDS) e Reserva Extrativista (Resex), o plano de manejo deve ser elaborado pelo órgão executor, nas exceções possivelmente pelo conselho deliberativo, em condição de aprovação prévia pelo órgão executor.

4.3.1 - Expropriação: origens e suas formas de adaptação

A naturalização da necessidade de venda de força de trabalho no mercado sob condições determinadas pela lógica capitalista dominante, (que irá designar o tipo de trabalho e trabalhador que atendam seus interesses, puramente econômicos), oculta a dimensão social do trabalho e não contempla as necessidades sociais do trabalhador. A subsunção real do trabalho, brevemente descrita acima, é condição e consequência do sistema capitalista, e promove no distanciamento entre o trabalhador e os recursos/ condições sociais de produção, a expropriação do mesmo. Tal expropriação atua de maneira retroativa, pois nutre através da disponibilização crescente de trabalhadores (base social capitalista) o crescimento deste sistema de onde se origina. (Fontes, 2010)

Ao passo que apenas analisar o quadro de expropriação é insuficiente para explicar a totalidade das relações capitalistas, uma análise que desconsidere o peso das expropriações e sua relação com a concentração de capitais torna opaca a ampla gama de relações sociais capitalistas, se tornando cega em relação às complexas e enormes contradições que emergem deste sistema.

A fim de elucidar como se dão de modo geral as expropriações, faz-se uma distinção inicial: expropriações primárias (original) correspondente a perda literal da propriedade dos

meios de produção, em geral através da conversão de população campesina em urbana, tanto em busca de melhores condições de vida, ou seja, por vontade própria, mas com o estímulo da assimetria de investimentos campo - cidade; como por migração forçada através de expulsões. E expropriações ou disponibilizações secundárias que não são representadas pela perda dos recursos sociais de produção, pois neste caso os trabalhadores já não dispunham, mas se dá a partir da pressão do mercado sobre o trabalhador que impõe novas condições ao trabalho fazendo com que ele perca os direitos conquistados ao longo de lutas, aumentando a disponibilidade de massa trabalhadora e abrindo novos setores para extração de mais-valia. É importante frisar que estas formas de expropriação não se sucederam de modo que a forma contemporânea anulasse a original, mas se sobrepõem gerando quadros complexos que unem a tecnologização do processo produtivo a formas arcaicas de exploração do trabalho. (Fontes, 2010)

Verificar as condições atuais de expropriação é o passo primordial a se compreender a contradição fundamental do sistema capitalista: a socialização crescente nos âmbitos nacionais e internacionais da produção frente à maior concentração da propriedade privada da história da humanidade. (idem)

As expropriações atingem praticamente todas as dimensões da vida, e se vestem das particularidades, muitas vezes como disfarces “únicos” de um processo geral “planetário” e extremamente capilarizador. Segmentar as distintas formas de expropriação, tratando-as como formas isoladas, casuais, ou até reduzi-las bloqueia a compreensão da amplitude deste processo (idem). Não obstante é importante realizar o estudo das realidades onde há processo de expropriação e suas particularidades para se obter diagnósticos efetivos e poder conscientemente inseri-la num contexto global e propor ações de resistências locais e emergenciais.

“A expropriação massiva é, portanto, condição social inicial, meio e resultado da exploração capitalista.” (Fontes 2009 apud Fontes, 2010) (grifos meus).

A partir da compreensão, em abstrato, do processo de expropriação, deve-se aguçar o olhar para o caso e buscar entender as particularidades e generalidades do processo na comunidade quilombola, Campinho da Independência.

Faz-se inicialmente uma breve análise mais ampla do cenário atual de expropriação, essencialmente sobre as populações humanas que tem sua reprodução social atrelada e na maioria das vezes dependente dos recursos naturais, as chamadas “comunidades tradicionais”, que na Legislação brasileira define-se como:

Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se

reconhecem como tais, que **possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução** cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; (Decreto 6.040/2007) (grifos meus)

Sobre a luta pela terra, ainda como a maior luta do movimento quilombola nacional, Sinei comenta: “A grande luta que é travada é a manutenção do Decreto 4.887, que dá maior autonomia para as comunidades quilombolas pela autodefinição.” Em razão, Sinei defende a manutenção do Decreto 4.887/2003, por que a maior parte das comunidade quilombolas do país não são tituladas e a pressão para se alterar a lei que legitima sua auto-atribuição é grande, pois a possibilidade de garantir a posse e uso coletivos de terras a partir de autoafirmação representa uma afronta à expansão do agronegócio, que avança sobre terras de comunidades tradicionais, justo por que historicamente estas não possuem legitimidade garantida pelo Estado brasileiro. E, embora a legislação tenha avançado neste ponto e a existência destes povos sempre tenha sido legítima, a voracidade da burguesia agrária, não as considera.

Segundo o decreto temos:

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.

§1ºPara os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade.

§2ºSão terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.

§3ºPara 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.

Como exemplo atual de formas de expropriação e resistências na região da Bocaina cita-se um episódio recente, em julho de 2012 durante a Flip o parque chegou a derrubar dois quiosques em Trindade. Para cessar a ofensiva, moradores de diferentes comunidades inclusive do Quilombo do Campinho acamparam no local impedindo a a derrubada de mais dois quiosques. Após essa noite organizaram uma manifestação na Flip e a ofensiva cedeu temporariamente.

A grande questão de Parati hoje é a questão fundiária, a especulação imobiliária aqui hoje tá bombando, e o Campinho já tá fora do mercado, isso já é um conflito. E além do chão estar fora do mercado o grupo desenvolve e sistematiza isso, como uma forma viver, de ser, de fazer e tal isso incomoda o sistema global que se alinha com os interesses conservadores do município de Parati. (Ronaldo)

A força conservadora é facilmente conciliável com os interesses mais inéditos do

mercado, o que produz uma pressão mais forte sobre os movimentos sociais na região de Parati. O Quilombo por ter a titulação de suas terras representa um incomodo perene à tais interesses supostamente anacrônicos do capital, o que possibilita a ação do Quilombo do Campinho de maneira mais progressista, apoiando outras comunidades da região, e por outro lado, gera uma represália do município de Parati frente à iniciativas do Quilombo, a fim de dificultar seu acúmulo de forças.

Em 2007 foi formado um Fórum de comunidades tradicionais da região, formado por quilombolas, caiçaras e indígenas Guarani, justamente para se fortalecerem frente às pressões da expropriação. As comunidades que formam o Fórum são: Quilombo do Cambury; Quilombo do Cabral; Quilombo do Bracuí; Quilombo da Fazenda; Guarani - Aldeia Rio Pequeno; Guarani - Aldeia Parati Mirim; Guarani - Aldeia Araponga; Caiçara Vila de Picinguaba; Caiçara Trindade; Caiçara Sertão do Ubatumirim; Caiçara Praia Vermelha; Caiçara Praia Grande da Cajaíba; Caiçara Praia da Longa; Caiçara Larajeiras; Caiçara Ilha do Araujo; Caiçara do Sono; Caiçara do Pouso da Cajaíba; Caiçara do Martins de Sá; Caiçara do Aventureiro; Caiçara da Ponta Negra; Caiçara da Parnaioca; Caiçara Cachadaço.

MANIFESTO DO FORUM DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS
Nós, membros do FÓRUM DE COMUNIDADES TRADICIONAIS viemos manifestar nossa indignação com a pressão sofrida pelas comunidades, ora pela especulação imobiliária, ora pela ausência de políticas públicas, ou ainda pela política ambiental implementada na região. Há pelo menos 30 anos essa região vem sofrendo fortes impactos com a construção da Rodovia Rio-Santos, que fomentou um modelo de desenvolvimento baseado no turismo, onde os Condomínios de Luxo e outros empreendimentos como Marinas e Resorts tiram o território dessas Comunidades Tradicionais, expulsando o povo que deixa seu espaço, passando a morar na periferia da cidade e outros contextos socioculturais. (trecho extraído do texto “Manifesto do Fórum das Comunidades Tradicionais, <http://forumtradicionais.blogspot.com.br/>)

Há organização das comunidades tradicionais da região, se posicionando contra a investida da expropriação impelida pelo capital, no entanto, sua força é limitada tanto pelo seu grau de organização que ainda é baixo, quanto pelo alto grau de organização e ofensiva dos capitalistas.

A pressão pela terra é o tempo todo, não acabou não! Por conta da nossa experiência tentamos ajudar as outras comunidades, mas os caiçaras estão muito deflagrados. É difícil fazer compreender que não é só um momento, que é uma luta contínua. (...) A luta é contínua, tem que passar todos os dias, todos os dias tem criança nascendo e tem que passar a luta. (Laura)

Assim como outras comunidades tradicionais, as comunidades quilombolas possuem uma relação característica com o território, que é a propriedade comum. Essa forma diferenciada representa a possibilidade de uma outra de relação entre os sujeitos e entre os sujeitos e o meio, relações estas que, por não serem baseadas na propriedade privada, não

sofrem, em tese, a alienação primeira imposta por esta. Esta organização representou e representa uma “afrenta” ao sistema colonial mercantil e capitalista, respectivamente, e consequentemente gerou uma série de opressões do Estado e dos grandes proprietários de terra sobre as comunidades, como a “Lei de Terras” de 1850 que impedia a aquisição de terras que não fosse por meio de compras, ou seja, moldando a propriedade à propriedade privada. (Programa Brasil Quilombola). Hoje, em muitos casos, populações quilombolas se encontram em situações de vulnerabilidade social, com níveis altos de desnutrição e baixa qualidade de saúde (idem) têm dificuldade de lutar por seus direitos de uso de terra e por buscar sua afirmação cultural, sendo assim, facilmente expropriadas ou até desmanteladas pela ação do tempo - sistema. Por outro lado muitas populações ainda resistem e persistem em existir de maneira digna, se articulando e conformando resistências históricas.

Em controvérsia ao discurso predominantemente empregado em 2012, ano da “Conferencia das Nações Unidas sobre Meio Ambiente – Rio + 20”, discurso de sustentabilidade e cuidado ambiental, a ofensiva sobre as áreas verdes e populações que vivem e dependem delas é massiva. Em um processo de expansão do capital, e consequentemente de expansão da expropriação, a expropriação primária no Brasil assume diversas formas. Formas truculentas com enfrentamento jurídico para aprovação do uso do território, enfrentamento físico com ameaças e mortes como foi o caso dos pescadores de Magé da associação de pesca AHOMAR; uso da legislação ambiental, que compreende desde a aprovação de licença para construção de mega empreendimentos (como as usinas hidrelétricas na região do Amazonas), decreto de reservas legais para “uso sustentável” de madeiras no Acre; e de maneira mais sutil, mas não menos perversa impondo restrições ambientais ao uso dos recursos naturais a comunidades que dependem destes para se reproduzir.

4.4 - Identidade Quilombola

4.4.1 - Identidade

Todo e qualquer conceito é criado, apropriado e utilizado em um contexto histórico por uma determinada sociedade. O que nos cabe, quanto sujeitos históricos, é compreender essa gênese e o sentido aplicado ao conceito no contexto em que se pretende analisar. No caso “identidade”, no contexto da modernidade, já possuiu sentido atrelado à ideia de cidadania nacional, mas também muito imbricado com o conceito de “indivíduo” extremamente explorado com o neoliberalismo nos anos 80 e nos anos subsequentes, no entanto, há

interesses em se definir como grupo com identidade particular e também em apontar “outras” identidades. É com intuito de abordar as contradições e conflitos que circundam o conceito de identidade e especialmente suas apropriações que se elabora a discussão subsequente, enfatizando a relevância e receio da criação e exaltação de uma identidade quilombola.

Identidade é uma característica gestada, inicialmente, no campo subjetivo, e por suposto possui um componente individual, inicialmente é a identificação da parte com o todo que lhe confere sentido, ou seja, a aproximação entre indivíduo e gênero. A partir do desenvolvimento do capital, alonga-se este elo, até por vezes perder-se, e se constrói a identidade individualista, “identidade” que se distancia do gênero humano, isolando o sujeito em suas demandas egoísticas e falsas, e por vezes se pretende fundida no gênero, considerando-o supostamente homogêneo, uma soma de partes isoladas e iguais. A construção de uma identidade quilombola, é por outro lado, autêntica, é a aproximação do sujeito com o gênero, do indivíduo com sua comunidade, estes providos de características pessoais e singulares, mas compartilhando conscientes, uma identidade comum, de gênero e de grupo.

Bauman, 2005 aponta para o distanciamento entre indivíduo e gênero tratando da falta de solidariedade atual entre a classe trabalhadora, a qual ele chama de “descontentes sociais”, por consequência do excesso de flexibilização do trabalho e do acirramento da competitividade, diz que tais sujeitos não possuem um “lar” a compartilhar, ou seja, não se veem como fraternos, que sofrem das mesmas opressões, mas como potenciais inimigos, competidores que podem ter mais ou menos participação nos lucros dependendo unicamente de seu desempenho pessoal, não afirmam uma identidade compartilhada.

Avançando, ao olhar para sociedades capitalistas periféricas vemos que não existem apenas os “descontentes sociais” das fábricas, a classe explorada é muito mais diversa do que o proletariado das sociedades que passaram por revoluções burguesas clássicas ou mesmo não clássicas (Fernandes, 1987). Tais países, que se definem como sociedades “capitalistas dependentes” (Florestan Fernandes 1987) possuem a classe trabalhadora explorada ampla, e diversamente.

Comunidades indígenas, Quilombolas, ribeirinhos e outras formas de comunidades tradicionais, além de camponeses e “sem terras”; todos esses exemplos possuem o sentimento que se perdeu na classe trabalhadora do interior das fábricas, esses “descontentes sociais” se veem como parte de um grupo que têm identidade própria e que tal identidade, dialeticamente se fortalece com a luta e respalda a mesma. É por estes casos que a questão da identidade ganha relevância nas lutas sociais.

A identidade pode ser ora usada por indivíduos, ora por comunidades, como um “grito

de guerra” numa luta defensiva (Bauman, 2005). No entanto, a estratégia do uso e da conceituação de “identidade” concebe ambiguidades para o resultado da luta, o conceito identidade tem sido sistematicamente apropriado pelo Estado a favor do enfraquecimento destas lutas e da manutenção do *status quo*. Desta maneira revela-se sumamente importante construir uma identidade de luta impermeável, o máximo possível, aos tentáculos do Estado.

“Identidade” é um conceito dinâmico em um campo de disputa. O sujeito da sociedade moderna tem sua identidade restrita à dimensão particular, de indivíduo, egocêntrica e plenamente culpabilizada por fenômenos sociais e sistêmicos que na realidade se conformam além de suas ações. Tal identidade anula a identidade de grupos, de classes e foca no sujeito, dotando esse conceito de alto nível de falseamento e atribuindo ao indivíduo um poder que nunca lhe será conferido. No entanto há outras formas, livres de falseamento, em que o conceito “identidade” é utilizado.

4.4.2 Identidade Quilombola

Para se ter uma noção do que entende-se por Quilombo, uma “categoria em disputa” (Arruti, 2008, p.1), expõe-se brevemente diferentes perspectivas. Identifica-se três formas de ressemantização de “quilombo”, a primeira, figura do início do século XX, e traz uma **perspectiva culturalista**, originalmente acadêmica, muitas vezes cunhada de forma pejorativa tratando o quilombo como uma forma de manter estruturas culturais africanas tidas como arcaicas; a segunda é a **perspectiva classista**, originalmente política, apoiada pelo fortalecimento da esquerda e do pensamento marxista nos anos 50 em diante, compreende os quilombos como uma resistência política e uma força revolucionária; a terceira é a perspectiva do próprio movimento negro, que realiza uma síntese entre as perspectivas classista e culturalista e passa a apontar para o Quilombo como o ícone da “**resistência negra**” (Arruti, 2008, p. 6), esta surge em meados de 50, mas ganha força, assim como o movimento a partir da década de 70. (idem)

A proposta de definição externa, de adequação em categorias, científica ou normativa sobre o outro, como populações quilombolas ou indígenas, em geral demonstra a relação de dominação e subjugação existente, assim, a definição é arbitrária defendendo interesses não autóctones (provenientes de dentro do sistema analisado). A redefinição das categorias em acordo com a realidade vivenciada e projetada pelos próprios sujeitos em uma relação dialética é a forma mais honesta de se contemplar as necessidades nomenclaturais para garantir a defesa de interesses das próprias populações. Assim, a nomenclatura “**emergentes**” (Arruti, 1997, p. 30) representa a proposta de construção atual do Quilombo e da identidade

quilombola, não remete à manutenção museológica de costumes antepassados, mas não nega tais costumes, recontextualizando-os, assim numa reconstrução dialética dos interesses dos atuais quilombolas. A ideia de emergentes rompe também com o sentido de escasso que acompanha “remanescentes”.

O principal e pioneiro referencial legal sobre Quilombos é a Constituição Federal de 1988: “*Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos*” (art. 68 / ADCT / CF1988).

No entanto seu texto é aberto e indefinido suficiente para permitir interpretações diversas.

Segundo um representante do Fórum Estadual de Comunidades Negras de São Paulo, a militância negra à época tinha, de fato, mais dúvidas que certezas com relação ao artigo e o seu texto final foi mais resultado de um esgotamento das referências e do tempo de debate, do que de qualquer consenso.” (Depoimento de Luiz Alberto, transcrito em Leitão (1999) apud Arruti, 2008:9)

Em consequência da indefinição da lei, a despeito da vitória que representa o reconhecimento territorial vislumbrado pela constituição, na prática este avanço não obteve correspondência. Apenas em 2003 foi viabilizado por decreto as formas legais de se regularizar os territórios quilombolas. De acordo com esta legislação: “*São **terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.***” Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta o procedimento de regularização fundiária.

Na apresentação do “Programa Brasil Quilombola” criado em 2004, a questão fundamental apresentada é a garantia do acesso à terra. No capítulo de conceitos e histórico há a seguinte definição: “grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar”. A auto representação das comunidades quilombolas do Vale do Ribeira afirma: “Quilombo é sinônimo de **luta pela terra e liberdade**” (<http://www.quilombosdoribeira.org.br>).

Representando o setor acadêmico, Boaventura Leite discorre sobre a polissemia representada por “Quilombo”, desde seu significado de origem africana até as construções folclóricas feitas pela sociedade brasileira. Destaca-se sua afirmação: “(...) mais do que uma exclusiva dependência da terra, o quilombo, neste sentido, **faz da terra a metáfora para pensar o grupo** e não o contrário.” (grifos meus).

Mesmo distintas, todas as definições apresentadas ressaltam a relação de um povo com a terra, seu território. E não forma diferente se constitui a identidade do Quilombo Campinho

da Independência. A identidade de negro e camponês no quilombo do campinho se fortaleceu na luta pela terra, num movimento dialético em que a luta pela terra impedia a retomada dessa história de descendência de negros escravos. Para se afirmarem como donos de suas terras, em regime de uso comum, buscou-se fundamento na história de doação destas terras às três mulheres negras, Antonica, Luisa e Marcelina. (Gusmão, 1995 apud Arruti, 2011) Assim constitui-se uma comunidade de negros rurais com uma estrutura, desde sua origem, matriarcal.

O significado de identidade deve ser sempre questionado, pois como há polissemia em sua definição, apropriação e uso, o conceito pode ser utilizado tanto como uma forma de resistir ao domínio do capital como para se submeter a este, de maneira passiva e muitas vezes inconsciente.

É necessário, ao focalizar os Quilombos, observar as relações sociais e de produção estabelecidas por suas comunidades, em especial a relação com a terra, cultura e a educação que irão definir a identidade Quilombola.

A “plasticidade identitária” formadora desses grupos permite, efetivamente, que eles “resgatem”, “recuperem”, elementos substantivos de identidade que passam a integrar seus processos de emergência, mas como “matérias-primas” que precisam ser manufaturadas pelas forças mobilizadas no seu interior, na forma de desejos coletivos. (Arruti, 1997: 28)

No interior do paradigma liberal não existe espaço para reconhecer a diferença, suas pretensões de relação ou se revelam civilizatórias ou se vestem de um discurso inclusivo que é na verdade predatório. Para sobreviver, muitas vezes os povos tradicionais só têm a opção de integrar-se, e isso significa assimilar-se, incluir-se, e conseqüentemente desaparecer, ou seja, perder sua identidade. (Dávalos, 2005)

Me orgulho de ser negro, é minha identidade. Na 5 série (atual 6º ano) a gente passa a estudar na cidade, lá a gente tinha vergonha de comer banana na sobremesa, por que somos negros, né. Eu pensava que as pessoas iam dizer “Olha lá o macaco comendo banana!”, e não era só eu que pensava isso. (Sinei)

Sinei, expõe francamente o que a opressora cultura branca, impõe ao negro, a devastação de sua autoestima, a imposição da não existência de sua cultura, de sua cor. E conta como a luta no movimento quilombola lhe constituiu como sujeito autoafirmativo, com orgulho de suas características físicas, e mais, de sua identidade quilombola.

A passagem da escola do Campinho à escola da cidade (centro histórico de Parati) se mostra como uma quebra, enquanto nos anos iniciais, protegidos na própria comunidade, de negros, a opressão era sônica, na cidade com a comparação com o *modus* urbano, a opressão abraça os negros quilombolas até sufocarem. Todavia é necessário buscar onde se esconde a opressão que corrói a autoestima dos quilombolas ainda lá no quilombo.

Há, na realidade, a combinação de múltiplos “esconderijos”, que estão todos fundamentados na construção do lugar do negro no Brasil, em seu “lugar” nas classes sociais do Brasil. A escola é, um destes “esconderijos”, que ao não tratar da história do negro, do Quilombo, valorizar seu trabalho, suor que sustentou o país a chibatadas, abandona o negro ao racismo de uma sociedade atravessada por moralismos dogmáticos, sociedade em que o negro entra e sai pela “porta dos fundos”. Este racismo visceral do Brasil (país que ousam dizer não existir racismo), penetra o negro que faz uma associação, já banalizada na sociedade, de si mesmo com outras espécies de primata, que por mais que sejam tão evoluídos quanto a nossa “brilhante” espécie, carrega o estigma de primitivismo. Bem como as comunidades tradicionais carregam estigma de primitivismo social, ambas concepções formadas a partir de uma ideia equivocada de evolução, linear e “progressiva”.

O movimento de **resistência** quilombola, quando passa a ouvir seus Grios, a valorizar seus conhecimentos, seu modo de existência e reprodução, tira a opressão dos “esconderijos”, não a aniquila da comunidade, mas a expõe, de modo que os sujeitos conscientes dela a rechaçam, condenam e tentam bani-la, se não de toda comunidade, de si mesmos. Esse movimento é evidenciado pela revitalização do Jongo, pela formação da banda de Rap, “Realidade Negra”, pela iniciativa de levar os Grios à escola, pela formação do turismo de base comunitária, e pela proposta de se construir uma educação coerente com a realidade de comunidades tradicionais, com a cultura histórica e contemporânea de quilombolas. O movimento quilombola deve ser forte e combativo, a educação prenehe do sentido de identidade Quilombola, ou de outro movimento social organizado, têm papel central e fundamental para fortalecer a luta.

5 A educação em foco

5.1 Da alienação à emancipação

A compreensão do trabalho como categoria fundamental para entender o ser social de um ponto de vista ontológico, onde o homem, ao alterar seu meio transforma também a si, deve ser associada à lógica de produção do conhecimento e ao processo educativo. A educação distanciada da construção do conhecimento como parte e fruto de processo de trabalho humano, como mera reprodução da organização social, com severas restrições à criação, torna-se de diversas maneiras alienada e põe os sujeitos em relação de estranhamento com a natureza e a sociedade, bem como o próprio processo de produção de conhecimento.

“Deve-se convencer a muita gente de que o estudo é também um trabalho [...]” (Gramsci, 1989) Visto trabalho, como a força que o Homem aplica para alterar o meio alterando a si próprio e conseqüentemente tendo caráter formativo, e considerando o “estudo” como trabalho intelectual em que o Homem altera a si para posteriormente alterar o meio em uma relação dialética, quando, no entanto, o sistema social se constitui baseado em trabalho alienado, o projeto de educação deste sistema, coerentemente, segue o mesmo caminho.

A educação como lugar de trabalho e ainda de formação de trabalhadores, futuramente intensamente alienados, traz em si, o gérmen da alienação, para que o processo secundário deste sujeito trabalhador na vida social não lhe produza uma revolta tamanha que leve à instabilidade social.

Quanto mais intenso é o trabalho, menos o trabalhador tem autonomia, mais importância dá ao objeto criado, objeto tal que se distancia das mãos de seu criador e adquire autonomia retirada do trabalhador. Processo análogo ocorre com deus, na religião: quanto mais o homem atribui suas qualidades a deus, menos as possui. (Marx, 1844 in Bottomore, 1967)

A consolidação de uma forma de civilização, de socialização, requer a destruição de outra forma anteriormente existente que não possa ser incorporada e alterada pela contemporânea. A educação, principalmente através da instituição escolar, e o direito são mecanismos do Estado, o primeiro positivo e o segundo negativo, para garantir, com eficácia, tal consolidação. É o “Estado educador” (Gramsci, 2011:28).

A educação pública, bem como o Estado e por ser parte deste, é forjada por interesses particulares, da classe dirigente, sendo, como tem sido resgatado uma “trincheira” importante na manutenção da hegemonia e, portanto, uma trincheira importante a ser disputada pela classe trabalhadora. Através do ideal democrático forjado pelo capital, o caráter público da

educação lhe confere a possibilidade de penetração dos interesses dos trabalhadores, pois lhes atende e possibilita, portanto, a construção de autonomia frente aos processos de aprofundamento da alienação humana inerente à complexificação e expansão do sistema do capital. No entanto, esta potencial autonomia da educação pública é sobrepujada pela tenaz impregnação da ideologia do capital e sua necessária expansão.

Pode-se indicar ao menos três principais e essenciais (para a manutenção do sistema hegemônico) meios de aprofundamento da alienação na prática educacional:

1- Implementação da privatização do ensino público, de maneiras sutis e variadas, mas especialmente através das parcerias público-privadas (PPP).

Ciente de que a propriedade privada em geral é um fundamento do sistema do capital e primeira forma de alienação do sujeito social, a privatização da educação, em particular, tende a produzir alienação primeira, no caso através da prostituição do trabalhador da educação. E como a educação compreende também um meio de reprodução ideológica, o controle privado do conteúdo escolar restringe, ainda mais do que já exposto anteriormente, o trabalho do educador e a apropriação real do conhecimento pelo educando.

Localizando esta forma nas políticas públicas educacionais brasileiras, pode-se indicar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 2007 que coerentemente com as políticas apontadas até aqui, promove a precarização da educação e a formação de um processo educativo alienado e alienante. Como principais ações elencadas pelo PDE, pode-se destacar o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, que é uma iniciativa do empresariado interessado em intervir nas políticas educacionais do país, (Leher, 2010b) e compreende-se, que tais interesses não são norteados por um espírito de caridade da bondade cristã.

Não são camufladas as diversas formas de mercantilização da educação. Na educação básica há a terceirização cada vez maior dos serviços originalmente fornecidos pela escola pública como merenda, transporte e limpeza. Além disso há cada vez mais forte a presença das Parcerias Público-Privadas (PPP) por meio de fundações privadas que adotam o codinome social interferindo na adoção de material didático, currículo e administração escolar e objetivando implementar um modelo de escola chamado “Escolas Charter” (Leher, 2010b). As terceirizações na educação básica e PPP's foram institucionalizadas em 2004 pela Lei 11.079 que institui normas gerais para licitação e contratação de PPP no âmbito da administração pública.

2- Precarização da formação e atuação do profissional da educação, um educador alienado não constrói uma prática educativa senão igualmente alienada.

As políticas de formação têm sido uma “prioridade postergada” (de Freitas, 2007). Além do pouco investimento destinado para área, a lógica das principais políticas atuais é a do pragmatismo e das competências, em pleno acordo com os parâmetros curriculares, demonstrando assim a organização deste projeto. A base desta lógica é o ensino à distância (EAD) concretizado pelos projetos Pró-Licenciatura e UAB (Universidade Aberta do Brasil) criados pelo Decreto 5.800 em 2006 com o objetivo de expandir o ensino superior, institucionalizando os programas de formação de professores a distância como política pública de formação.

A eliminação da concepção do processo de ensinar, pelo professor, promove o estranhamento do trabalhador em relação ao trabalho de ensino. No caso da educação pública, o trabalho do “mestre”, que muitas vezes (nos primeiros anos da educação básica) não possui nem formação universitária, pertence ao Estado. Este tanto define a precarização da formação do profissional da educação, o que determinará o grau de apropriação deste sobre o conhecimento e assim a possibilidade de recriação do processo de ensino, como determina o nível de precarização da atuação deste profissional (salário e estrutura). O trabalhador da educação sofre auto negação como trabalhador, ou seja, como ser social, de maneira brutal, quando sua formação é pueril, distante, limitada a técnicas e competências, e quando se estafa repetindo uma prática alienada para poder se reproduzir socialmente.

O estranhamento do trabalhador em relação ao seu trabalho faz com que este não se realize ao executá-lo, mas se negue, produzindo um mal estar, um desamparo, um esgotamento físico e mental. Desta forma o trabalho não é a satisfação de uma necessidade, mas sim um meio para satisfazer outras necessidades. A atividade do trabalhador não é uma atividade espontânea, seu trabalho pertence a outrem, perdendo sua própria espontaneidade (Marx, 1884 in Bottomore, 1967). Mesmo em instituições públicas o trabalhador da educação passa por este processo de estranhamento para com seu trabalho, perdendo a autonomia de criação em seu trabalho, ou seja, se afastando da construção do processo educativo, limitando-se à reprodução.

3- Objetivação do conhecimento curricular, tornando-o por um lado estranho, distante e inacessível, conhecimentos sem conexões materiais com a realidade do educando e apenas como ferramentas utilitárias e não como algo construído e reconstituível pela humanidade; e ainda decapitando o conhecimento pelo carrasco “**competências**”, atributos individuais, de cunho altamente utilitarista e pragmatista, destituindo o conhecimento escolar de sua dimensão histórico crítica. A política que embasa este distanciamento é a Lei nº 9394 de 1996, que estabelece Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), através dos PCN (parâmetros

curriculares). O que está na base dos PCN's é a lógica das competências, que aponta o desenvolvimento de competências como o fim do processo educativo. O que “competete” se refere exclusivamente ao indivíduo, e reduz a construção de conhecimento à míngua da técnica e a reprodução de um comportamento moral adequado.

A educação, que tem por princípios ensinar os conhecimentos produzidos historicamente em sociedade e promover a formação de consciência social nos sujeitos para que estes mesmos possam ser os futuros criadores do conhecimento historicamente aceito, no desenvolvimento do sistema capitalista é posta separada deste processo de produção do conhecimento. O conhecimento passa a não ser uma criação de sujeitos históricos, humanos, mas um objeto que possui vida em si, prescindindo de mestres para o ensinarem de maneira adequada às circunstâncias de seus educandos, e distanciando-o da materialidade na qual vivem os estudantes.

A escola do Campinho da Independência não foge destas investidas do sistema, apresentando-as de acordo com sua particularidade. Segundo Vaguinho, presidente da AMOQC, há um assédio constante de diversas organizações que querem intervir na comunidade e na escola, oferecendo sempre “dar” algo, mas exigindo algumas contrapartidas, ou seja, controle. Um exemplo dado por ele foi a “Associação Cairuçu”, que leva o nome da APA onde está inserido o Quilombo, sem ter qualquer relação com a mesma. Esta associação é vinculada a fundação Itaú, já tendo criado um próprio espaço educativo no condomínio Laranjeiras. Hoje a ONG que possui uma atividade realizada na escola é a ONG Semear, com o projeto de ensino de Jovens e Adultos, graças ao apoio da Eletronuclear.

Compreender a construção da história como resultado da luta de classes nos revela que a educação é um procedimento com o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta dos jovens as condições fundamentais para sua própria existência. Pedir ao Estado que se desprenda da escola é como pedir que se desprenda do exército ou da justiça. (Ponce, 2010, p.155)

Portanto, o real acesso à escola pública só será conquistado através de organização, e estratégia, como se esta constituindo a proposta de educação diferenciada das comunidades tradicionais da região da “Costa Verde” (serra do mar).

A constituição do Estado burguês produz uma cisão entre o homem político (cidadão) e o homem particular (privado). Desta forma cria-se o cidadão como uma “alegoria moral”, enquanto o homem privado é real, “natural”. A emancipação política, dos direitos cidadãos comuns a todos em uma sociedade é realmente um avanço, no entanto, não concretiza a emancipação humana em geral, pois se realiza em abstrato. E mesmo esta limitada emancipação política não foi completada, visto que nos países capitalistas dependentes a

democracia (garantia do direito político) se forma com severas restrições, formando uma massa de “não cidadãos” sem direito algum. De todo modo, em quaisquer circunstâncias, exceto em período revolucionário, os direitos políticos e coletivos são rebaixados pelo direito privado, do homem egoísta (“direitos humanos”). (Marx, 2010)

Os “direitos humanos” burgueses constroem uma liberdade privada, que “faz com que cada homem veja no outro homem, não a realização, mas ao contrário, a restrição de sua liberdade.” (Marx, 2010, p.49). Desta forma a emancipação política e a emancipação humana de maneira real só se realizará plenamente quando o homem individual se tornar ente genérico, e conseqüentemente sua força individual se tornar força social. (idem)

Os esforços do Quilombo do Campinho em construir uma resistência comum, das comunidades tradicionais à ofensiva do capital, comum a todos, é claramente uma ação do homem político, social. As propostas educacionais que emergem deste cenário conterão, coerentemente esta perspectiva.

A imposição dupla de limites de perspectivas sobre os sujeitos, através de sua formação educacional e de seu trabalho, promove a interiorização destes limites que determinam suas próprias aspirações, delimitando suas concepções de mundo às concepções da sociedade de mercadorias e contribuindo para a consolidação desta concepção coletiva de sociedade. A partir desta compreensão revela-se fundamental transcender os limites da racionalidade mercadológica para construção de uma revolução social (Meszáros, 2006). Considero que a relação da comunidade Quilombola com a educação pública consiste em um conflito potencialmente criador. A formação social quilombola é baseada na propriedade comum, seus limites de perspectiva vão além dos limites comuns à sociedade de mercadorias. Sendo assim, o embricamento de princípios educativos quilombolas pode romper com os *sensos comuns* presentes na educação pública, transcendendo os limites da racionalidade capitalista.

A partir de uma relação integrada com a terra e não alienada com trabalho, em comunidades tradicionais, em geral, estabelece-se a construção de conhecimentos em que não se desvinculam o “*Homo faber*” do “*Homo sapiens*”, pelo contrário, valoriza-se a experiência atribuindo-lhe sabedoria, como é o caso dos “Grios” nas comunidades quilombolas. É sobre esta potencialidade que se valoriza a produção de conhecimentos tradicionais. No entanto, consciente da importância da escola e dos conhecimentos hegemonicamente aceitos e adotados para o questionamento do próprio modo de produção destes, inclusive através do domínio de suas linguagens, ressalta-se a importância da interlocução dos conhecimentos tradicionais, e da forma de produção destes conhecimentos, na escola pública no território

quilombola, que por suposto deveria atender as demandas educacionais da comunidade quilombola.

Há uma tendência ao encerramento da escola aos padrões comuns. No entanto, através da luta e do esforço de representantes da comunidade para implementar a integração da educação formal aos princípios quilombolas, pressionando por apoio político local, há uma chance (como já ocorreu com o ponto de cultura) de se alterar o padrão.

Visto isso, derivando do conceito gramsciano de “intelectual orgânico”, considera-se fundamental a produção de intelectuais orgânicos pela classe trabalhadora e suas faces particulares, como os Quilombolas. Esses sujeitos são de suma importância para a defesa dos interesses de seu grupo social, que são perfeitamente alinhados aos interesses da classe trabalhadora. Para que haja esta formação é imprescindível uma base escolar que produza uma formação humanística mínima. Por sua vez, a instituição escolar só atenderá aos interesses do grupo social, minoritário como o caso quilombola, quando este mesmo grupo possuir meios de pressioná-la e de se apropriar de fato do que é “público” e em tese lhe atende.

A relação da educação com a sociedade é dinâmica. Um sistema social complexo não pode prescindir de um sistema próprio de educação. Por isso, para se explicar o funcionamento e a manutenção de uma dada sociedade não se deve limitar a análise às relações de produção e troca. Busca-se, ainda, não superdimensionar a importância do papel da educação, visto que a “educação formal” não é mais do que um segmento do sistema, ou seja, a educação no sistema do capital serve para além da formação de habilidades para reprodução das atividades produtivas, produz e reproduz a estrutura de valores. (Meszáros, 2006)

Ao estudar a história das sociedades, Ponce (2010) constata que a partir do momento em que, na história da humanidade, se efetua a transformação da sociedade comunista tribal em sociedade dividida em classes, a educação tem como problema próprio lutar contra as tradições deste comunismo. As classe opressoras, a partir da possibilidade de refletir assegurada pela exploração do trabalho alheio, detinham mais clara consciência de si. Em função da clareza de seus interesses, adequaram a educação a estes e a impuseram às demais classes.

Para ser eficaz, toda educação imposta pela classe possuidora deve cumprir com três condições essenciais: destruir os restos de uma tradição inimiga; consolidar e ampliar sua situação como classe dominante; prevenir o começo de uma possível rebelião das classes dominadas. (Ponce, 2010, p.36)

Por isso é tão problemático ao Estado aceitar a educação quilombola, ou qualquer outra forma de educação que defenda os interesses da classe trabalhadora e se proponha a

formar consciência desta classe para si, fazendo da educação pública um instrumento real de democratização. No caso a educação quilombola ainda carrega um agravante: traz o germe de uma educação comunal em função da reprodução de suas relações sociais. Desta forma, quanto mais articulada e sistematizada a proposta de uma educação DA classe trabalhadora, e não PARA ela, mais se poderá avançar na disputa pela educação pública, e na disputa pela democratização real da sociedade.

A transformação da educação depende de uma transformação global e profunda da sociedade, enquanto a própria educação funciona como um fator de democratização da sociedade. Há uma relação de interdependência entre ambas. (Fernandes, 1989).

A educação é um meio estratégico para manutenção da hegemonia através da formação de consenso “espontâneo”, (Gramsci, 1989) assim como para formação de resistência e enfrentamento de movimentos sociais ao sistema capitalista existente, sendo, portanto, campo de disputa. No caso do quilombo do Campinho da Independência campo EM disputa.

5.2 - O intelectual e sua função social

Todo sujeito social desenvolve uma atividade intelectual qualquer, seja dentro ou fora de seu ofício, possui uma concepção de mundo, uma linha consciente de conduta moral, contribuindo para manter ou modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover maneiras de pensar. “Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*.” (Gramsci, 1989, p. 7) Esta colocação de Gramsci revela a impossibilidade de uma alienação plena dos sujeitos, a compreensão ampla de trabalho como processo teleológico (idealização prévia de seu fim) demonstra que este nunca se apartará por completo de alguma reflexão. No entanto, é esta separação, entre “*Homo faber* e *Homo sapiens*” que está impregnada no sistema social moderno, obviamente presente também no sistema educacional.

Seguindo com Gramsci (1989 p. 7), temos que:

“Todos os homens são intelectuais, poder-se ia dizer então, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais.”

A partir desta afirmação pode-se pensar em duas formas essenciais de intelectuais na sociedade:

1- Intelectual orgânico:

Cada grupo social, nascendo do terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da

própria função, não apenas no campo econômico, mas no social e político: (...) Os intelectuais orgânicos que cada classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são no mais das vezes, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz. (Gramsci, 1989 p. 3 e 4)

2- Intelectual tradicional:

Categorias intelectuais preexistentes ao surgimento das novas classes ou à modificação estrutural da sociedade, aparecendo como representantes da continuidade histórica que se mantém íntegra, mesmo sob radicais rupturas sociais e políticas. As diversas categorias de intelectuais tradicionais consideram a si, por sua qualificação, como sendo autônomos e independentes do grupo social dominante. (Gramsci, 1989)

Tal consideração têm consequências no campo ideológico e político, pois a suposta “independência” e “autonomia” do intelectual tradicional frente às relações sociais concretas promove uma “blindagem” deste intelectual à ideologia dominante impossível de se constituir em uma sociedade em disputa, além da criação de uma falsa inquestionabilidade.

Esta circunstância se agrava, pois uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio, é a busca pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são mais rápidas e eficazes quanto mais rápido o grupo em questão elaborar simultaneamente seus intelectuais orgânicos (Gramsci, 1989).

Esta assimilação em países dependentes não ocorre somente desde a classe dominante sobre os intelectuais tradicionais, mas também desde fora, com consentimento e apoio da classe dominante interna. Florestan (1989) descreve este processo de transmissão da ideologia dominante externa como uma “devastação iníqua de nossas potencialidades culturais e criadoras” operada através de acordos internacionais como MEC-USAID, hoje, como um paralelo interno de dominação sobre o processo de formação educacional pode-se citar as parcerias público privadas, injetando ideologia burguesa e aprofundando a alienação do professor em diversos níveis de ensino.

Os intelectuais atuam como “comissários” do grupo dominante para o exercício de funções subalternas da hegemonia social e do governo político, como formação do consenso “espontâneo”, através de orientações do *modus vivendi*, na criação do aparato de coerção estatal (legislação) que assegura a disciplina dos grupos que não a consentem e a manutenção do modelo em tempos de crise quando fracassa o consenso espontâneo. (Gramsci, 1989). Fanon (2005) se remete aos intelectuais colonizados que não mergulham no povo e se libertam, como sentinelas, que reproduzem uma realidade abstrata e profetizam uma suposta

harmonia entre colonos e colonizados. Por outro lado expõe a importância para o grupo oprimido de uma base popular repleta de intelectuais para que haja a reconstrução de uma superestrutura coerente aos princípios dos trabalhadores e não a manutenção de um formato burguês.

Bem como a formação de intelectuais orgânicos do capital é fundamental para a manutenção da hegemonia, é essencial que os movimentos sociais produzam seus próprios intelectuais na construção de outra hegemonia. No caso do movimento Quilombola, em que a própria comunidade compõe o movimento e possui uma identidade legítima tendo que resistir e lutar para mantê-la enquanto a mesma fortalece a luta, a educação de forma análoga à identidade está em disputa e é um dos meios para se fortalecer a luta ampliada contra o sistema opressor. A educação que poderá fortalecer a luta deve ser própria, que defenda e fortaleça a identidade Quilombola, que supere a ideologia do urbano, branco, cristão como dominante. Esta educação deve ser pensada pelos próprios agentes do movimento, tendo em vista também os conteúdos oficiais, necessários para dominar a linguagem de quem domina, compreender os mecanismos de dominação para rompê-la.

A partir da constatação de que a dominação burguesa alcança o vocabulário, se compreende a importância da construção e o reforço de um vocábulo da luta, para luta. Por isso é importante a formação de intelectuais “nativos”. (Fanon, 2006)

“Não sei como essa geração assimila essa luta, as lideranças hoje do movimento nacional são pessoas que viram seus pais lutarem.” (Sinei) Ou seja, a luta é aprendida a partir do movimento cotidiano, das relações estreitas, e o aprendizado só se concretiza na prática própria da luta, em uma síntese de aprendizado e prática, síntese que não encontra fim, apenas estímulo (teórico-prático) para seguir.

Nem na escola a gente consegue entrar por que é uma escola municipalizada, e a política brasileira é baseada no assistencialismo, quando se propõe algo de autonomia, você é revolucionário, e revolução dá poder. (Sinei)

O entendimento de que a disputa vai muito além da disputa pelo “espaço” escolar, há a disputa por poder e por outra forma de usá-lo, sem perder de vista os objetivos precisos e relevantes do cotidiano é um pensamento propositivo, revolucionário.

Refletindo sobre a importância da educação para a luta quilombola, que é primordialmente por território, Ronaldo diz:

“Você consegue discutir território sem discutir educação, mas você não dá qualidade a esta discussão. De que território você tá falando? De **um território que tem uma sabedoria** e essa sabedoria esta relacionada por princípio, com a educação.” (grifos meus)

Ronaldo, em uma frase, sintetiza a relação profícua que se estabelece entre o saber dos quilombolas e seu território, ou seja entre saber e modo de viver, produzir, existir. Conta ainda, que se formou para a luta já na associação, ou seja, já na luta, e hoje consciente das disputas de poder que o quilombo tem que travar no município, enxerga a educação como parte deste disputa.

A gente é uma ameaça quando a gente se organiza internamente e essa ameaça aumenta na medida em que a gente disputa o município. Aí tirar de jogada diminui nossa força, é uma postura política, e a escola tem uma importância grande nesse contexto todo. Por que aí, quando os movimentos sociais se articulam em Parati, o Campinho é uma referência, a gente ocupa a rua pelas nossas questões e pelas questões dos outros povos também.

Como uma das maiores realizações da luta por uma “educação diferenciada” , coerente com o “modo de existir” das comunidade tradicionais, foi realizado o “I Encontro sobre educação diferenciada para comunidades Quilombolas, Guaranis e Caiçaras da região Costa Verde” realizado em setembro/outubro de 2011. O processo de construção deste encontro foi iniciado em 2009 e germinou neste contexto pela fertilidade criada a partir do Fórum de Comunidades Tradicionais (criado em 2007). A proposta do encontro “se objetiva num primeiro momento a contribuir na luta "Por uma Escola Diferenciada", respeitando o tempo, diferenças e as etnias/tradicionalidades de cada grupo e por isso sua maneira de agir.” (Relatório do I Encontro sobre educação diferenciada para comunidades Quilombolas, Guaranis e Caiçaras da região Costa Verde).

Foram organizados três encontros, um no Quilombo do Campinho, um em uma comunidade caiçaras (Pouso da Cajaíba) e, por fim, um em uma Aldeia Indígena Guarani de Paraty Mirim. Os encontros foram organizados através de uma metodologia chamada “Roda de Saberes e fazeres” e visavam:

Redescobrir e elencar os valores que criam os princípios norteadores por onde a educação deva ser balizada para posteriormente serem apresentados como propostas contextuais, subsidiando futuros planos de trabalho, gerando futuramente, um novo Currículo Político Pedagógico, **levando em conta as necessidades sócio política econômica e educacional cultural de cada respectiva comunidade.** (idem) (grifos meus)

A proposta do encontro revela que não há um movimento isolado, alienado, do Quilombo do Campinho, há sim uma convergência entre formas de viver, e portanto produzir conhecimentos, de diversas comunidades, que se distanciam do que é propagandeado pelo sistema formal de informação e construção de ideologia. Há na proposta e em seu método de construção, uma interação clara entre “saber e fazer”, demonstrando que desde a primeira reflexão, a proposta de “educação diferenciada” não decapita o Homem, não lhe destitui do complexo e completo organismo que possui corpo e mente, que é capaz de pensar e agir.

Previamente ao Encontro com as outras comunidades, foi realizado no Quilombo um encontro preparatório, nele se conclui que:

O conhecimento que obtemos para na infância vale para a vida toda, pois as pessoas que viveram conviveram com os mais velhos aprenderam atividades para sua vida inteira, seja em marcenaria, artesanato ou agricultura, e que hoje são profissionais provedores de famílias, que se valem desses conhecimentos, para levar o sustento de suas novas famílias. (idem)

Desta forma, valoriza-se o momento da educação básica relacionando os conhecimentos construídos nessa fase com a atividade produtiva assumida na vida adulta. No entanto o que é valorizado não é a educação como é produzida e veiculada pelos meios formais, mas como o conhecimento era aprendido na prática da vida.

5.3 Educação Quilombola: da legislação à prática

Segundo Arruti, Mauron e Carvalho a questão da educação de comunidades quilombolas se fundamenta no plano normativo em quatro documentos básicos:

a Lei Federal nº. 10639 / 2003, cuja orientação consiste em que Educação Básica adote nos conteúdos programáticos o estudo da história e da cultura afro-brasileira; a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), promulgada pelo decreto 5.051, de 2004, que garante o direito de uma educação apropriada às diferenças das populações étnicas; o Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações Tradicionais (decreto 6.040, 2007), que aponta para a necessidade de se produzir modalidades de educação adequadas aos modos de vida das populações tradicionais; e a Resolução nº 7 de 2010 do CNE (Conselho Nacional de Educação), que avança na garantia de uma educação diferenciada ao mencionar a necessidade de respeito por parte das escolas que atendem às populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, para com suas peculiaridades de modos de vida. Além disso, esta mesma Resolução recomenda a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos. (Arruti, Mauron e Carvalho, 2011, p.2)

A materialização do conteúdo destas letras em ações está longe de ser coerente com a ideia propagandeada, o que fica evidente quando se volta o olhar para a realidade da escola pública, em especial para a escola do Campinho onde os temas da história e da cultura afrobrasileiras são abordadas somente em datas festivas, estabelecendo uma relação superficial e pragmática com a comunidade.

Segundo a Lei 1.1645, que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, temos:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR)

Baseado no texto acima, a prática escolar deveria contemplar o ensino da história da luta dos negros no Brasil e na África, e assim, incorporar à sociedade o sentimento de respeito, justiça, e pertencimento do negro na história oficial do Brasil, e não às suas notas de rodapé, feriados festivos, e folclore. No entanto, as práticas que deveriam possibilitar a concretização desta lei, não se realizam, como a produção de material didático, formação de professores, etc., deste modo a lei passa a ser uma bela abstração, sem possibilidade de se materializar em realidade. Mesmo assim há nela um aspecto positivo, mesmo sem se efetivar, se torna instrumento de reivindicação, legítimo e oficial.

Há, disponível no site do MEC, na SECADI em “Educação Quilombola”, o “Plano Nacional de Implementação da Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afrobrasileira e Africana”, onde são estipuladas formas para se concretizarem as diretrizes da Lei 10.639. O plano apresenta o seguinte objetivo central:

O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que **todo o sistema de ensino e as instituições educacionais** cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária.(p. 27) (grifos meus)

Dentre seus objetivos específicos elenca:

- **Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**, conjunto formado pelo texto da Lei 10639/03, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004, e, onde couber, da Lei 11645/08.
- **Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores**, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;
- Colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08;
- **Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos** que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afrobrasileira e a diversidade. (p.27, grifos meus)

Nota-se que há pretensão de instituir o ensino de história e cultura afrobrasileira nos sistemas de ensino, no entanto, a Lei 10.639, completa 10 anos e infelizmente, em uma escola localizada em um Quilombo, não pode-se perceber o resultado nem da produção de materiais didáticos sobre o tema, nem das “ações estratégicas” para formação de professores. O mesmo documento segue propondo abstratamente e vagamente como irá em cada nível e modalidade de ensino atingir tais objetivos e por fim trata “Das ações para educação em área de remanescentes de Quilombo”:

- a) Apoiar a capacitação de gestores locais para o adequado atendimento da educação nas áreas de quilombos;
- b) Mapear as condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos e sobre o grau de inserção das crianças, jovens e adultos no sistema escolar;
- c) Garantir direito à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades remanescentes de quilombos, assim como as modalidades de EJA e AJA;
- d) Ampliar e melhorar a rede física escolar por meio de construção, ampliação, reforma e equipamento de unidades escolares;
- e) Promover formação continuada de professores da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, atendendo ao que dispõe o Parecer 03/2004 do CNE e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural;
- f) Editar e distribuir materiais didáticos conforme o que dispõe o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural;
- g) Produzir materiais didáticos específicos para EJA em Comunidades Quilombolas;
- h) Incentivar a relação escola/comunidade no intuito de proporcionar maior interação da população com a educação, fazendo com que o espaço escolar passe a ser fator de integração comunitária;
- i) Aumentar a oferta de Ensino Médio das comunidades quilombolas para que possamos possibilitar a formação de gestores e profissionais da educação das próprias comunidades. (p. 57)

Novamente, agora voltado a uma realidade específica, de uma escola quilombola, o plano nacional expõe “ações” pertinentes pois são de fato uma demanda desta realidade, e portanto, estas ações, como a produção de material didático, melhorias na estrutura, aumento da interação escola/comunidade; a oferta de ensino médio (que deve ser iniciada e não aumentada) não estão nem próximas de serem concretizadas, são, em parte, reclamações tanto dos moradores do Quilombo, em relação a escola, quanto da própria direção e professora da escola.

Enquanto, o Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações Tradicionais (decreto 6.040, 2007) tem por um de seus objetivos específicos:

- V- garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não-formais;

O decreto 5.051, de 2004 que promulga Convenção 169 da OIT reforça de maneira ampla, as conquistas da Constituição em relação ao território, no entanto o faz de maneira a deixar muitas brechas a concessões. Por outro lado, no que tange educação e comunicação as proposições são bastanete avançadas. Vejamos:

Artigo 26

Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos o níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.

Artigo 27

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.

3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade.

Artigo 31

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados. (grifos meus)

A proposta é bastante avançada, coerente com as demandas dos povos tradicionais, no entanto parece ter sido olvidada pelos governos brasileiros desde 2004.

De acordo com a Resolução 07 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que fixa as diretrizes curriculares para o ensino fundamental, como alguns os fundamentos e princípios que devem balizar suas práticas, temos:

Dentre os fundamentos:

§ 2º A educação de qualidade, como um direito fundamental, é, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa.

I – A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal.

II – A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.

III – A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação.

§ 3º Na perspectiva de contribuir para a erradicação da pobreza e das desigualdades, a equidade requer que sejam oferecidos mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. **Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem.**

§ 4º A educação escolar, comprometida com a igualdade do acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (Resolução CNE/CEB nº 7/2010).

Princípios

Art. 6º Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios:

I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e **autonomia**; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; **da construção de identidades plurais e solidárias. (grifos meus)**

A resolução parece trazer, com clareza das desigualdades sociais, o mote da equidade através de “políticas reparatórias”, no entanto, mesmo compreendendo as diferenças, e considerando tratamento diferenciado, e ainda considerando a autonomia como um princípio, o que se conforma em realidade não condiz com a proposta. A autonomia é extremamente necessária e é requisitada pelo movimento dos povos tradicionais para a construção de uma educação realmente favoreça sua formação humana e fortaleça sua identidade, não o oposto.

Uma das formas, portanto, de se obscurecer a realidade é a análise crua da legislação, sem construção de um paralelo com a realidade. Os avanços do discurso não pressupõe avanços na materialidade efetiva, configurando-se uma falha no discurso, que se torna abstrato, sem bases. O que é bastante corriqueiro em avaliações de governo e infelizmente também em pesquisas acadêmicas. Para a educação do campo, incluindo povos quilombolas, indígenas, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, a resolução dá as seguintes diretrizes:

EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 38 A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e se estende, também, espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, conforme as Diretrizes para Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008).

Art. 39 A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.

§ 1º As escolas indígenas, atendendo a normas e ordenamentos jurídicos próprios e Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, terão ensino intercultural e bilíngue, com vistas afirmação e à manutenção da diversidade étnica e linguística, assegurarão a participação da comunidade no seu modelo de edificação, organização e gestão, e deverão contar com materiais didáticos produzidos de acordo com o contexto cultural de cada povo (Parecer CNE/CEB nº 14/99 e Resolução CNE/CEB nº 3/99).

§ 2º O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo Conselho Nacional de Educação por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas.

Art. 40 O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de

pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

§ 1º As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de:

I – reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições, memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças,

adolescentes e adultos;

II – valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam;

III – reafirmação do pertencimento étnico, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, e do cultivo da língua materna na escola para estes últimos, como elementos importantes de construção da identidade;

IV – flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, mantido o total de horas anuais obrigatórias no currículo;

V – superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação;

§ 2º Os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, geração e etnia.

§ 3º As escolas que atendem a essas populações deverão ser devidamente providas pelos sistemas de ensino de materiais didáticos e educacionais que subsidiem o trabalho com a diversidade, bem como de recursos que assegurem aos alunos o acesso a outros bens culturais e lhes permitam estreitar o contato com outros modos de vida e outras formas de conhecimento.

§ 4º A participação das populações locais pode também subsidiar as redes escolares e os sistemas de ensino quanto à produção e à oferta de materiais escolares e no que diz respeito a transporte e a equipamentos que atendam as características ambientais e socioculturais das comunidades e as necessidades locais e regionais.

Ao ler este trecho, poderia se concluir que a educação pública no Brasil cumpre com a proposta universalista almejada pelo ideário democrático, no entanto não é esta a realidade.

A criação de uma secretaria, “Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI)”, em 2004, onde se reúnem temas diversos como educação do campo, e diversidade étnico-racial, com objetivo de contribuir para a redução das desigualdades educacionais através de assegurar e ampliar o acesso à educação. (<http://portal.mec.gov.br>) é de fato um avanço positivo na tentativa de contemplar as demandas educacionais de grupos historicamente socialmente expropriados e explorados, como os Quilombolas.

A especificação “Educação Quilombola” é encontrada no Portal MEC em SECADI, há dois anos, inserida no tema “Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade”, fornecia um panorama da situação das escolas em Quilombos do Brasil. Segundo dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007, foram contabilizadas 151.782 matrículas, 6.493 docentes e 1.253 escolas em Quilombos certificados em todo Brasil. Segundo o próprio MEC, há estudos que revelam a precarização do ensino: as unidades educacionais se encontram longe das residências dos alunos; suas

condições de estrutura são precárias, há escassez de água potável e instalações sanitárias inadequadas; a maioria dos professores não é capacitada adequadamente e o número é insuficiente para atender à demanda; há muitos casos, com docente ministrando aulas para turmas multisseriadas; além disso poucas comunidades têm unidade educacional com o ensino fundamental completo. Em relação a material didático, dentre livros e outros materiais como multimídia, foram criados e fornecidos apenas 10 títulos até 2008, sendo uma triagem total de 146.400; um valor inferior ao somatório de alunos e professores no ano de 2007, demonstrando que mesmo que houvesse uma distribuição igual dos títulos (o que não é o caso), não contemplaria a demanda escolar. Este é o cenário da educação Quilombola no país.

O Programa Brasil Quilombola criado em 2004 tem como algumas de suas principais ações: “apoio à distribuição de material didático e paradidático para o ensino fundamental em escolas situadas nas comunidades remanescentes de quilombos; apoio à capacitação de professores do ensino fundamental para atuação nas comunidades remanescentes de quilombos; apoio à ampliação e melhoria da rede física escolar nas comunidades remanescentes de quilombos, todas as três a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Ministério da Educação”. Podendo contemplar apenas comunidades tituladas pelo INCRA ou certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Observa-se um avanço de perspectivas, porém sem fazer referências à verba destinada a cumprir tais ações o que as tornaria certamente mais exequíveis; ainda nota-se que mais da metade das comunidades Quilombolas não possui certificação, o que exclui a possibilidade das mesmas obterem estes direitos educacionais.

5.3.1 O Caso do Quilombo Campinho da Independência

A história da luta pela educação no Quilombo do Campinho é vinculada à história da formação da própria associação de moradores, que vem protagonizando essa disputa. Associação de Moradores do Campinho – AMOQC passou por uma reestruturação em 1998, quando um grupo de jovens assumiu sua direção, tal grupo pretendia lutar por um modelo de vida mais autossustentável, iniciando esta proposta com a organização do I Encontro da Cultura Negra. Em função de suas atividades políticas, este grupo, passou a ter experiências fora da comunidade e estabelecer contato com movimentos sociais como MST, CPT e inclusive o movimento quilombola representado pela CONAQ. Como fruto dessa experiência criaram em 2003 a Associação de Comunidades Quilombolas do estado do Rio de Janeiro – AQUILERJ, que segundo Ronaldo “muito na perspectiva de luta pela terra, a luta quilombola gira muito em torno disso.” Foi, no entanto, no mesmo período que o grupo esteve mais

próximo do movimento quilombola nacional, e um dos temas do congresso daquele ano foi educação. Ronaldo então conclui que “Essa relação com os movimentos externos nos ajudou muito a pensar isso: **Que escola nós temos, que escola nós queremos.** Esse é nosso ponto de partida.” (grifos meus)

O lugar onde estão hoje é fruto de um caminho construído com erros e acertos. Por volta do ano 2000 foi criado o Projeto Turismo Étnico Sustentável guiado por jovens com a proposta de realizar um turismo formativo e não apenas comercial, para valorizar a cultura do quilombo (Solari, 2008). Essa iniciativa retomou diversas atividades que se perderam no tempo da modernidade capitalista, como consequência da venda da força de trabalho pela maior parte da comunidade e concomitante pela árdua luta para formalizar a titulação de suas terras. Algumas das atividades retomadas pelo turismo foram a casa de farinha, a contação de histórias pelos Griôs e o roçado no quintal que adotou uma nova feição, a da agrofloresta, através de um projeto iniciado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) ganhou força própria na comunidade, e o artesanato. Hoje o que era “da antiga” ganha espaço nas casas e torna o quilombo Campinho da Independência um grande “Campus”. Como me apresentou Laura, “Hoje eu considero o Campinho um grade Campus educacional.”

A cultura oprimida pela “cultura” hegemônica, precisa de um estímulo para emergir com força e vida como uma forma de libertação, e é esse trabalho que a associação de moradores toma para si com grandes avanços.

Em 2003, durante o período em Gilberto Gil estava no ministério da Cultura, o governo federal volta seu olhar para comunidades Quilombolas, e possibilita a criação no quilombo Campinho da Independência do “Projeto Cultural Manoel Martins” que logo se transforma em ponto de cultura, em 2005.

Inicialmente a relação com a escola foi conflituosa, pois ficou evidenciado o maior interesse das crianças pelas oficinas do projeto do que pela escola, na primeira proposta de aproximação, em que foram levados à escola os conhecimentos em conteúdo e forma distintos da educação escolar conservadora, que refletiam a vida do Quilombo em toda sua riqueza.

A associação do ponto de cultura com a escola Municipal se efetivou em 2006 com a devida autorização da Secretaria Municipal de Educação de Paraty, e é nesse momento que a relação com a Escola Municipal se torna mais produtiva e positiva, através do projeto “Educando com arte”. Este projeto incitou a participação de quilombolas do Campinho da Independência em eventos como “I Encontro Nacional da Rede Mocambos” em julho de 2008 em Campinas.

“Foi muito importante porque a gente dimensionou a dificuldade que a escola tinha.

Uma coisa é você saber das dificuldades, outra coisa é você vê-las.” Laura observa que as crianças chegavam à 4ª série (5º ano) sem saber ler. A diretora da escola confirma tal informação que compõe o quadro geral da educação pública básica no Brasil, forma-se então uma turma de 4º ano com 13 alunos apenas, pois segundo a direção da escola, estes são os que apresentam mais dificuldades e necessitam de um acompanhamento especial. “A gente teve que mudar o projeto para ajudar a escola, uma vez que você está dentro dali” (Laura). Foram contratadas uma psicóloga (o que já estava previsto no projeto) e uma auxiliar para esforço escolar (que não estava previsto no projeto) para tentar sanar as feridas da escola pública.

Fica evidente que há não só um descompasso da educação formal em relação aos conhecimentos tradicionais, mas como não se pode fugir à realidade, a escola do Campinho da Independência apresenta deformações comuns da educação pública brasileira, e a educação pública, por sua vez expõe em “modelos”, as escolas, as deformações da sociedade brasileira, capitalista dependente. O relevante deste processo foi o reconhecimento destas deformações pela associação de moradores e a busca por corrigi-las, o que demonstra uma clara compreensão da importância do conhecimento propedêutico.

Em função do ponto de cultura estar sujeito à repasse de verbas através de editais que se renovam periodicamente e não de políticas públicas, combinado com a repressão interna da Igreja Evangélica, o projeto teve fim, no entanto com repercussão, através do projeto “Vivência de Saberes” que originou um livro o qual conta a experiência do ponto de cultura, e os projetos que vieram em seguida como o “Ação Griôs”, em 2009, que também, através de editais, permitiu a entrada dos Griôs na escola como ação educativa.

Sobre o projeto “Ação Griôs”, a quilombola Ana Claudia, compreende os limites da ação dos professores sem lhes destituir de responsabilidade sobre a questão:

As professoras até gostam, mas a questão é que eles têm um plano de aula, que eles têm que executar esse plano de aula. O projeto fez uma parceria com a prefeitura, então quando acabou o projeto elas deveriam ter incentivado a continuar, a ir além, mas não foi o que aconteceu.

Infelizmente toda a empreitada não foi sem conflitos, algumas professoras tratavam os conhecimentos trazidos pelo ponto de cultura como desqualificados em relação aos conhecimentos curriculares, sem extrair das experiências do ponto de cultura parte destes conhecimentos integrados a atividades da vida cotidiana.

“A professora não compreende o que a gente tá falando, ela acha que a gente tá sendo contra ela, e na verdade a gente tá sendo contra o sistema.” (Laura). Os professores incorporam a defesa do sistema, se compreendem como seus representantes, demonstrando o nível de alienação destes sujeitos, que perderam sua autonomia de educadores e sua

capacidade criadora. Quando há um impasse na relação associação – escola, a atitude, estratégica, que a AMOQC tem adotado é o afastamento. “Tem hora de avançar e hora de recuar.” (Laura) A influência dos professores sobre os pais é grande e estes comparam a situação atual da escola com a situação de seu tempo quando não havia escola pendendo contra a Associação.

A cultura, identidade e secundariamente a educação própria (de matriz africana) do quilombo foram os principais alvos do ponto de cultura que revitalizaram o jongo, a capoeira, o samba, o artesanato. Como principais frutos do ponto de cultura Laura cita: o autorreconhecimento quilombola; a compreensão de um “norte educativo”; a tomada de consciência de que a comunidade estava sob forte opressão.

Ela era oprimida mas não tinha consciência disso, pra ela tava tudo bem, não tinha tambor, nasceu sem tambor. Quando o tambor chega, através do ponto de cultura, ela gosta do tambor então ela cria um conflito dentro dela. E ela tem que resolver, não pode mais ficar em cima do muro. Eu tenho isso que eu gosto mas eu não posso, a Igreja me proíbe. Ela teve que resolver isso dentro dela. Ela teve que enfrentar isso que era até então velado (Laura)

E ainda, o ponto de cultura auxiliou no restabelecimento de certos aspectos da cultura integrados à vida da comunidade, “Uma coisa é uma comunidade que nasce sem tambor, outra coisa é uma comunidade que já nasce com tambor” (idem), a partir de 2005 várias crianças já nasceram vendo e ouvindo tambor no Campinho da Independência.

A educação realizada pelo projeto tinha vínculo direto com a vida da comunidade, ou seja, com o trabalho, a cultura e a natureza. Um exemplo claro é o ensino do artesanato que se inicia com a visita ao ecossistema de onde se extrai a matéria-prima necessária, no caso, a visita a um brejo com Taboa (macrófita aquática – *Typha domingensis*). Assim o ensino se dá também na prática e através de estímulos sensoriais que auxiliam o processo de aprendizado dos alunos.

A escola tem que reconhecer isso, esse tempo que a criança tá em casa, aprendendo com a família, esse tempo tem que ser reconhecido, através de trabalhos. Se a criança não vê os valores dela dentro da escola, onde ela vai ver? Ela não vê na televisão! Ela vai se sentir inferior! Hoje a gente tem essa consciência de que o campinho é um grande campus. Que educação é essa que deixa a criança presa na escola sem se movimentar? (Laura)

Desta forma, Laura, defende a educação diferenciada “Agora a gente tem certeza do que a gente quer, uma educação que seja feita a partir de uma cultura nossa.”. Tal educação é sempre política; “Então nosso projeto de educação é esse: altamente político, toda atividade é pensada, tem uma intenção, nunca é alienada.”; “Educação pela afetividade” (pelo reconhecimento, pelo convívio, pelo trabalho, pelo exemplo).

A educação quilombola é baseada na cultura, e a cultura quilombola é baseada no trabalho não alienado, na vida cotidiana, desta forma se define uma oposição com a educação da cidade em que o trabalho é sofrimento e a cultura é o consumo.

Desde então a luta desta comunidade quilombola é a institucionalização de uma **escola quilombola**, o que implicaria na construção de um currículo que contemple diversos aspectos da cultura dos afrodescendentes no Brasil, além da proposta de que os conteúdos políticos pedagógicos sejam construídos numa parceria em conjunto, escola - comunidade. No entanto os limites impostos pela escola para construir esta integração, ocasionou uma radicalização da proposta dos Quilombolas, para uma educação Quilombola, em uma escola Quilombola, e não OUTRA é a defendida pela AMOQC. (Arruti, Maroun, e Carvalho, 2011)

Vaguinho (presidente da AMOQC) tece uma interessante crítica à ação da escola:

O projeto do restaurante dialoga com a questão da agricultura que se discute soberania e segurança alimentar, se relaciona com o movimento da agroecologia, que traz outra lógica de relação social, uso de território. Assim traz um debate que é também uma forma de enfrentamento do dia-dia. Nesse sentido a escola municipal, convencional, contribui muito pouco com esse processo. Por que fica a maior parte do tempo com nossos filhos. Ter uma escola que debate formação de resistências na velocidade com que a gente vem debatendo somaria à luta.

Atualmente não há mais um ponto de cultura no Quilombo Campinho da Independência, e a relação com a escola regrediu ao patamar de distanciamento anterior.

"A escola que a gente imagina não é a escola só entre quatro paredes, mas também em um ambiente ao ar livre. Você aprende muito mais fácil assim." (Ana Claudia)

Os saberes tradicionais na sua maioria trazem outra lógica de relação com a natureza, não dicotômica, de apropriação, mas não de dominação, respeitando os ciclos biológicos e compreendendo o Homem como parte integrante deste, demonstrando-se particularmente a cada cultura.

Desta forma, a relação do homem com a terra vem atrelada a sua cultura, já que a forma com que ele se apropria, utiliza seus recursos e a transforma refletem sua percepção de mundo, seus princípios e conhecimentos. Compreende-se a interferência do Homem no espaço, promovendo uma transformação mútua, como trabalho; e entende-se, trabalho como categoria ontológica, conseqüentemente fonte de processo educativo (Albuquerque, 1999). Portanto o uso da terra característico de uma comunidade cria também um processo de aprendizagem peculiar.

5.3.2 Os Encontros sobre Educação Diferenciada

Houve três encontros para debater a questão da educação diferenciada, o primeiro foi no Quilombo do Campinho da Independência, em 8 de outubro de 2011 estiveram presentes as seguintes comunidades: Quilombolas: Campinho, Quilombo Camburi, Fazenda e Bracuí; Caiçaras: Praia Pouso da Cajaíba e Sono; Aldeias Guarani: Tava Mirim e Sapucaia.

O segundo encontro sobre educação diferenciada foi realizado na praia da Pouso da Cajaíba nos dias 30, 31 e 1 de Abril de 2012 e as comunidades presentes foram: Caiçaras do Pouso da Cajaíba e do Sono; Quilombos do Campinho e Bracuí; Aldeia Guarani Tava Mirim. Convidadas: Praia de Tarituba e Cananeia-PR.

O terceiro encontro sobre educação diferenciada foi realizado na Aldeia Guarani Itaxim Tava Mirim, Parati Mirim em 09 de julho de 2012. As comunidades envolvidas foram Aldeias Guarani: Tava Mirim, Araponga, Sapucaia, Rio pequeno; Quilombos: Campinho, Bracuí; Caiçaras: Praia Pouso da Cajaíba, Sono; Convidadas: Quilombo Alto da Serra.

Nestes encontros foram refletidos os problemas da educação básica conservadora e desde o início foram sendo elencadas questões essenciais de cada grupo étnico que devem estar nos princípios da educação diferenciada como:

Valores da educação Quilombola:

1. Família
2. Núcleo familiar
3. Raízes Familiares
4. Respeito aos mais velhos
5. Cooperação
6. Valores coletivos
7. Defesa do território
8. União/solidariedade
9. Luta
10. Organização
11. Valorização do negro
12. Manejo dos recursos naturais
13. Agricultura tradicional
14. Plantas medicinais
15. religião/Deus
16. Espiritualidade
17. Valorização do saber local
18. Esporte
19. Cidadania
20. Lideranças
21. Festividades

Valores da educação Guarani:

1. A língua Guarani e a principal característica da cultura e e com esta linguagem que transmitem as tradições.
2. Enquanto outras culturas estão no resgate, os Guaranis estão na afirmação e continuidade de sua cultura.
3. E um principio Guarani ajudar sempre ao próximo da comunidade,e qualquer pessoa que esteja precisando

4. Dividir com cada pessoa a produto da caça, e ajudar a pessoa necessitada;
5. Respeitar a vida do outro ser humano e a vida dos animais;
6. Religião: é extremamente importante o batizado para receber o nomo Guarani,e muito importante para o fortalecimento da alma e do espirito da pessoa;
7. Os conhecimentos passados pelos ancestrais são conhecimentos sagrados, íntimos e particulares. E sagrados,que não interessam mostrar para qualquer pessoa,ate conhecer sua intenção. Este conhecimento nunca estará a venda.
8. Costumes que caracterizam a cultura: caçar, pescar, construir armadilha, plantar, fazer artesanato, preservar a natureza;
9. O sistema mutirão e uma maneira de trabalhar em grupo,caçar,pescar, construir, rezar, fazer esporte. Uma maneira de compartilhar a vida.
10. Organização social: o principal líder é o Cacique. Escolhido pela sua habilidade para fazer contato com o homem branco. Associação de Moradores: formada por um presidente, líder da comunidade e braço direito do Cacique, que resolve questões burocráticas;
11. Pretendemos que a forma de ensinar seja a transmissão oral com orientação do pajé reforçando na casa de reza. Os pais mostrando com o exemplo a forma de viver, fazer e ser.
12. Para que tudo isso aconteça e necessário que a terra e o território sejam garantidos pela lei, na constituição federal.

Valores da educação Caiçara:

1. Núcleos Familiares
2. Pesca; técnica de proeiro, espia
3. Casa de Farinha
4. Dialeto
5. Segurança Alimentar
6. Culinária
7. Ervas Medicinais
8. Festas,danças,cirandas
9. Folia de Reis
10. Conhecimento do mar e da mata
11. Maré cheia
12. Convivência para troca e aprendizado, técnica de construção, casa, canoa redes
13. Vida simples ,tranquilidade, respeito aos mais velhos, aos outros
14. “Ajuntamento”, “ajuntorio” (mutirão)
15. Conhecimento das parteiras
16. Lendas e causos
17. Conhecimento dos peixes

(Relatório dos Encontros de Educação Diferenciada) (grifos meus)

É fácil notar as coincidências entre os “valores” apresentados por estes três grupos étnicos. Fazendo este pequeno esforço de sistematização temos: respeito ao conhecimento aprendido na vida, não formal; “respeito ao mais velhos”; relação imbricada, de dependência, conhecimento e respeito com a natureza; a solidariedade e trabalho coletivo; a consciência da relevância do domínio do território; o conhecimento a partir dos ofícios; a importância de uma linguagem particular; a importância de formação de lideranças; importância dos núcleos familiares, onde se dá desde a primeira infância aprendizagem pela experiência do trabalho, orientada pela família.

O que estamos preparando na verdade e para que a comunidade depois de houver entendido o sentido da educação diferenciada,apresentar o seu novo modelo de aprendizagem na escola,que deve valorizar o modo de vida da criança,permitindo e incentivando a levar o seu contexto familiar para dentro da escola,podendo com todo direito e dever que tem enquanto responsável pela criança construir juntamente com a comunidade escolar, um Currículo Político e Pedagógico que esteja a altura

das reais necessidades de nossas crianças, adolescente, Jovens e Adultos das Comunidades Tradicionais. (Relatório dos Encontros sobre Educação Diferenciada) Eles já nascem com a escola diferenciada, pois se fala com a criança “vamos fazer roça, vamos plantar, isto é educação diferenciada, só que os governos não entendem como deve ser. Como escola diferenciada prepara a criança para ela enfrentar a não diferenciada. (índio Guarani, idem).

Ou seja, fica claro que os povos tradicionais compreendem a importância de se estar formado nos conhecimentos hegemônicos.

A relação com o branco é constante e temos de lutar para que nosso ensino seja dentro de nossas comunidades e a escola precisa se preparar para nos receber com nossa diversidade etno- cultural para nos preparar para o mundo lá fora; seja para o vestibular, seja para o que quiser ser, agricultor, artesão, professor, advogado. (quilombola, idem)

“Tem que estudar com o mais velho, e o estudo do jurua é para nos defender do jurua (...)” (cacique Guarani Rio Pequeno, idem).

Desta maneira todos os povos tradicionais da região expõe sua defesa à escola diferenciada e tecem suas críticas à escola comum e à maneira como a política existente é claramente falha, encargando o docente das faltas institucionais.

A escola diferenciada não pode banir, claro que tem que ser diferenciada, pois se querem interferir nas tradições da nossa cultura acabando com a língua e os costumes, que começa desde que a criança nasce, seja na aldeia ou no quilombo. Conheci uma comunidade que vivia só da caça, casa de palha, sem prego, com cipó ímbira, quem é este professor que vai ensinar para os nossos filhos essa educação diferenciada hoje?

O governo mantém mecanismos para fragilizar o corpo docente, que não é concursado, trocando a cada ano que passa. No município, os secretários, acho que alguns, estão perdidos por desconhecerem a nossa cultura, os pais por viverem num sistema opressor não querem que seus filhos aprendam sua cultura, por acharem que isso não tem valor. Minha mãe era analfabeta, e eu fui para a escola com 6 anos, mas eu já sabia ler, por que minha mãe pegava as notas de compras e me ensinava. A criança precisa sentir prazer no aprendizado. (Quilombola do Alto da Serra, idem)

Os povos tradicionais expõem e formam consciência, ao se organizarem para discutir a educação diferenciada, caminhando rumo a uma educação que lhes atenda, e que permita a manutenção de seu modo de viver, e não sua destruição.

Cacique Demércio foi além, quando falou do modo de vida. A escola existe porque ela foi criada para alguma coisa, ela não foi criada para servir ao seu filho, ela existe para servir ao sistema, a escola que a gente tem vai sempre acompanhar estas tendências. A nossa escola não tem que estar preocupada com isto, ela tem que preparar para muito mais que isto, ela tem que corresponder a uma expectativa local. Voltando a questão da companheira quilombola, o poder tem medo do movimento, da força, então às vezes ele pode estar perdido, mas muitas das vezes não é isso, por que o poder do movimento ameaça a estrutura de poder deles, então isso é pensado. A nossa escola é diferenciada, sim, mas tem que conviver também com o mundo moderno, com a tecnologia, mídia para a nossa criança do século XXI. Então estamos falando de uma escola que ninguém está sabendo como fazer, então o momento adequado para fazermos as mudanças é este. (Quilombola do Campinho, idem)

Os encontros produziram uma compreensão razoável do que se deseja em relação à educação diferenciada, a incorporação de conhecimentos legítimos ao currículo, escolar e a

adequação do formato do ensino e construção do projeto político pedagógico coerentes a tais conteúdos e a realidade dos povos tradicionais.

No entanto ainda existem questões relevantes a serem discutidas e decididas, tais como:

“De que forma que será construído, com quem? Em que tempo? As atividades práticas serão retomadas para serem consideradas tempos de aula? O que os jovens indígenas querem fazer hoje? Como a tecnologia moderna pode auxiliar a escola diferenciada?” (idem)

A proposta de uma escola diferenciada dos povos tradicionais da região da costa verde reflete sobre o tempo de aprendizado, de maneira ampla e perspicaz: sobre o tempo em que aprendemos os conteúdos; sobre os tempos naturais, de pesca, de colheita, de trabalho que devem ser respeitados e aproveitados para o aprendizado; sobre o tempo duração das atividades escolares e sobre o tempo em que é necessário que o aluno permaneça em sua comunidade, não precisando se deslocar até o centro da cidade e se expor, todos interligados.

Reflete-se assim, em formas de valorizar as atividades corriqueiras e necessárias já realizadas na comunidade como forma e conteúdo do aprendizado, além de maneiras distintas da convencional para o ensino em sala. “A comunidade e tudo que existe nela será motivo de estudo, pois tudo que faz a criança viver bem é de extrema importância, o território com suas águas, a mata, a fauna e a flora deverão ser motivos de estudo sério e não apontamentos em datas festivas.” (idem)

E ainda, apresentam a reflexão sobre a formação do corpo docente.

Quem poderá saber sobre tantas coisas? Apenas um professor? Não é possível, portanto, temos pensar também como será a composição deste corpo docente, pois geralmente quem detem estes conhecimentos é quem os realiza, como agricultores, mateiros, enfim os mais velhos das comunidades com seus conhecimentos que podem passar de igual para igual na comunidade por meio de atividades práticas (...) (idem)

5.4 A instituição escolar

A escola pública se configura em uma instituição “duplamente determinada” (Guedes, 2012:13), na medida em que compreendemos que o Estado é atravessado pela sociedade civil e vice-versa, formando uma unidade dialética, podemos enxergar a escola como uma expressão da luta de classes. Um dos principais aparelhos de hegemonia do Estado, é reivindicada historicamente pela classe trabalhadora, que compreende bem o papel da escolarização na formação política das massas, e no entanto é também um espaço de manutenção da dominação. Portanto, as modificações interessantes à classe trabalhadora (quem ocupa a escola pública) não virão espontaneamente, como políticas de Estado, nem

virão sem resistência deste, virão a partir da luta, da organização da classe trabalhadora, virão pelas “brechas abertas pelas próprias contradições internas produzidas pelo capital” (Guedes, 2012:15) e pelas portas arrombadas pela classe trabalhadora organizada em movimentos sociais.

(...) todo Estado é ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido (...)” (Gramsci, 2011:284)

A afirmação de Gramsci possui materialidade, mas deve ser refletida a partir de uma mediação com a realidade em questão. A medida que o desenvolvimento das forças produtivas prescinde de uma elevação cultural para corresponder às suas demandas, as pretensões da escola possuem um claro limite. Mesmo a escola representando a função educativa positiva esta imbricada com a função negativa dos tribunais, pois é ela que revela os limites respeitados pelos tribunais, e engendra uma ideia de liberdade onde há repressão. Ou seja, as funções positivas e negativas estão

A “Escola do Campinho”, como é chamada a escola municipal rural localizada no quilombo Campinho da Independência, possui 158 alunos, com sete turmas, uma turma de ensino infantil e seis turmas do 1º ao 5º, sendo duas de 5º ano, uma delas com apenas 13 alunos que apresentavam alguma defasagem no aprendizado. Dentre os alunos 50% pertence à comunidade quilombola Campinho da Independência e 50% provém de outras comunidades do entorno da estrada Rio-Santos (Parati Mirim, Cabral, Pedras Azuis, Pedreira, Independência e Coqueiro) sendo uma delas, Cabral, também uma comunidade quilombola. Esta característica de mesclar alunos de diferentes comunidades, que supostamente não compartilham a mesma identidade é o que justifica a impossibilidade de determinação da escola como uma escola quilombola.

Incluída no censo escolar a partir de 2004 “escola quilombola”, é uma categoria que não possui uma definição tão clara quanto parece. Arruti (2012) nos esclarece que é uma categoria que leva em consideração apenas a espacialidade da escola, ou seja, se a escola está localizada em território quilombola, desta forma excluem as escolas fora das comunidades que possuem a maior parte dos alunos quilombola, exclui escolas de quilombos ainda não titulados, podem incluir escolas em território quilombola que não possuem a maior parte dos alunos quilombolas. E como aspecto mais grave, demonstrando a superficialidade da categoria, não há modificação alguma na estrutura física, curricular e no corpo docente da escola quando ela passa a ser nomeada “escola quilombola”.

Ou seja, escolas que são “quilombolas” apenas na medida em que estão sobre terras identificadas (na maioria das vezes muito tempo depois de a escola ter sido criada) como de comunidades remanescentes de quilombos sem que isso implique a existência de qualquer diferenciação na sua forma física, nos métodos pedagógicos, na sua gestão, na composição e formação dos seus professores ou nos materiais didáticos utilizados. (Arruti, 2012)

E, infelizmente, a classificação é definida pela direção da escola através do preenchimento de um formulário e, portanto não envolve, necessariamente, a comunidade quilombola, e tão pouco os órgãos responsáveis pelo reconhecimento oficial desta comunidade (Fundação Zumbi do Palmares e INCRA), o que submete a definição da escola a poderes locais muito circunscritos aos interesses burgueses ali endereçados.

O que se nota, no entanto, é um claro desinteresse do Município em definir a escola como Escola Quilombola, pois não lhes interessa o fortalecimento de uma resistência que, apesar de todas as contradições internas e dificuldades externas que enfrenta, se mostra como um bloco resistente aos interesses do capital, materializado na região através da especulação imobiliária. A comunidade Campinho da Independência, organizada através de sua associação de moradores- AMOQC, além de organizar “sua casa”, o turismo local, o desenvolvimento da agroecologia, a busca pela valorização de sua cultura, apoia e incentiva a organização de resistência de outras comunidades.

Como professor eu cheguei a atuar na nossa escola, mas ela não é uma escola pensada para o contexto em que esta inserida, portanto todo debate que você promova gera um conflito de modelo. Tivemos várias iniciativas como levar o ponto de cultura para dentro da escola. Mas todas essas iniciativas foram conflituosas. Os conflitos se davam essencialmente em dois níveis: em relação com a secretaria de educação e na relação com os professores. Os professores de maneira geral não são simpáticos a ideia de uma escola aberta. Da parte da secretaria de educação é uma questão de política mesmo, estamos falando de transformação, de uma mudança de modelo. (Ronaldo)

Ronaldo revela consciência de que a proposta da AMOQC para uma educação quilombola é transformadora, e que por tanto colide com o atual modelo de escola que temos. Essa característica é de suma relevância para se construir um projeto de outra hegemonia para a educação e para sociedade.

A escolha da própria direção da escola se revela extremamente estratégica para a gestão do município, visto que a mesma é filha de uma das primeiras professoras do Campinho, tendo relações afetivas com a comunidade.

Quando eu cheguei aqui tava ainda meio com dificuldade de um elo. Mas a comunidade é muito compreensiva agora com escola. É um trabalho longo. Eu praticamente sou daqui, eu fui alfabetizada aqui, minha mãe deu aula aqui, minha mãe foi a 2ª professora aqui da escola do Campinho. Então quando eu cheguei pra direção da escola fui muito bem aceita pelos pais. (Marli Veloso, diretora)

No entanto, como esclareceram as entrevistas, tanto com quilombolas quanto com uma

das professoras da escola, não houve investimento algum na Escola do Campinho, na formação de professores ou na integração com interesses quilombolas nas últimas duas gestões do município. Assim, como para a AMOQC, é muito importante ter o apoio da comunidade os enfrentamentos com a escola diminuíram com a entrada desta diretora, que apesar de consciente dos limites da educação pública, “A escola esta muito longe de ser uma escola polo realizada.” (Marli Veloso, diretora) cumpre seu papel de representante do poder público naquele espaço. Assim quando é questionada sobre a utilização de temas (que não só fazem parte da realidade quilombola, mas de toda zona rural de Parati) sobre questões rurais, como agroecologia, ela responde:

“O conteúdo das escolas é muito grande, e às vezes o professor fica até um pouco preso, deste forma não há nenhum trabalho especial com agroecologia, ou com o trabalho com a terra.” (Marli Veloso, Diretora)

O argumento utilizado pela secretaria de educação representada pela agente administrativa da escola, a diretora, foi desencadeado por um processo de “formação de escola polo”, processo que se iniciou há 12 anos respaldado pela falta de estrutura das outras escolas nas quais faltavam salas de aula e as aulas eram oferecidas em turmas multisseriadas. Todavia, em entrevistas com moradores foi esclarecido que houve uma precarização compulsória de escolas em outras comunidades até recentemente, uma política comum com o que é direito público no Brasil, para se justificar políticas de privatização ou de controle, como neste caso. O descaso interessado foi tamanho que em uma das comunidades a escola caiu, infligindo às crianças condições no mínimo inadequadas de estudo. “É um curral na Parati Mirim, onde as crianças estão estudando. É uma casa particular, um celeiro, emprestado por um homem depois que a escola caiu.” (Ana Claudia).

Segundo a Diretora Marli o município fez um acordo com as comunidades para que o campinho se tornasse escola polo, e em troca das crianças virem para a escola do campinho o município forneceria um ônibus para buscar as crianças destas comunidades (o que é obviamente uma obrigação). Ou seja, as escolas de comunidades adjacentes foram sendo sistematicamente precarizadas, até serem inutilizadas (algumas desabarem) e serem transferidas para a escola do campinho, o que “justifica” a não identificação da mesma como “quilombola”. A escola funciona desde 1980, atualmente localizada em uma edificação geminada ao da Igreja Católica, muito próxima do posto de saúde, casa de artesanato e a sede da AMOQC.

Qual as vantagens da escola se identificar uma escola quilombola? Inicialmente o fortalecimento de um projeto que já existe em proposta na comunidade, de se construir uma

educação diferenciada, mais vinculada à vida da comunidade e portanto fortalecedora das suas lutas. Em segundo lugar há um repasse de verbas do Fundeb para escolas deste caráter, facilitando melhorias em sua infraestrutura.

Visto que a educação brasileira esta pautada numa lógica urbanocêntrica e evolucionista em que o rural representa um atraso, um descopasso nos objetivos desenvolvimentistas da nação, criando nos jovens do campo uma negação de sua própria identidade, os movimentos sociais do campo tem há ao menos uma década lutado por políticas educacionais que respeitem as especificidades de populações do campo. Em 2010 obtiveram uma vitória parcial, a aprovação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA (decreto Nº 7.352). (Arruti, 2012) Essa negação identitária se agrava quando se trata de negros, descendentes de escravos, do campo, se tornam estrangeiros no país onde nasceram. Uma educação "do campo" pretende enfatizar a importância do território, cultura e da identidade dos povos do campo. "Ao lado de uma política fundiária diferenciada, surge a proposição de uma *educação diferenciada*, que ultrapasse uma visão do outro que o reduz ao pobre, ao deficitário, ao dominado." Arruti, (2012) não só destaca que é preciso corrigir a desigualdade com a qual foi tratada tais populações, mas considerar e valorizar características de sua organização social, como por exemplo o "uso comum de terras" dos quilombolas, características tais que distinguem radicalmente o sujeito do campo do sujeito da cidade em sua relação com a terra e com o Homem, ou seja, no metabolismo Homem-Natureza.

A escola pública faz parte do aparato de dominação, no entanto sem aparente coerção.

Compreender a construção da história como resultado da luta de classes nos revela que a educação é um procedimento com o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta dos jovens as condições fundamentais para sua própria existência. Pedir ao Estado que se desprenda da escola é como pedir que se desprenda do exército ou da justiça. (Ponce, 2010, p. 155)

Ronaldo expõe quais são os interesses que a escola municipal do Quilombo atende:

A escola esta a serviço de um projeto maior, e a escola que temos hoje não é o que a gente entende por desenvolvimento comunitário. A nossa escola prepara as nossas crianças para querer ir embora "para ser alguém na vida", por que a cidade ainda é a referencia de desenvolvimento. Pra dizer que você venceu na vida, você tem que ir pra cidade. A escola prepara você para competir, por que o modelo é competitivo.

Desta maneira se forma uma juventude no Campinho com sentimento de negação de sua realidade, que nem se envolve nas atividades realizadas no local nem busca trazer o que lhes interesse, sujeitos passivos que se tornam mais suscetíveis ao crack que passa em frente às suas casas na rota RJ – SP, é contra isso que a AMOQC vem lutando.

A precarização da educação pública não é, como aparenta, falta de interesse do Estado

sobre a educação das massas, se não o inverso, um claro interesse em sua má formação, assim a precarização se torna parte das políticas públicas educacionais.

A escola pública faz parte da superestrutura do Estado, é um de seus aparelhos “privados” de hegemonia, um dos mais relevantes, portanto pode ser disputada por projetos distintos.

Na particularidade da escola do Quilombo, não é diferente, não há investimento do município na formação continuada dos professores, tão pouco na formação sobre temas relacionados à cultura Quilombola ou de história da África, entrando em contradição com a legislação, Lei 10.639 que inclui na Lei de Diretrizes e Base da Educação, os seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. §

2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras

Desta forma fica a cargo dos professores buscar uma formação condizente com as demandas legais (que já eram demandas reais da sociedade há muito tempo) paralelamente. No entanto, relembra-se que estes profissionais também sofrem com sua formação deficitária um aprofundamento da alienação de seu trabalho.

A última formação sobre a temática quilombola foi antes de 2006, porque nesses oito últimos anos desse governo a gente não teve nenhum curso em relação a cultura quilombola ou cultura africada, nada, nada. A gente teve em um governo antes, veio um pessoal do “Gruhbas”, de Santos, deu um curso de 120 horas, muito bom, só também. Mas como eu já trabalhava aqui há muito tempo, eu mesma que fui pesquisando. Tanto minha monografia da faculdade quanto da pós foi sobre esse tema. (Professora Maria Aparecida)

Infelizmente, mas não surpreendentemente o “Gruhbas – projetos educacionais e culturais” do qual a professora se refere é uma empresa de organização e promoção de eventos. Enquanto a comunidade recebe e busca parcerias com as universidades públicas para atender suas demandas, o município, em sua singular tentativa de fornecer formação aos seus professores, estabelece relações com empresas privadas. Questiona-se em defesa de que interesses foi dada esta formação, e mais, qual a certificação de qualidade oferecida por esta empresa de **“organização e promoção de eventos”!**

Quando questionada sobre a utilização de material didático sobre os temas relacionados a cultura quilombola a professora relata que utilizam os dois livros produzidos como fruto do projeto “Educando com Arte” do ponto de cultura, o “Vivência de Saberes” e o

“Um olhar das Crianças do Campinho da Independência”. E se justifica: “Por que material mesmo sobre o assunto a gente tem pouco, né.” (Professora Maria Aparecida).

E ainda sobre o trabalho da temática em sala, ela se refere sempre na incorporação do tema em projetos preestabelecidos pelo Município, como “História do Município de Parati” que conseqüentemente irá incorporar a história das comunidades tradicionais. No entanto, além da clara ausência de propostas consolidadas para a introdução da temática afro brasileira, no plano de aula, a mesma alega: “Incorporar o tema quilombola dentro do currículo formal, não dá, só quando tem um projeto mesmo.” Salta e fere os olhos o descompasso entre as demandas presentes na comunidade, a legislação educacional e as condições reais de ensino.

A ausência de um Projeto Político Pedagógico da escola, o qual representa legalmente a possibilidade de construção de certa autonomia da instituição em integração com a comunidade escolar (o que compreende os pais e a comunidade do entorno), demonstra o grau de subordinação e imbricamento com as políticas e interesses do município de Parati e o distanciamento que esta escola de possui quaisquer projeto de autonomia.

Art. 20 As escolas deverão formular o projeto político-pedagógico e elaborar o regimento escolar de acordo com a proposta do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, por meio de processos participativos relacionados à gestão democrática.

§ 1º O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino. (Resolução07/2010, CNE)

É marcante a importância da instituição escolar na modernidade, visto um maior grau de necessidade de categorias intelectuais neste modelo de sociedade, esta formação intelectual, no entanto, é também particular a este modelo, sendo mais focalizada, com intensificação das especializações e técnicas. Pode-se medir o grau de desenvolvimento e complexidade de um determinado Estado pela “extensão” da área escolar, em número, níveis, graus de especialização, e conseqüentemente por sua produção de tecnologia. (Gramsci, 1989)

Deve-se atentar que a elaboração de camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas sim através de processos históricos tradicionais, (Gramsci, 1989) e por isso é necessário adotar a lente da história para compreender a formação de intelectuais em processos particulares, sem olvidar as condições comuns ao modelo de sociedade vigente e totalizante.

No caso de sociedades modernas periféricas, capitalistas dependentes, há uma sistemática limitação da formação escolar por incapacidade de incorporação de todo contingente populacional nas áreas formais produtivas e tão pouco em áreas de alto desenvolvimento técnico científico, pois a relação subordinada determina o sentido da relação

produção e consumo de tecnologia. Neste caso, como setor estratégico, a produção de tecnologia é privilégio de economias centrais. Bem como há uma divisão de trabalho interna à um Estado que dá uma gradação de qualificações intelectuais, a divisão internacional do trabalho produz essas gradações em nível internacional.

O desenvolvimento econômico capitalista promove o extermínio da escola de formação desinteressada, humanística, promovendo a disseminação de escolas que pretendem especializar a juventude como força de trabalho disponível para o capital, limitando a concepção de mundo dos sujeitos por elas formados. A proliferação de vários tipos de escola (propedêuticas, distintas organizações de formação profissional) tende, portanto, a manter as diferenças sociais existentes. O que é afirmado como democrático é mais segregador, a constituição de uma democracia educacional não é promover a qualificação de técnicas particulares e pré definidas por classe social, mas que todo sujeito social possa se tornar “governante”, assim, a democracia real deveria assegurar que todo governado fosse capaz de governar (Gramsci, 1989).

O propósito de se criar indivíduos “especialistas”, ou “peritos” constrói fronteiras concretas e muitas vezes intransponíveis entre as diversas “especialidades” úteis ao sistema de produção, e produz fragmentações na concepção de mundo destes sujeitos, e em suas relações sociais. Assim como se complexifica a produção do sistema capitalista, deve se complexificar a interiorização de seus valores. Uma vez que não há um corte entre o sistema formal de educação e a estrutura geral da sociedade, a crise educacional, não pode se limitar a contestações de recursos de infraestrutura, mas sim à própria razão da educação (Meszáros, 2006).

O nexa instrução - educação só se concretiza através do trabalho do professor, quando este é consciente do contraste entre sua cultura e a do educando. (Gramsci, 1989) Assim, a falta de docente da própria comunidade quilombola, ou que seja envolvido com a vida desta comunidade, produz uma prática educativa distanciada da realidade do educando, e portanto deficiente. Para “encurtar” esta distância, seria necessário uma relação mais orgânica entre o docente a comunidade, através de uma formação que contemplasse a história, e as demandas gerais e particulares do quilombo em questão. O professor deve ser consciente do conflito de classes, saber dos limites socioeconômicos e culturais impostos ao educando, saber valorizar o conhecimento popular agregando-lhe conhecimento científico legitimado mantendo nexa com a realidade circundante. Caso contrário ter-se à uma escola deficiente, encerrando-se à retórica, sem participação ativa do aluno que só pode existir se a escola for ligada à vida (Gramsci, 1989).

Segundo Meszáros (2006), a educação é essencialmente responsável pela superação da alienação, sem, para isso, creditar-lhe um aspecto utópico e parcial, mas compreendo sua função na sociedade de classes e a origem da alienação dos sujeitos, o trabalho como mercadoria, mediado pela falta de sentido. Uma vez que a divisão do trabalho simplifica de forma extrema o mesmo, diminui a necessidade de uma educação de qualidade.

É através da compreensão da relação dialética da subjetividade do sujeito com a sua relação material com o mundo, que se deve refletir sobre quaisquer um destes aspectos (objetivos ou subjetivos) que se permeiam, inter-relacionam, se implicam e se transformam mutuamente. Desta forma, a realização de uma educação que supere os limites da racionalidade hegemônica, deve envolver, necessariamente, a totalidade dos processos sociais em sua complexa reciprocidade dialética.

A proposta quilombola de construção de uma educação diferenciada e de uma escola quilombola no Campinho da Independência esbarra em empecilhos burocráticos claramente utilizados para impedir o fortalecimento local de uma oposição ao sistema econômico, social e político existente. A justificativa do município em não conceder à escola do Campinho da Independência o título e condição de “Escola Quilombola”, categoria inserida no Censo Escolar a partir de 2004, é da escola atender alunos de outras comunidades não quilombolas. No entanto, acompanhando uma outra política do Estado de formação de escolas polos nas zonas rurais, há uma precarização compulsória das escolas das comunidades adjacentes, a ponto de algumas serem desativadas e os alunos remanejados à escola do Campinho. “É um curral na Parati Mirim, onde as crianças estão estudando.” Conta, com assombro, Ana Cláudia.

6 Contradições e perspectivas da luta Quilombola

6.1 Turismo: um mau necessário

A gente chama o turismo de mau necessário, não era nosso sonho. Nós não descobrimos o turismo, o turismo nos descobriu. Anos 90 após a titulação o Campinho passou a ser muito vistado e a gente começou a se depara com guias turísticos de Parati contando uma história que a gente não sabe qual era. Aí a gente passou a se sentir invadido. Bom, se é um potencial que pode ser explorado, que seja por nós, né. Aí começamos a montar roteiros, em 2000, já erramos muito, mudou muito. (Ronaldo)

Apesar de ser considerado um mau necessário, pois altera a rotina da comunidade, expõe os moradores, o turismo hoje no campinho é a atividade econômica mais relevante, e a partir do momento em que passou a ser controlado e elaborado pelos quilombolas, amparado na reflexão do desenvolvimento de base comunitária, da agroecologia, e da autoafirmação quilombola, ganhou uma importância no próprio fortalecimento da comunidade.

Daniele, hoje quem coordena o turismo, explica:

Depois da titulação em 1999 o Campinho teve um pouco mais de visibilidade por conta de ser titulado. Por bastante tempo ficou tudo muito parado, mas a partir daí a gente passou a valorizar a nossa cultura. Fez uma parceria com a universidade rural, implantamos a agrofloresta. O ponto de cultura, resgatando a cultura que tava adormecida em função da luta pela terra, resgatamos o jongo e a cerâmica. E tudo isso a gente foi percebendo que dava para agregar no turismo, né, que era uma forma de gerar renda para comunidade, mas não só isso, a gente tá passando o nosso conhecimento para os visitantes.

Esse conhecimento que é “passado para o visitante” não é aprendido na escola, ele faz parte do cotidiano e da história do quilombola.

Quando a gente senta pra fazer a contação de história, a história que a gente aprendeu com nossos avós e que não foi na escola, foi na ali na roça, foi na casa de farinha. Hoje por exemplo eu cuido da Jade e do Cauã só com ervas medicinais, foram conhecimentos que me foram passados oralmente. Dentro do roteiro a gente acaba mostrando muito isso, que é um conhecimento que não foi passado na escola, mas que já é um conhecimento que vem de berço (a Jade já tem um conhecimento, o Cauã já tem um conhecimento e quando eles forem maiores eles vão ter mais) sobre a história de vida mesmo, da comunidade, da cidade. (Daniele)

Ao passo que as tradições orais estavam se perdendo em função da venda da força de trabalho fora da comunidade, a retomada destas práticas, como “contação de histórias” pelo turismo, gera nos próprios quilombolas resgate e valorização de sua cultura, importantes para consolidar o sentimento de pertencimento que é paulatinamente perdido quando reprimido pela cultura dominante. “O turismo gera muito troca dentro da comunidade, muita experiência.” (Daniele)

O turismo inclusive auxilia a reiterar o que os Quilombolas da AMOQC apregoam como forma de educação diferenciada, compreendendo que o currículo escolar não contempla as especificidades de sua história. “Por que na escola formal eles trazem um conhecimento lá da Europa, da França e a pessoa não se entende aqui como local, não entende como aquele conhecimento tá relacionado com sua vida.” (Daniele)

6.2 O Rap: expressão de resistência e enfrentamento

A cultura do hip-hop, incluindo o Rap como sua maior expressão, uma expressão historicamente de resistência negra, chegou na comunidade do campinho, corroborando a ideia de que não há um tempo homogêneo e tão pouco uma cultura “tradicional” impermeável à cultura da cidade. Fica clara a formação de uma identidade entre o gueto da cidade e o mundo rural que é historicamente “guetizado” no Brasil. Hoje no Campinho da Independência há um grupo de Rap chamado “Realidade Negra”, que vem justamente tratar da realidade desse negro do campo. “A gente fala de uma realidade de uma pessoa que vive na zona rural, quilombola da zona rural das suas dificuldades, da lutas.” (Romero Martins, Rapper e funcionário da restaurante comunitário).

Conversando com o jovem Romero, compreende-se que a identificação é tanto pela forma de expressão do Rap, claramente denunciativa, como pelo seu conteúdo que traz a rechaça da opressão e por outro lado a autoafirmação do negro. Na dedicatória do CD estão expressas tanto a valorização da história e cultura quilombolas quanto a característica progressista e anti-hegemônica da expressão do Rap, do “Realidade Negra- RN”.

A Família RN dedica esse trabalho à vó Delaide e ao vô Bié que representam a luta de um povo pela garantia de um ideal que se fundamenta na liberdade, na territorialidade, na cultura e na coletividade que nos faz atravessar séculos de opressão do sistema que nos escravizou e depois quis nos extinguir, porém desconsiderou que o Quilombo é sinônimo de africanidade, e é isso, o que nos mantém firmes.

Dedicamos também a todos os guerreiros e guerreiras que estão espalhados por aí nos quilombos, nas favelas, nas aldeias, nas perifas, nos sertões e nas mais longínquas comunidades tradicionais, onde sequer imaginamos que possam existir, mas estão ali batendo de frente com o sistema. (texto extraído da dedicatória do CD “Realidade Negra – RN”)

Romero conta que sua 1ª influência do Rap foi o Racionais, de 98 “Sobrevivendo no Inferno”, com o qual se identificou imediatamente, citando um verso comenta: “o preto aqui não tem dó.’ Era o negro se colocando, se identificando, aquilo me impactou. Nem sabia que o nome daquilo lá era Rap.”

“Terra pra 'planta', café pra 'coiê'
o nego 'trabaia' pra 'sobrevivê'
Os latifundiários o poder do capital
Querem ver nossa cabeça na página principal
Elegem senadores, deputados tem uma lista
sustentando a podridão é a bancada ruralista
A história vai se repetindo só muda o lugar
em cada quilombo um opressor tentando no derrubar
Barragens hidreléticas, órgão ambiental,
transposição do velho chico , lançamento espacial (...)”

6.3 Do Crack ao Evangelho

Ficaram claros os conflitos entre a proposta da AMOQC de valorizar e resgatar a cultura quilombola “adormecida” e a postura repressora da ideologia cristã, em especial a propagandeada pelas igrejas Evangélicas. No entanto este é um conflito que se apresenta em distintas dimensões, pessoais, em cada morador, e coletivas, entre o grupos.

Há, na comunidade, três Igrejas, duas protestantes, a Batista e Assembleia de Deus; e uma Católica. Todas possuem fieis do Quilombo do Campinho e de comunidades vizinhas. A influencia da Igreja Católica, essencialmente através da Pastoral da Terra, que foi bastante forte e relevante para o processo de titulação em meados dos anos 70 e 80, hoje é sem expressão. Por outro lado, as Igrejas protestantes aumentam o número de fieis e a influência sobre o comportamento dos mesmo.

A postura da maior parte dos integrantes da AMOQC, quando indagados sobre a questão é de assumir a condição conflituosa e no entanto não propor uma reflexão para alterar esta configuração. “Sobre o conflito da religião, ele é real, é um fato, mas ainda não tenho resposta para isso. Nossa grande estratégia é de secundarizar a religião nas posições políticas.” (Ronaldo)

Fanon, em suas posturas agudas, deixa bem claro o papel que a religião cristã cumpre frente ao diverso e que se deseja dominar:

“(…) é preciso situar no mesmo plano o DDT que destrói os parasitas, vetores de doença, e a religião cristã, que combate no germe as heresias, os instintos, o mal. (...) Uma Igreja nas colônias é uma Igreja dos brancos, uma Igreja de estranhos” (Fanon, 2005, p.58)

Essa igreja “ de estranhos”, impregna a comunidade quilombola e ao passo que “evangeliza”, avilta com a culpa, a negação da cultura negra quilombola, ou seja, cria sujeitos estranhos de si mesmos.

Segundo Marx (1978) pode-se encontrar nas religiões algumas chaves da alienação humana, embora suas verdadeiras causas nasçam, por certo, de outro lugar, das relações econômicas. Desta forma é importante identificar e combater as formas de alienação e domínio exercidos pela religião, no entanto deve-se fazê-lo observando suas estreitas relações com interesses de classe, que são em última instância interesses econômicos.

Assim nos esclarece Ponce (2010) tratando da defesa da laicidade pela burguesia no inicio da modernidade, pois apesar de disputar o controle da educação com a Igreja, compreendia, desde então, a religião como poderoso instrumento de apaziguar as massas. “La burguesía y la Iglesia se estorban a menudo, pero como tienen al frente al mismo enemigo,

seria torpeza alejarse demasiado.” (Ponce, 2010:142)

Em momentos de crise, em que o controle da burguesia vacila, e os trabalhadores se tornam mais conscientes, a burguesia confia à religião o controle espiritual das massas. Compreende-se assim, as raízes da retomada do ensino religioso pela legislação brasileira, presente na lei de diretrizes e bases, integrando o currículo formal, e portanto, representando um retrocesso à formação humana lúcida. Visto que um trabalhador cristão, assim como um “apostolo sofrido e cândido” (Ponce, 2010, p.166) suporta a fome e a miséria como forma de redenção.

Sobre os componentes curriculares a resolução 07 do CNE nos aponta a compreensão do Estado sobre a religião:

§ 6º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme o art. 33 da Lei nº 9.394/96. (grifos meus)

Paralelamente, há o agravamento de um problema que atravessa o Campinho que se chama crack. Sinei, ao falar sobre o crack, que hoje assombra a comunidade, relembra a introdução compulsória da heroína no bairro negro de Nova Iorque, EUA, em um período de grande resistência do movimento negro nos EUA. Mesmo o motivo de chegada da droga no Campinho não sendo o mesmo, seu efeito é selhante, assim como o efeito da religião, um adormecimento do sujeito alienado de si mesmo, escravo de deus ou do crack, a consequência é a inércia.

A criança recebe educação diferente em casa, na escola e na igreja, na escola a professora colocou uma musica e as crianças não estavam dançando, e quando perguntou por que, elas disseram que não podiam por que a religião não permite (...)
(Caiçara Sono, Relatório dos Encontros sobre Educação Diferenciada)

7 Considerações finais

O desenvolvimento do sistema capitalista, que vai além da consolidação de um modo de produção, é, em última instância, a formação de um sistema de relações sociais que sofrem determinações econômicas, e portanto, engendra transformações em diversas esferas da sociedade, se não todas. Apesar das transformações mais óbvias, o bom funcionamento deste sistema, global, depende da existência de profundas assimetrias, desta forma, e de acordo com as particularidades históricas de cada território, o desenvolvimento do capitalismo irá conservar e transformar concomitantemente, partes da estrutura e superestrutura da sociedade. O desenvolvimento do “capitalismo dependente” se conforma na união, produtiva ao capital, de um conservadorismo presente nas relações sociais e de produção com a ascensão do desenvolvimento das forças produtivas. O desenvolvimento do capitalismo dependente recebe estímulo externo, porém só ganha forma com a resposta do protagonismo das elites nacionais. Este processo em geral traz alterações na sociedade muito dirigidas pelas elites e dificulta a mobilização do fator humano em prol da democratização da sociedade.

É neste contexto que se concretiza a abolição da escravatura no Brasil, processo que é produto e produtor, da heteronomia interna, ou seja, neste processo pseudo libertador, em que o negro não foi o protagonista, se assentam várias das “deficiências democráticas”, que constituem a sociedade brasileira desde o século XIX, aviltando a população negra do país.

No entanto, Quilombos já existem há mais de dois séculos, combatentes e resistentes, inicialmente confrontando o sistema escravista e secundariamente confrontando o sistema capitalista. Sua existência, baseada na propriedade comum, constrói outra base de relações humano – humano e humano – natureza; relações em que se compreende a interdependência e consequentemente o respeito. O movimento quilombola é, portanto, historicamente relevante, embora não siga a suposta regra histórica do “progresso”.

Bem como as nações capitalistas dependentes, no entanto em oposição ao desenvolvimento destas, os quilombos configuram-se por reunir características apontadas pelo senso comum, como primitivas (o uso comum da terra, a base econômica, em geral agrícola, as formas de transmissão do conhecimento através da oralidade e da prática) e no entanto acompanham os avanços tecnológicos, de informação e comunicação da sociedade, assim, o quilombo caracteriza-se por estimular a valorização do fator humano, enquanto as sociedades capitalistas dependentes se constroem, justo com base na superexploração de seus homens e mulheres. Ainda assim, no entanto, como a “tempestade do progresso” devastou os valores cultivados pelos quilombolas da sociedade contemporânea, estes são socialmente tratados

como exceções, resquícios, “remanescentes”.

A autodeterminação dos povos quilombolas e a construção de uma identidade projetada de dentro do quilombo para fora, e não ao contrário, é consequência de sua organização e luta, desta forma, o fortalecimento da identidade quilombola se dá pela luta, e, dialeticamente, através do desenvolvimento da consciência de si quanto povo com identidade própria a luta se fortalece. Desta forma hoje os quilombolas se entendem e se projetam como um povo “emergente”, ou seja, em ascensão, e não “remanescentes”, em extinção. Esta identidade se defronta com a identidade que se conforma fora do quilombo e o penetra, através de instituições como a própria escola e a Igreja cristã, que engendram a ideologia dominante, representando suas “trincheiras”, os aparelhos privados de hegemonia, que atuam como câncer, no próprio corpo do movimento que é o território do quilombo. A identificação e disputa destas trincheiras é parte crucial do processo de luta e fortalecimento destas comunidades.

Como sua organização, trabalho, modo de vida esta baseada no uso do território, que é um uso distinto do hegemônico, traduzindo outros valores, sua educação vinculada à prática, ou seja, ao trabalho, é também estreitamente relacionada e dependente da terra, daquele território, que possui significado histórico, para além do uso imediato que se pode dar. Ou seja, a identidade do quilombola é construída a partir de sua relação com território. Por tudo isso, a expropriação destas comunidades é tão desastrosa. E, infelizmente, as expropriações são atualizadas constantemente e de diversas maneiras. Assim nos esclarecem os quilombolas, Laura, Sinei e Ronaldo, afirmando que a luta pela terra é o tempo todo. Na região de Parati, onde há uma enorme especulação imobiliária, em função de seu potencial turístico, eclodem ofensivas de expropriação sobre as populações tradicionais, utilizando na maioria destes casos a legislação ambiental para tanto.

A educação se conforma em paralelo ao desenvolvimento das sociedades lhes respaldando, endossando seus pilares fundamentais através de uma estrutura ideológica de valores, e da instrumentalização do trabalho. Como parte da dinâmica social, a educação promove e aprofunda, de diversas maneiras a alienação que tem seu fundamento na estrutura econômica da sociedade de mercadorias, e no entanto percola a superestrutura político ideológica, afetando os sujeitos educandos e educadores inseridos nos sistema formal de ensino. Por outro lado, a educação gesta o embrião da superação da alienação ideológica, pois possibilita a formação de consciência e a construção de autonomia dos sujeitos, visto que o conhecimento é um pressuposto da crítica.

A educação pública se insere em uma perspectiva de democratização da sociedade,

que embora abstrata, possui, através do caráter público a possibilidade de penetração de interesses dos trabalhadores, permitindo a construção de certa autonomia frente aos processos de aprofundamento da alienação humana. Desta forma, a educação pública se configura em um aparelho de hegemonia de suma importância tanto para os dominadores quanto para os oprimidos, e portanto deve ser disputado.

É certo que a disputa pela “trincheira – educação” não será sem grandes obstáculos, pois o Estado, defendendo os interesses da classe economicamente dominante, não aceitará uma forma de educação que defenda os interesses da classe trabalhadora e se proponha a formar consciência desta classe para si, tornando a educação pública um instrumento real de democratização. A particularidade da educação proposta pelo movimento quilombola e dos povos tradicionais de Parati traz ainda a fecundidade de uma educação que parte da base de relações comunais, dentro dos limites da relação da comunidade com a sociedade nacional, capitalista. E, justo por isso, a articulação e sistematização da proposta do movimentos de comunidades tradicionais é relevante para se construir uma educação **da** classe trabalhadora **para** a classe trabalhadora, e não do Estado/burguesia para a classe trabalhadora, como se realiza hoje.

A relevância teórica da função social do intelectual orgânico, se comprova defronte à realidade, quando se observa a capacidade destes de dirigirem o movimento e conferir a este organicidade, de maneira que nenhum intelectual tradicional o faria, por não “nascer”, como intelectual, no bojo do movimento. O nascimento do intelectual não é, de forma alguma, o nascimento do humano, independente se quilombola ou caiçara, ora acontece já nas entranhas dos movimentos sociais e assim os sujeitos se formam já na luta, ora pela própria condição de vida, a partir da necessidade de se confrontar o sistema opressor e então se propõe à formação de militantes e intelectuais com a prática, respaldada com cursos ou processos individuais de formação teórica endossando as lutas. Assim foram os relatos das lideranças atuantes no Quilombo Campinho da Independência sobre seu processo de formação.

A partir da ACD pode-se identificar três lugares essenciais dos discursos, provenientes das entrevistas analisadas: o lugar da hegemonia, sinuoso, teoricamente conciliador e no entanto, claramente em acordo com a perspectiva do dominante, em defesa dos interesses do município de Parati e conseqüentemente em oposição ao Quilombo, representado pela diretora da escola do Campinho; o lugar da resistência e da contra hegemonia, claro objetivo, estratégico, no entanto em formação, enfrentando desafios e contradições, representado pelos quilombolas da AMOQC e outros diretamente envolvidos no processo de fortalecimento da própria comunidade; o lugar passivo, onde se consolida a hegemonia, reproduz-se hegemonia,

lugar de contradições, alienação e ou exasperação representado pela professora da escola do Campinho.

Embora combatentes, os quilombolas adotam, como cerne de seus discurso, um argumento do dominador – focalizando na cultura toda sua importância enquanto comunidade, sua forma de existir. O discurso dominante destitui a cultura de todo seu aspecto produtivo, histórico, tornando-a um adorno comercializável. No entanto, mesmo incorporando em seu discurso a cultura como aspecto central de sua constituição “quilombola”, a prática do quilombola que esta em luta, lhe traz argumentos da luta, e sua fala reflete essa prática, fazendo transparecer completamente o aspecto laboral de sua cultura, e conseqüentemente a importância do trabalho no processo constitutivo dos sujeitos, revelando-se assim a defesa do trabalho como princípio educativo.

Desta maneira, observa-se que apesar da preponderância do vocabulário hegemônico, adotado como consequência das políticas de editais que circunscrevem as atividades do Quilombo à perspectiva “culturalista” (de uma “cultura” sem trabalho), o trabalho esta presente tanto na produção da cultura quilombola como na construção de seu conhecimento e de sua cultura.

“(…) dando nos a conclusão de na cidade se consome mais que se faz cultura.”
(Relatório do I Encontro sobre educação diferenciada para comunidades Quilombolas, Guaranis e Caiçaras da região Costa Verde) (grifos meus) O “fazer” cultura é, senão, um trabalho criativo, no qual, não apenas os quilombolas, mas toda a população tradicional, no referencial dos próprios, é produtora.

Esta relação outra com o aprendizado, com o trabalho e conseqüentemente com os outros sujeitos contém como fundamento uma outra relação com o TEMPO. Assim, não é o tempo de consumo que irá reger as relações de ensino aprendizagem, mas o tempo do trabalho controlado pelo próprio organismo que o executa e pelas condições naturais do território em que trabalha, restituindo (ou apenas mantendo) o cordão umbilical que estabelece o metabolismo “homem-natureza”, cordão este que foi cortado pelas relações sociais capitalistas.

A experiência dos Movimento Revolucionário Zapatista, no México traz uma reflexão próxima e mais avançada em relação ao “tempo”. Eles possuem três tempos: o tempo da comunidade, que é o tempo da natureza; o tempo exato, por que vivem inseridos no tempo do capitalismo, necessitam da compra e venda de produtos e por que vivem em guerra, e guerra deve ter tempo exato; e o tempo necessário que é o tempo de construção da revolução. Para os Zapatistas, nós, vivemos em um tempo homogêneo, que é apenas o tempo exato e por isso em

um tempo de negação do Homem como parte da natureza.

Para olhar a realidade do Quilombo do Campinho ou qualquer outra comunidade tradicional e observar seus avanços, não se deve considerar o tempo homogêneo, não se deve submeter a realidade à perspectiva aguda de tempo, de história e de progresso. Apenas a partir do momento em que se desconsidera o tempo hegemônico como padrão, é que se pode notar os avanços presentes no modo de vida das comunidades tradicionais, e conseqüentemente avanços em suas propostas de educação, do conteúdo à forma.

A escola pública, como um direito civil adquirido é mais do que legítima, é essencial, no entanto, deve-se estar atento para os interesses que esta atende. Não obstante, a escola não é um aparelho de hegemonia impermeável, mesmo sob controle do Estado, há maneiras de se disputá-la e obter logro. Ficou evidente, também, que a disputa em geral se dá, majoritariamente, por meio de mecanismos também criados e controlados pelo Estado, como foi o caso dos “pontos de cultura” no Quilombo Campinho da Independência que possuem, por tanto, severos limites à construção de uma prática emancipada, como também revelou a experiência do Campinho, no qual a política de editais impedia a continuidade dos projetos, emoldurava seus discursos e conseqüentemente impedia que alcançassem com plenitude seus objetivos.

A política de editais circunscreve a comunidade a, além de um determinado tipo de discurso, uma dinâmica temporária (acompanhando o tempo homogêneo e acelerado do dominador) o que limita as ações dos projetos criados pela comunidade, inviabilizando sua perenidade, e por isso não produzindo resultados a longo prazo na comunidade.

Não obstante as dificuldades de construção de um projeto autônomo de educação também surgem das próprias comunidades, de sua falta de organização, sistematização dos projetos e método. Sabe-se também que estes limites de ação da sociedade civil advêm da sua formação hegemônica, da necessidade de vender força de trabalho, alienar-se, do entranhamento ideológico e material do capital em todas as dimensões da vida. A experiência do Quilombo Campinho da Independência corrobora com a esta constatação, bem como o movimento quilombola nacional que, todavia, não possui um projeto básico sobre “a educação quilombola”.

Por outro lado, a associação do Quilombo Campinho da Independência em sua experiência com educação e com a escola fornece uma série de aprendizados: a importância de se ter consciência da gravidade dos problemas da educação básica pública em geral e da escola que se pretende aproximar (como deficiência no processo de ensino aprendizagem dos alunos); saber travar diálogo com a própria instituição e seus representantes; entender que a

escola faz parte de um sistema maior de relações e por tanto ela os reflete; e refletir sobre qual escola se tem e qual escola se deseja ter.

A gente não acha que tem que ser mão de obra. Você pode ser doutor em sua comunidade, aí tem a questão do plantar, da sabedoria dos seus avós. Ou você pode ir à cidade e nunca esquecer quem você é. A gente acha que a nossa escola tem que preparar as crianças para isso. Você pode ser o cara do ano, mas você tem plena consciência de que é um quilombola, que existe um pedaço de chão onde está o seu povo, que faz coisas legais, que é sua história e você vai lá beber na fonte sempre que tem cede. (Ronaldo)

A educação Quilombola não é vislumbrada para o trabalho, mas sim uma educação através de trabalho, e não do trabalho alienado, mas do trabalho que promova autonomia, um trabalho consciente.

A grande dificuldade, às vezes, das pessoas que querem ajudar é assim: o pessoal vem querendo trazer uma indústria pra cá, pra gente ganhar dinheiro. Mas o quilombola não tá preocupado e ganhar muito dinheiro, está preocupado em ganhar algum dinheiro, por que aqui você não precisa se matar de trabalhar. (Laura)

Ou seja, o Quilombola está preocupado em viver bem, e esta é parte dos valores em que estará baseada sua educação.

A proposta de uma “educação diferenciada”, conduzida pela comunidade Quilombo do Campinho, contemplando outras comunidades tradicionais da região como Indígenas Guaranis e Caiçaras, visa questionar a educação do *status quo*, e construir uma educação diferenciada, mas sem particularizá-la, adequando-a à realidade compartilhada de homens e mulheres que tem suas relações baseadas na propriedade comum, é, portanto uma proposta realmente emancipadora.

Temos que emancipar aos outros ao mesmo tempo em que buscamos uma emancipação pessoal, justo por que somos causa e consequência de outros, vivemos imersos em relações sociais. Os quilombolas do Campinho da independência, cientes de suas contradições internas buscam a emancipação pessoal, de seu grupo em um movimento que dialeticamente alcance outros de outras comunidades tradicionais que compartilham valores e opressões.

O quilombo, em movimento vai se fortalecendo e “O projeto de escola que a gente quer está sendo construído.”, afirma Ronaldo, e explica que existem alguns quilombos no Brasil que tem a experiência de discussão sobre educação mais avançadas e a CONAQ vem buscando a partir dessas experiências construir um projeto comum, com diretrizes do que o movimento quilombola propõe.

A legislação referente à educação pública, cumprindo seu papel de criar a ideia de um suposto universalismo traz o sentido da educação como um “direito inalienável do ser

humano”, que em última instância é correto, pois ao viver, o homem se constitui em ação, trabalho e constrói de qualquer maneira uma aprendizagem, no entanto quanto menos consciente a ação, ou seja, quanto mais alienada, mais distante se torna de um processo educativo real.

A obtenção de logro legislativo não assegura a vitória na disputa travada no plano real, nas escolas, pois como observado, o direito político na sociedade burguesa é suprimido pelo direito privado, constando como uma abstração de letras.

Art. 5º O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais. (Resolução CNE/CEB 7/2010)

A importância do militante intelectual no bojo do movimento, ou seja, do intelectual orgânico do movimento social, teoricamente já exposta, foi corroborada pela prática dos próprios movimentos que destacam a importância de haver lideranças para seu avanço nas lutas. Em especial, é importante salientar o protagonismo destes na intervenção e construção de legislação que atenda aos interesses de sua classe. São estes intelectuais que irão intervir na produção de políticas públicas interessantes aos movimentos, e são estes que devem estimular a pressão popular para que as políticas criadas sejam executadas.

Ciente de que o aperfeiçoamento do campo jurídico-constitucional constitui uma poderosa “trincheiras”, promovendo maior grau de consenso da classe dirigente perante a população. Entende-se o suposto avanço democrático representado pela legislação, no entanto, este “avanço”, a partir de cima, sem mediação de pressão e luta de movimentos sociais, se conforma em abstrações e portanto apenas tática de convencimento. A legislação – direito democrático, revela avanços progressistas, no entanto camufla a realidade que não condiz com as proposições do papel, e concomitantemente e prioritariamente é a representação do ideário liberal, que supostamente universaliza os direitos, no entanto apenas em palavras, enquanto as leis que defendem o ideário burguês e a defesa da propriedade privada e do lucro privada são levadas a cabo.

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), **educação para o consumo**, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o

desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

É necessário e fundamental, se apropriar da trincheira que se chama “lei” e se fazer cumprir o que esta em acordo com os interesses da classe trabalhadora e intervir na produção de legislação que venha a atender as demandas dos movimentos organizados em lutas antissistêmica.

A disputa por poder e pela educação se dá na prática cotidiana do Campinho da Independência, na remodelação do projeto de turismo “invasor” para um projeto autônomo e comunitário; no reconhecimento de seu próprio território, corpo negro, verde e fértil de alimento, trabalho e cultura; na aproximação com a escola e na compreensão empírica dos limites da educação pública em geral; no afastamento estratégico da escola e na reflexão sobre “Qual educação nós temos e qual educação nós queremos?” (Ronaldo); na compreensão da dimensão da luta, “A gente não pensa no campinho só mesmo no campinho assim, a gente pensa na sociedade.” (Sinei); na disputa política interna no município ocupando cargos estratégicos (como da secretaria de cultura, atualmente ocupada por Ronaldo); na articulação com outras comunidades tradicionais, com o movimento estadual e nacional quilombola e outros movimentos sociais; “ (...) quando os movimentos sociais se articulam em Parati, o Campinho é uma referência, a gente ocupa a rua pelas nossas questões e pelas questões dos outros povos também.” (Ronaldo); no resgate da cultura negra quilombola através do jongo e na reconstrução da cultura de resistência de periferias urbanas e adequação a sua realidade como o Rap.

A emancipação política e humana só se realiza plenamente quando o homem individual se tornar ente genérico, e conseqüentemente sua força individual se tornar força social (Marx, 2010). Partindo desta perspectiva, a despeito da liberdade negativa, que define os “direitos humanos” burgueses, a proposta em construção de uma educação diferenciada dirigida pelas comunidades tradicionais da região da serra do mar, com o protagonismo do Quilombo do Campinho da Independência, se configura em uma prática emancipatória, visto seu caráter coletivo, social.

Bibliografia

ALBUQUERQUE, S. C. N. e Dorta de Menezes. Trabalho como princípio educativo (Elementos de um debate aberto). In: Dorta de Menezes, A. M. et.al. (orgs) **Trabalho, Educação, Estado e Crítica Marxista**. Fortaleza, UFC, 2009.

ARRUTI, J. M. A. A Emergência dos “remanescentes”: notas para um diálogo entre indígenas e quilombolas. MANA 3(2):7-38, 1997.

_____. Quilombos. In: Raça: Perspectivas Antropológicas. [org. Osmundo Pinho]. ABA; Ed. Unicamp; Campinas, SP. 20

_____. Da ‘educação do campo’ à ‘educação quilombola’: Identidade, conceitos, números, comparações e problemas. 2012 in <http://lapf-puc-rio.blogspot.com.br/>

ARRUTI, J. M., MAROUN K., CARVALHO, E. Educação Quilombola em debate: a escola em Campinho da Independência (RJ) e a proposta de uma pedagogia quilombola. Educação Quilombola em debate. 2011.

ASSIS de M. - Bons dias! Introdução e notas: John ledson, 3ª ed. - Campinas sp: Ed. UNICAMP, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Ed. Jorge Zahar. 109p. RJ. 2005.

DÁVALOS, P. Movimientos indígenas en America Latina: El derecho a la palabra. In: DÁVALOS, P. (Comp.) **Pueblos indígenas, estado y democracia**. Bs.As.: CLACSO, 2005.

DIAS, Carla da Costa e Côrtes, Carlos André (orgs.). Estética e Cultura em uma Comunidade Quilombola - Um olhar das Crianças do Campinho da Independência / Adriano Mateus Porto... [et.al.] fotografias; - Rio de Janeiro : Ed. Escola de Belas Artes/UFRJ, 2009.

FANON, F.- Os condenados da Terra. Tradução: Enilce Abergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. 376p

FERNANDES, F. - Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar. 1986.

_____ - A Integração do Negro na Sociedade de Classes. Vol. 1 e Vol. 2 **Ensaio 34**. Ática. São Paulo. 3ª ed. 1978.

_____ - Revolução Burguesa no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar. 1975.

_____ - O Desafio Educacional. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1989.

FOSTER J. B. - A Ecologia de Marx: materialismo e natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

de FREITAS H. C. L. - “A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada” Em: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial (out. 2007). pg. 1203-1230.

GUEDES, L. - Escola pública e poder popular a ocupação da escola capitalista pela classe trabalhadora. Tese. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. 265p. 2012.

GOMES, F. S. - História de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX. Ed. revisada e ampliada. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GRAMSCI, A. - Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Civilização Brasileira. 7ªed. Rio de Janeiro. 1989.

_____ Cadernos do Cárcere. Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política.

Civilização Brasileira. 4ªed. Rio de Janeiro. 2011.

LEHER, R. - “25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período”. En: Trabalho, Educação e Saúde – 25 anos de Formação Politécnica no SUS, Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. V.1, 2010 [2010 a] p29-72.

___ “Educação no Governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu”. En: Os anos Lula, contribuição para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, v.1, 2010 [2010b] pg.369-412.

LEITE, I. B. - Os Quilombos no Brasil: Questões Conceituais e Normativas. **Etnográfica**, Vol. IV (2), 2000, pp. 333-354.

LENIN, V. I. - A falência da II Internacional. São Paulo: Kairos, 1979.

_____ - O imperialismo: fase superior do capitalismo. São Paulo: Centauro Editora, 2008.

MARX, K. & ENGELS - Manifesto Comunista. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. - Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Expressão Popular, 2ª ed., 2008.

_____ - Manuscritos Econômicos-Filosóficos. Boitempo. - 4ªed. São Paulo. 2010.

_____ - Sobre a Questão Judaica. Boitempo, São Paulo. 139p. 2010.

MÉSZÁROS I. - A Teoria da Alienação em Marx. Boitempo. São Paulo. 296p. 2006.

MONTAÑO, C. & DURIGUETTO, M. L. - Estado, Classe e Movimentos Sociais. 2ed. São Paulo. ed. Cortez. 383p. 2011.

OLIVEIRA, F. - Crítica à Razão Dualista. Petrópolis: Vozes. 6ªed. 1988.

PONCE, A.- Educación y lucha de classes. Imago Mundi. 1ªed. 176p. 2010.

PORTO GONÇALVES, C. W. A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico sobre estudos de conflito e movimentos sociais na América Latina. *En publicacion: Movimientos sociales y conflicto en América Latina* José Seoane CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2003. ISBN: 950-9231-92-4

PORTO GONÇALVES, C. W. Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. *En publicacion: La Guerra Infinita: Hegemonía y terror mundial*. Ana Esther Ceceña y Emir Sader. CLACSO. 2002. ISBN: 950-9231-70-3

SOLARI, P. - Vivência de Saberes Quilombo Campinho da Independência. UNESCO. Paraty, Rio de Janeiro. 2008.

REIS, C. B. F. C. B. - Panorama Quilombola no Estado do Rio de Janeiro. Relatório PIBIC. Departamento de Educação. 2010/01.

Documentos:

BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL, Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003- Altera a Lei nº 9.394. Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL, Lei n. 9.985, de 18 de julho de 2.000. Regulamenta o art. 225, §1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências.

BRASIL, Decreto nº 89.242 de 27 de dezembro de 1983. Dispõe sobre a criação da Área de Proteção Ambiental de Cairuçu, no Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências.

BRASIL, Decreto n. 4.340, de 22 de agosto de 2002. Regulamenta artigos da Lei 9.985, de 18 de julho de 2000.

BRASIL, Decreto Nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF, 19 de abril de 2004.

BRASIL, Decreto Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF, 7 de fevereiro de 2007.

BRASIL, Resolução Nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Fixa as diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 14 de dezembro de 2010.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Artigo 68º. Senado Federal. Constituição Federal de 1988. 221p.

BRASIL. Programa Brasil Quilombola – Comunidades Quilombolas Brasileiras, Regularização Fundiária e Políticas Públicas. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Subsecretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais. Brasília. 2007. 156p.

BRASIL. Plano Nacional da Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília. 60p.

- <<http://www.quilombosdoribeira.org.br/>>
- <http://forumtradicionalis.blogspot.com.br>
- <http://quilombosconaq.blogspot.com.br>
- <http://www.incra.gov.br>