

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

KARLIANNE PACHECO DE SOUSA

LUTAS E NARRATIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

São Luís

2019

KARLIANNE PACHECO DE SOUSA

LUTAS E NARRATIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Monografia apresentada ao Curso de Ciências Sociais, Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Graduada em Ciências Sociais.

Orientadora: Prf^ª Dr^ª Cynthia Carvalho Martins

Co-orientador: Msc. Tacilvan Alves

São Luís

2019

Sousa, Karlianne Pacheco de.

Lutas e narrativas sobre a educação quilombola / Karlianne Pacheco de Sousa. – São Luís, 2019.

83f.

Monografia (Graduação) – Curso de Ciências Sociais, Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

Orientador: Profa. Dra. Cynthia Carvalho Martins.

1.Educação. 2.Saberes tradicionais. 3.Quilombola. I.Título

CDU: 37:94(81).027

KARLIANNE PACHECO DE SOUSA

LUTAS E NARRATIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Monografia apresentada ao Curso de Ciências Sociais, Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Graduada em Ciências Sociais.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Cynthia Carvalho Martins (Orientadora)

Doutora em Antropologia –
Universidade Estadual do Maranhão

Prof. Dr. Emmanuel Farias Junior

Avaliador 1

Prof. Msc. Filipe da Cunha Gomes

Avaliador 2

Dedico a minha mãe Maria de Fátima dos Santos Pachêco.

AGRADECIMENTOS

Agradeço esse trabalho a Deus, pois sua participação sempre será eterna em minha vida, Sua presença significou segurança e certeza de que nunca estarei sozinha.

A minha mãe, Maria de Fátima dos Santos Pachêco, por todo incentivo nas horas difíceis, por toda compreensão, carinho e apoio incondicional.

Aos agentes sociais que tornaram minha pesquisa possível, em especial a dona Nice Machado, dona Geovana Machado, Sr. Cabeça, Sr. Fabricio, Sr. Roque, dona Érica e dona Lindinalva, por toda paciência e riqueza de detalhes nas conversas, entrevistas e acompanhamento.

A minha orientadora Profa. Dra. Cynthia Carvalho Martins, pela sabedoria e compreensão na condução do aprendizado, traçando comigo o melhor caminho nesta construção acadêmica. Obrigada por sempre atentar aos detalhes.

Ao meu Co-Orientador, Prof. Me. Tacilvan Silva Alves, que em todos os tempos de desespero de escrita me mostrou confiança.

A Hugo Henrique Rabelo Cerqueira, meu melhor amigo, namorado, por todo incentivo e por compreender as horas fragmentadas, mas, partilhadas com muito respeito e afeto.

As minhas irmãs Elaine Pacheco Sousa e Marianne Pachêco de Sousa por todo apoio e serenidade para prosseguir.

A minha preciosa sobrinha, Ângela Roberta Sousa de Alcântara Pinheiro, por ser luz na minha vida e na minha casa.

Aos amigos de turma que estiveram junto comigo ao processo de pesquisa, em especial a Andressa e Cristina, que partilharam do trabalho de campo comigo. A Renato Serejo e Pedro da Cruz, que compartilharam da confusão que é escrever uma monografia e pelas conversas infundáveis que confortaram meu coração e me tornaram forte para o processo. As minhas amigas, Nágila e Isabel, por toda calma transmitida, a e a Marina Feitosa pela cumplicidade e companheirismo que construímos pelo árduo caminho acadêmico, sempre me mostrando que somos mais fortes que pensamos, mesmo em tempos de adversidade.

Aos meus amigos de vida: Letícia Cerqueira, Ilana Andrea Costa, Deoclaydson Diniz, Sarah Stéphanie Oliveira, Matheus Rodrigues, Ana Cristina Silva, Lucyelle Santos e Raíssa Cantanhede, por sempre acreditarem na nossa amizade e não deixarem que o tempo ou a distância diminuísse nosso elo.

A Marcionila Coutinho e Wanderson dos Anjos por todo apoio e colaboração nessa jornada, tanto academicamente quanto na amizade.

A todos os professores do Departamento de Ciências Sociais, em especial as professoras Dra. Patrícia Maria Portela Nunes e Dra. Marivânia Leonor Sousa Furtado.

A Universidade Estadual do Maranhão por tornar possível esta realização.

À banca examinadora.

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”.

(Carl Jung)

RESUMO

A presente monografia surgiu de investimentos a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) desde 2016 até o presente com a comunidade de Bairro Novo em Penalva, em atividades em conjunto com Programa de Pós Graduação Cartografia Social e Política da Amazônia (PPGCSPA). Teve por objetivo analisar a relação entre os saberes tradicionais e a educação formal considerando situações de comunidades quilombolas, discutindo a relação de saberes tradicionais e a educação quilombola e a interdisciplinaridade no Centro de Ciências e Saberes com as escolas e, em que medida contribui para o fortalecimento étnico dos conflitos vivenciados em Bairro Novo de Penalva. O referencial teórico que embasa este estudo fundamenta-se em Almeida (2016), Martins (2010), Portela (2017) com a discussão de territorialidade, a categoria quilombo e saberes tradicionais. Os autores Berreman (1975), Bourdieu (1998), Barth (2000), Foucault (1978), contribuíram com abordagem sobre educação, pesquisa, relação de pesquisa, o distanciamento de um senso comum e um senso comum douto afim, de problematizar a partir das enclaves encontradas no campo. Nesse viés, a pesquisa configurou-se em uma abordagem qualitativa, e do estudo de caso. A metodologia realizada foi através de entrevistas não estruturadas, diário de campo, gravações de áudio e fotografias. Com o intuito de aprofundar o tema a monografia, tomo como base o trabalho de campo, tendo em vista que teoria e prática, segundo Bourdieu (1998) não estão dissociadas. Os resultados apontaram diversas contribuições advindas do engajamento de professores e a comunidade de Bairro Novo com a ida ao Centro de Ciências e Saberes, a utilização das narrativas quilombolas no ambiente escolar, com um olhar diferenciado na abordagem de saberes tradicionais. Dessa forma percebeu-se que contribuição a melhoria a compreensão de mundo, do ensino e da aprendizagem dos envolvidos.

Palavras-chave: Educação. Narrativas. Saberes Tradicionais. Quilombo.

ABSTRACT

This monograph arises from investments from the Institutional Program for Scientific Initiation Scholarships (PIBIC) from 2016 to the present with the community of Bairro Novo in Penalva, in activities in conjunction with the Postgraduate Program Social and Political Cartography of the Amazon (PPGCSPA). It aimed to analyze the relationship between traditional knowledge and formal education considering situations of quilombola communities, discussing the relationship of traditional knowledge and quilombola education and interdisciplinarity at the Science and Knowledge Center with schools and to what extent it contributes to ethnic strengthening of the conflicts experienced in Bairro Novo de Penalva. The theoretical framework that underlies this study is based on Almeida (2016), Martins (2010), Portela (2017) with the discussion of territoriality, the quilombo category and traditional knowledge. The authors Berreman (1975), Bourdieu (1998), Barth (2000), Foucault (1978), contributed with approach on education, research, research relation, the distancing of a common sense and a similar scholarly common sense, of problematizing the from the enclaves found in the field. In this bias, the research was configured in a qualitative approach, and the case study. The methodology was conducted through unstructured interviews, field diary, audio recordings and photographs. In order to deepen the theme the monograph, I take as base the fieldwork, considering that theory and practice, according to Bourdieu (1998) are not dissociated. The results pointed to several contributions from the teachers' and the Bairro Novo community's engagement with the visits to the Science and Knowledge Center, the use of quilombola narratives in the school environment, with a different look at the traditional knowledge approach. Thus it was realized that contribution to improving the understanding of the world, teaching and learning of those involved.

Keywords: Education. Narratives. Traditional Knowledge. Quilombo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – I Seminário Internacional Centro de Ciências e Saberes “Trabalho Etnográfico e Cartografia Social”.....	22
Figura 2 – Agentes sociais dos territórios de Enseada da Mata, Sansapé, Formoso e Monte Cristo e pesquisadores do PPGCSPA.....	27
Figura 3 – Escola Municipal Nunes Freire.....	58
Figura 4 – Parte interna da Escola Municipal Nunes Freire.....	60
Figura 5 – Exposição de artefatos dos Quilombolas de Penalva, Casa do Maranhão, São Luís.....	61
Figura 6 – Centro de Saberes Apolônio Machado.....	62

LISTA DE SIGLAS

ACONERUQ	Associação das Comunidades Quilombolas do Maranhão
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AMOQRUICA	Associação de Moradores do Quilombo Rural da Ilha de Camaputua
CCS's	Centro de Ciências e Saberes
CF	Constituição Federal
CONAE	Conferência Nacional de Educação
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão
GESEA	Grupo de estudos: Desenvolvimento, Modernidade e Meio Ambiente
GPS	Sistema de Posicionamento Global
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MIQCB	Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNCSA	Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia
PPGCSPA	Programa de Pós Graduação Cartografia Social da Amazônia
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	OS DISTINTOS MODOS DE INSERÇÃO QUE PERMITIRAM A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E O TRABALHO DE CAMPO...17	17
2.1	Os seminários em São Luís e nas comunidades tradicionais de Penalva e Cajari como forma de inserção no campo.....	19
2.2	Os distintos momentos do trabalho de campo em Penalva e Cajari e o despertar para o estudo da educação quilombola.....	24
3	EDUCAÇÃO, DIREITO E SABERES.....	31
3.1	O debate relativo à educação: a distância da linguagem oficial e dos saberes Locais.....	31
3.2	Os direitos quilombolas como um processo de luta: a institucionalização de Leis.....	39
3.3	A auto cartografia e os direitos quilombolas: reflexão sobre o Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia.....	42
4	QUILOMBO COMO CONSTRUÇÃO E A LUTA PELA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.....	48
4.1	A categoria quilombo como construída e a educação quilombola como uma reivindicação indissociável da luta pelos direitos étnicos.....	48
4.2	As dificuldade em considerar os saberes tradicionais na situação social das escolas de Enseada da Mata em Penalva e Camaputua em Cajari.....	53
4.3	Práticas coletivas e educação e o Centro de Ciências e Saberes.....	61
4.4	Os saberes tradicionais e a sua relação com a escola.....	64
4.4.1	Saber do Dr. do mato.....	64
4.4.2	Saber da Parteira.....	65
4.4.3	Bambaê.....	65
5	CONCLUSÃO.....	66
	REFERÊNCIAS.....	68
	ANEXOS.....	74

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho científico surge de inquietações advindas durante o desenvolvimento de um plano de pesquisa intitulado *Arqueologia dos Engenhos da Baixada Maranhense: a construção da territorialidade e as narrativas quilombolas*.¹ Para desenvolver esse plano de pesquisa realizei trabalho de campo, participei de debates junto ao Grupo Sócio Econômico da Amazônia (GESEA)² e participei de eventos organizados pelo Programa de Pós Graduação Cartografia Social e Política da Amazônia (PPGCSPA).

A presente monografia é fruto de um envolvimento nas distintas atividades com aproximações graduais de agentes sociais autodesignados quilombolas. Essas aproximações iniciaram na cidade de São Luís, quando esses agentes sociais vinham participar de eventos no âmbito do PPGCSPA e posteriormente, essas relações foram se aprofundando em outros eventos realizados nas próprias comunidades e com a realização do trabalho de campo propriamente dito em Enseada da Mata (Penalva) e Camaputiua (Cajari).

A partir das viagens de trabalho de campo passei a perceber que o tema educação é recorrente. Ouvia relatos referentes à dificuldade de acesso às escolas, falta de professores, ou dos professores concursados não morarem na comunidade e faltarem constantemente; a existência de níveis escolares que não correspondiam à necessidade de membros das famílias. Enfim, esses relatos fizeram com que eu despertasse para o tema.

A partir da participação no projeto *Arqueologia dos Engenhos da baixada maranhense: a construção da territorialidade e as narrativas quilombolas* pude discutir outros temas não diretamente relacionado ao saber formal e que iam além da própria estrutura das escolas ou acesso dos alunos.

Inicialmente, quando decidi estudar o tema educação parecia ser algo novo, sem relação com os investimentos feitos a partir da participação no projeto *Arqueologia dos Engenhos*. Depois, com as leituras pude, a partir da construção do objeto de estudo, perceber que as observações já realizadas serviriam de base para entender aspectos relacionados a escola. Passei a problematizar em que medida a relação entre os saberes tradicionais são considerados quando se pensa a educação formal. Comecei a elaborar algumas questões: Até que pontos os saberes e os modos de vida relacionados à existência de territorialidades específicas eram

¹Este plano de pesquisa esteve vinculado ao Projeto intitulado *Arqueologia dos Engenhos da Baixada Maranhense: a construção da territorialidade e as narrativas quilombolas*, coordenado pela professora Cynthia Carvalho Martins. E para desenvolver esse plano obtive bolsa desde 2016 junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, vinculado a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

²Grupo de pesquisa, vinculado Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq que congrega alunos e professores da UEMA.

considerados no conteúdo repassado na escola? Em que medida a escola reproduzia um conteúdo formal e distante da realidade dos quilombolas? Como o tema quilombo era discutido nas escolas? Quais as iniciativas de luta em relação a uma escola coadunada com o modo de vida desses agentes sociais? Como tem sido a discussão e implantação dos dispositivos jurídicos relativos à regularização das terras? Como tem se dado a aplicação de leis que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena?³

Neste sentido a presente monografia busca apresentar as especificidades observadas na pesquisa em relação às territorialidade e saberes e refletir em que medida esses saberes são considerados quando se trata da educação quilombolas; analisaremos também a visão dos agentes sociais sobre essa educação e as iniciativas referidas aos movimentos sociais em relação ao que se convencionou denominar educação quilombola. Outro viés da pesquisa é pensar as relações de pesquisa estabelecidas; discorrer sobre as dificuldades e de que forma foram estabelecidas as bases de relações e como elas convergiram para a obtenção de elementos que estão somando para a constituição da monografia.

A discussão perpassa pela possibilidade de refletir como que é compreendida a educação quilombola por parte dos agentes sociais. Adiante busca analisar a educação não formal e sua relação com os saberes não institucionalizados e as políticas públicas.

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar a relação entre os saberes tradicionais e a educação formal considerando situações de comunidades quilombolas.

Para realizar esse objetivo construí a presente monografia a partir de três capítulos interligados e redigidos a partir de um diálogo entre os temas trabalhados. No capítulo 1 reflito sobre o trabalho de campo, as relações estabelecidas com os agentes sociais e a construção do meu objeto de estudo.

No capítulo 2 passo a adentrar em um debate um pouco mais profundo, relacionado à relação conhecimento formal e saberes enfocando em que medida há uma dificuldade na incorporação dos saberes práticos na escola. Discuto essa temática considerando distintos autores da sociologia, com ênfase nos livros: *A reprodução* (2009) e *Economia das Trocas Simbólicas* (2008) de Pierre Bourdieu e Foucault (1987). Apresento nesse capítulo como apesar dessa dificuldade os autodesignados quilombolas têm lutado pela chamada educação, mesmo defendendo uma educação mais coadunada com seus modos de vida. Apresento minimamente as dificuldades encontradas pelas famílias na colocação dos seus filhos nas escolas.

³A Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

No capítulo 3 reflito sobre a educação quilombola a partir do debate entre a educação formal e os saberes tradicionais. Princípio refletindo sobre a noção de quilombo com ênfase na construção da afirmação quilombola por parte da comunidade. Quais os elementos enfocados pelo grupo na afirmação identitária? E em seguida trago conteúdos de saberes práticos que fundamentam os modos de vida e que deveriam de alguma maneira a ser trabalhado na escola. E para finalizar apresento a situação de uma experiência de montagem do chamado museu vivo designado Apolônio Machado.

O trabalho não objetiva descrever aspectos formais da educação, pois essa seria uma tarefa de um pedagogo. Ao contrário, procuro problematizar a relação saber e ensino formal a partir de aspectos percebidos na própria etnografia e da análise de iniciativas de educação informal, como por exemplo, a partir de observação dos chamados Centros de Ciências e Saberes.

Procuro, portanto, refletir qual a relação, ou não, estabelecida entre o conhecimento formal repassado na escola com o saber tradicional vivenciado cotidianamente nas comunidades autodefinidas como quilombolas.

2 OS DISTINTOS MODOS DE INSERÇÃO QUE PERMITIRAM A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E O TRABALHO DE CAMPO

O autor Gerald Berreman (1975) critica a omissão dos meios de obtenção da pesquisa dos etnólogos que correntemente não levam em consideração a forma como as relações sociais são construídas. O que proponho neste capítulo é descrever o processo de construção dessas relações, considerando as viagens ocorridas durante o trabalho de campo e na própria construção do objeto de estudo. Essas relações não são dadas de forma imediata, mas construídas gradualmente.

As leituras iniciais realizadas no âmbito do GESEA baseavam-se na construção do objeto de estudo e foram fundamentais para a realização desta pesquisa. Lemos: Bachelard (1996), Bourdieu (1998) e o próprio Berreman (1975), já citado. Esses autores que tem contribuído para as discussões da construção de relações de pesquisas, e a problematizar a imediatividade na realização da pesquisa.

O despertar para o tema educação quilombola se deu gradualmente e um aspecto que contribuiu foi o seminário intitulado “Relatando experiências de cooperação técnica no âmbito do projeto Cartografia social e treinamento técnico de pesquisadores e movimentos sociais no Quênia e Brasil” ocorreu no dia 05 de março de 2017, no auditório de Ciências Sociais na UEMA com os palestrantes do Quênia Samuel Lima, Johanna Wanjala, Hillary Kodiney e do Brasil o Senhor Ednaldo Padilha, e Dorival Santos, coordenador pela professora Cynthia Martins e a tradutora professora Sheila Dourada.

Durante o seminário foi discutido sobre o processo de construção de mapeamento⁴ tanto no Quênia quanto em Camaputiua e as dificuldades relativas ao acesso dos quilombolas à educação como enfatiza o senhor Ednaldo Padilha:

Um conflito da educação é que se não for tomado Providência assim como eu disse para vocês a área da educação essa fatalidade de sete pessoas morrerem naufragados porquê? Por que estiveram que sair da comunidade para estudar em Penalva e aconteceu essa tragédia, e eles continuam metendo a mão em Camaputiua e na volta que aconteceu essa tragédia que é o desabamento da escola, que tem mais de 32 anos e nunca foi feito um reparo, no telhado, nas paredes, nada. Então tá com uma ameaça de desabar, e a comunidade tentou falar com a secretária, tentou falar com a prefeita. (Ednaldo Padilha, transcrição de evento, 05.03.2017).

Gradualmente tive acesso às distintas situações vivenciadas pelos quilombolas, principalmente através de seminários organizados no PPGCSA; nas próprias comunidades e no trabalho de campo propriamente dito.

⁴ Mapeamento este que destinava-se a marcação de territórios quilombolas para agregar documentos de luta das comunidades. Este mapeamento é realizado juntamente com as comunidades, a discussão no seminário perpassou sobre as formas de realização no Brasil e no Quênia.

No presente capítulo, dividido em dois tópicos trabalho minha participação nos seminários e depois, abordo sobre o meu trabalho de campo nas comunidades de Bairro Novo e Lagoa Mirim em Penalva e em Cajari nas comunidades de Camaputiua⁵, Bela Vista e São Miguel dos Côrreas.

A partir do contato com distintas categorias nativas das quais percebi a necessidade de problematizar a sua construção, entre as quais: quilombolas, quebradeiras de coco babaçu, a própria ideia de comunidade quilombolas, dentre outras que foram surgindo ao longo da pesquisa, percebi que tais comunidades empreendem diferentes tipos de luta tais como pelo reconhecimento de território quilombola; lutas contra fazendeiros em função da criação de búfalos; lutas pelo acesso às áreas de babaçuais, dentre outras.

Inicialmente, quando pensei em estudar a educação, não possuía leituras aprofundadas sobre a Escola e seu papel. Trazia a pensar a escola sempre como uma instituição que promovia uma melhoria na vida das pessoas que a frequentavam. Depois, com as leituras atentei que há uma bibliografia rica, que aborda a situação das escolas sobre diferentes visões e que justamente essa bibliografia poderia redefinir minha pesquisa.

Minha preocupação inicial centrava-se em uma aparente distância entre o debate sobre os saberes, sobre a territorialidade e o tema escola. As leituras redirecionaram essa visão, pois para compreender a distância saberes e a escola, era preciso investir na observação das práticas e instancias de resistências destes agentes. Dentre essas instancias de resistência posso citar o próprio Centro de Ciências e Saberes. Mas essa construção foi um processo demorado e que custou uma certa angústia por parte da pesquisadora.

⁵Esse território ele é dividido em quatro regiões, quatro setores isso é uma forma de se coordenar ele é dividido por polo: polo Camaputiua, o polo Ladeira, o polo Enche Barriga e o polo de Bela Vista. A cada polo desses a gente adere um tanto de comunidades, nós temos o maior polo é Camaputiua com oito comunidades. Em cada polo desse tem uma coordenação e no território tem uma coordenação geral que é formada por cinco ou seis pessoas e que cada setor, cada polo desse, tem dois coordenadores isso pra que? Pra desenvolver as questões da demanda, se está tendo um conflito aqui por exemplo no setor Bela Vista é o coordenador de Bela Vista que vai tentar apaziguar os conflitos locais se não chega se não dá certo, aí chega a coordenação geral, eu estou falando um pouco como é formado o território sabe? Representação política a gente diz assim tem um território tem uma coordenação, mas juridicamente quem que representa esse território? É uma associação chamada Associação de Moradores do Quilombo Rural da Ilha de Camaputiua - AMOQRUICA que a associação dos moradores do quilombo rural da Ilha, ela é a entidade que representa todas essas comunidades como território, por isso o título do território é Camaputiua porque a certidão a certificação da fundação cultural palmares ela é em nome de Camaputiua isso não quer dizer que cada povoado desse aqui não tenha uma associação, cada uma delas tem sua organização própria a sua associação local que quando necessita de alguma regularização a AMOQRUICA dá uma declaração dizendo que aquela comunidade é pertencente ao território quilombola, então é isso, pra gente fechar essa parte aqui de apresentação do território. (Ednaldo Padilha, transcrição da aula ministrada na disciplina de Cartografia Social na UEMA no dia 26/10/2017).

Relatarei a seguir como foi a minha inserção com o tema e com os agentes sociais e como fui paulatinamente redefinindo meu objeto de estudo e refinando meu olhar e minha compreensão.

2.1 Os seminários em São Luís e nas comunidades tradicionais de Penalva e Cajari como forma de inserção no campo

Com relação aos seminários participei dos seguintes: Seminário Internacional “MEGA empreendimentos, Atos de Estados e Povos e Comunidades Tradicionais” que ocorreu no dia 17 e 18 de outubro de 2016 em São Luís; participei também da IV Jornada de Ciências Sociais que ocorreu no dia 24 de novembro de 2016 na UEMA. No dia 30 de novembro de 2018 na UEMA ocorreu a V Jornada de Ciências Sociais da UEMA, com o tema “Ciências Sociais, responsabilidades práticas e impasses teóricos: a nova/velha ordem”.

Ocorreu no dia 07 de janeiro de 2019, o I seminário de experiências de pesquisa em Cartografia Social e Política da Amazônia, realizado pelo Programa de Pós Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia, na UEMA, onde pude estreitar laços com os agentes sociais a fim de conhecer mais sobre a realidade de suas vivências, experiências e entendendo que as relações sociais demandam tempo como reforça Frederick Barth (2000).

Como paralelo a essas atividades realizava transcrições de entrevistas, nem todas as entrevistas foram realizadas por mim e mas deram fundamento para o posterior trabalho de campo e, como que elas auxiliaram no contato inicial com as situações abordadas na presente monografia. Depois passo a descrever os eventos ocorridos em São Luís e nas comunidades dos agentes sociais.

Segundo Berreman (1975) o pesquisador não está dissociado da sua posição de fala ao realizar uma pesquisa. Proponho uma descrição da construção de relações sociais de pesquisa, pois é a partir das entrevistas, das fontes arquivistas e trabalhos voltados à temática que a pesquisa é construída.

A pesquisa não pode ser compreendida como um processo de fim, para Bourdieu (1986) “o homo academicus gosta do acabado”; a forma que você acessa o dado também faz parte do dado, entendendo que o processo de relações e que formam a pesquisa são construídas de forma gradual.

Destaco que no princípio da pesquisa encontrei algumas complexidades referentes ao modo como iria proceder com os dados empíricos, ao estabelecimento das relações com os agentes sociais, e a sistematização dos dados por meio de transcrições no âmbito das viagens de campo.

Obtive acesso a transcrições e relatos bibliográficos de entrevistas em que os agentes sociais se referiram a aspectos diferenciados dessas unidades produtivas de engenho que vão desde informações sobre o escoamento da produção, formas de comercialização até narrativas sobre os parentes que trabalhavam em tais unidades sociais. Onde afirmam ter um trabalho artesanal, advinda da pesca, ou extrativista, são trabalhos, e são a forma de economia familiar de comunidades da baixada maranhense, percebeu-se a importância do reconhecimento das memórias dos agentes sociais através de criação de Centro de Ciências e Saberes.

As transcrições dos seminários possibilitaram eu conhecer algumas comunidades da baixada maranhense compreendendo como vivem essas agentes sociais, como estão o processo de luta de reconhecimento do território, pois os mesmos entendem que a afirmação de identidade fortalece a sua luta.

Pude perceber também de que forma a politização que as comunidade tradicionais emergem através das suas narrativas dos conflitos vivenciados e das suas formas de organização política, bem como o repasse dos saberes tradicionais, tais como o saber do tempo certo de plantar, da colheita, da retirada do babaçu, do saber como instrumento de resistência. Tempo esse que se diferencia com a rotina de trabalho dita como formal e como que a relação de trabalho da pesca, da quebra do coco, da agricultura familiar não estão dissociados a luta em busca de direitos territoriais, e por meios que respeite e valorize o do modo de vida.

As narrativas dos agentes sociais contribuíram para a discussão do tema e apontaram as dificuldades relativas à educação formal. Entretanto, para além dessa dificuldade a própria pesquisa sobre os engenhos e sobre os saberes levava a uma problematização mais ampla no sentido de um questionamento sobre em que medida essa educação repassada nas escolas formais estava coadunada com o modo de vida das famílias quilombolas.

Nesse sentido, minha pesquisa vai para além de estudar as diretrizes curriculares em si, mas busca perceber em que medida os saberes quilombolas estão sendo consideradas nessa educação, quais as representações dos quilombolas sobre as escolas e ainda quais as iniciativas e lutas por uma educação que contemple as especificidades, inclusive aquelas relacionadas a territorialidade.

A metodologia que se busca aprofundar é baseada em trabalho de campo tem como pretensão uma etnografia sobre a situação investigada, tendo em vista que teoria e prática, segundo Bourdieu (1989) não estão dissociadas.

Para tanto, a partir da realização dos trabalhos de campo com delimitação etnográfica através de entrevistas estruturadas e não estruturadas da qual se consistiu em idas ao Centro de Saberes Apolônio Machado, as escolas quilombolas e não quilombolas da comunidade de

Bairro Novo em Penalva, a análise de fontes arquivistas como: Leis, Decretos, Convenção e Diretrizes da Base Educação Nacional para uma análise de políticas públicas já existentes, como estão sendo implementadas e utilizadas nas escolas para levantamento de material que sirva de base para a construção para análise serão feitas entrevistas com os agentes sociais relacionando ao tema proposto, a observação direta.

No momento da realização de trabalho de campo fora feito um levantamento em fontes secundárias que visam convergir a educação formal, as discussões quilombolas e as reivindicações desses e saberes tradicionais.

Não tenho pretensão de fazer um resgate histórico de como a educação brasileira foi inserida, visto que já possuem trabalhos dedicados a isso. Mas perceber como e por que a política pública de Lei 11.645/2008 foi um marco na educação quilombola. É válido ressaltar que as escolas que trabalham com a lei ainda não estão conforme previsto na lei, a atuação da lei ainda é pouco desenvolvida, pois a maioria dos profissionais não recebe amparo ou conhecimento das tratativas. As escolas quilombolas ainda são pouca e grande parte do corpo docente não é quilombola, essa situação nas movimentou as comunidades a reivindicar e a lutar, pois os mesmos desejam que seja.

A monografia justifica-se por problematizar um tema que apesar de ser de extrema importância é pouco discutido, relativo à relação entre os saberes e a educação formal. O tema remete ainda para um debate sobre o papel da educação, em que medida a educação reproduzir as relações já instituídas na sociedade ou contribui para uma mudança.

No decorrer dos dias 17 e 18 de outubro de 2016, ocorreu, em São Luís, o Seminário Internacional “MEGA Empreendimentos, Atos de Estados e Povos e Comunidades Tradicionais”, sob coordenação geral de Alfredo Wagner Berno de Almeida e Cynthia Carvalho Martins, o qual procurou corroborar com a implantação de grandes empreendimentos que originam com impactos as comunidades tradicionais ao longo do tempo e, com isso vê-se à autoafirmação das comunidades se aflorando a fim de seu reconhecimento, e, pertencimento.

O Seminário Internacional Centro de Ciências e Saberes “Trabalho Etnográfico e Cartografia Social” foi disposto por pesquisadores, universitários, convidados, presidentes das associações e agentes das comunidades da baixada maranhense, os quais apresentaram depoimentos que vivenciam, com a finalidade de esclarecer o resultado das instalações dos empreendimentos que vem afetando a vida nas comunidades, aonde os agentes sociais tem afirmado o pertencimento no território com os saberes tradicionais, a economia familiar e a

autoafirmação identitária. Além da forma explanada pelos pesquisadores e mestrandos, a participação dos agentes solidificou as discussões das apresentações.

Figura 1 - Seminário Internacional Centro de Ciências e Saberes “Trabalho Etnográfico e Cartografia Social”



Fonte: Acervo do GESEA, 2016.

As falsas promessas que os empreendimentos têm trazido de “mais empregos” e “melhoria de vida”, ao invés de benefício, sucedem o contrário: a retirada de terras, o prejuízo ao solo, à pesca, maus tratos ao meio ambiente, as comunidades tradicionais e o meio de vida deles.

Na discussão dos grupos de trabalho intitulado de: Conflito, territorialidades e mobilizações, que aconteceu durante a IV Jornada de Ciências Sociais, na UEMA que ocorreu no dia 24 de novembro de 2016 na UEMA, mais precisamente no prédio de Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, tiveram como coordenadoras da mesa Prof^ª. Patrícia Portela (UEMA), Prof^ª. Cynthia Carvalho (UEMA) e a Prof^ª. Luciana Cunha (UFMA) os trabalhos explanados pelos alunos, em grande parte da graduação da UEMA do curso de Ciências Sociais, buscaram mostrar os tipos de violências que são abusivas ao entrarem em confronto com os grandes empreendimentos, daqueles que falam de desenvolvimento e modernidade das comunidades.

Os principais questionamentos que pude elaborar com o debate do seminário: como fica os agentes internos que não são qualificados o bastante para se ingressarem na indústria, no ramo de construção civil? Até que ponto a modernidade é necessária? A ponto de tais empreendimentos dispararem a cultura e a forma de economia local? O trabalho artesanal, de pesca, ou extrativista, também são trabalhos, e é a forma de economia familiar dessas comunidades.

Com a devastação dos recursos naturais, a ressignificação dos atos de Estado, as novas atitudes que ocorreram na comunidade, e forma que os “de fora” e os “de dentro” são vistos, os agentes sociais que acham que os empreendimentos urbanos foram benéficos, como a melhoria do fluxo das avenidas, e os problemas de biodiversidade, impactos de manguezais, ocupações irregulares por negação dos agentes ao deslocamento de suas casas.

No dia 30 de novembro de 2018 na UEMA ocorreu a 5ª Jornada de Ciências Sociais da UEMA, com o tema “Ciências Sociais, responsabilidades práticas e impasses teóricos: a nova/velha ordem”, a mesa redonda coordenada pelo professor Dr. Emmanuel de Almeida Farias Junior (UEMA) intitulada por: “Movimentos Sociais e Etnicidade” Alfredo Wagner Berno de Almeida (UFAM), Profª. Drª. Cynthia Carvalho Martins (UEMA) e o Prof. Msc. Dorival Santos. O ciclo de debates foi conduzido pela temática sobre os desafios da interpretação, a discussão do meio ambiente, e como a mesma categoria pode ter características distintas.

Foi posto em pauta, pelo Prof. Msc. Dorival durante que as formas de cercas que antes eram usadas por fazendeiros, ressignificou-se, em bases de dominação e expropriação, guiaram o elemento a favor deles e, hoje os próprios agentes sociais estão cercando, para não perder seu espaço. Os governos brasileiros anteriores não asseguraram as terras de uso comum e agora que o nós é o coletivo agora é individual e os movimentos sociais têm feito do seu próprio processo de convivência, elemento de resistência.

Notou-se durante a fala do prof. Alfredo ao discorre sobre o quilombo e a forma que a etnicidade foi se alterando na forma expressa da política; discutindo o que é o pré-político.

Ocorreu no dia 07 de janeiro de 2019, realizado pelo Programa de Pós Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia. A abertura foi conduzida pelo Prof. Dr. Alfredo Wagner, que apresentou o seminário.

O seminário foi um momento de troca de conhecimento e partilha das experiências, momento de interação que visa contribuir e dar força aos movimentos sociais, as comunidades tradicionais.

Durante a tarde houve o ciclo de debates que foi conduzido por representantes de movimentos sociais, assim como lideranças das comunidades de Penalva, Imperatriz, Alcântara, Raposa e por pesquisadores do PNCSA que atuam com situações específicas no que se referem aos conflitos territoriais presentes no Estado do Maranhão.

O processo de transcrições dos discursos durante os eventos do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, do qual houve a participação dos agentes sociais, e pesquisadores com o propósito de enriquecer os relatos, a partir das transcrições em conjunto

com a bibliografias do projeto foram umas das minhas formas de inserção a pesquisa, e o que possibilitou a delimitação de campo da pesquisa, que inicialmente tive o primeiro contato com as comunidades.

Todas essas experiências, relatadas acima fizeram parte da pesquisa, e, gradualmente fui incorporando outras leituras, tais como aquelas que trabalham com o papel da escola. Quando me deparei com os autores que problematizam a escola percebi que era possível criticar o papel da escola para além da sua própria estrutura física, ou mesma da sua inexistência nas comunidades. Havia um aspecto fundante, relacionado aos estigmas direcionados a esses povos e comunidade, incluindo sua maneira de falar e suas próprias manifestações e formas de trabalho.

Sobre a escola investi na leitura de autores com visões distintas. Principiando por Durkheim que a considera como sendo necessária para a integração do indivíduo na sociedade e para o bom funcionamento da mesma (DURKHEIM, 1960); e ainda, Bourdieu, que analisa a escola como uma instituição de reprodução, de “monopólio da violência simbólica legítima” (BOURDIEU, 2009).

As leituras, principalmente a realizada sobre o livro Economia das Trocas Linguísticas (2008), fizeram com que eu construísse de outro modo meu objeto de estudo, de modo a perceber, inclusive que a distância entre os saberes locais e o conteúdo escolar tem uma relação mais profunda. Refere-se a própria institucionalização da escola, que incorpora o saber formal como legítimo e a linguagem formal como a única a ser repassada. Como falei o livro Economia das Trocas linguísticas permitiu essa visão crítica fundamentada em uma estigmatização dos saberes locais por instancias mais formalizadas da nossa sociedade, como a própria escola. Meu objeto estava se redefinindo com essas leituras.

Para problematizar a situação relativa às escolas e à educação utilizo autores que dialogam sobre educação quilombola discuto autores como, Bourdieu (2004), Campos (2017), Gallinari (2017), Martins (2018), Oliveira (2018), os livros, boletins e cadernos de produção em conjunto com o Programa Nova Cartografia Social da Amazônia – PNCSA.

2.2 Os distintos momentos do trabalho de campo em Penalva e Cajari e o despertar para o estudo da educação quilombola

Para realização desta pesquisa realizei três viagens de campo. A primeira oportunidade ocorreu nos dias 22 a 24 de março de 2017 onde o trabalho de campo foi em Penalva. A minha inserção a comunidade quilombola enquanto condição de bolsista PIBIC se

deu a partir do projeto Nova Cartografia Social da Amazônia aonde os integrantes desse projeto que possuem relações de pesquisas já estabelecidas de anos com a comunidade.

Com a realização desse trabalho de campo passei então a perceber que para realizar essa monografia precisava centrar minhas observações no dia a dia das famílias, nas suas lutas, na construção das territorialidades. Não era tomando a escola pela escola que conseguiria ir além à minha pesquisa. Era necessário problematizar a própria escola e uma maneira de fazê-lo era tomar os saberes produzidos no cotidiano das famílias.

A chegada dos Quenianos ao Brasil se deu por cooperação internacional do programa de Pós-Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia no âmbito do projeto "Cartografia Social e Técnica de Pesquisas e Movimentos Sociais no Quênia e Brasil", o mesmo pode proporcionar uma relação de troca com agentes sociais nos territórios quilombolas da baixada maranhense no Bairro Novo em Penalva, de Camaputiua em Cajari e do Quênia.

Essa viagem em 2017 se deu a partir do projeto Cartografia Social que anteriormente havia enviado o seu Cabeça ao Quênia em 2013. Os relatos que inicialmente obtive conhecimento foram através de fascículos e de livros de biografia de Dona Nice de Penalva do território da Enseada da Mata e Ednaldo Padilha do território de Camaputiua.

As comunidades mencionadas acima vivenciam conflitos, de queimadas nas plantações por partes dos fazendeiros afim de ampliação dos locais de criação de búfalos, resultando em devastação tanto da vegetação, quanto dos rios, como dona Nice Machado, quebradeira de coco e quilombola e membro do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB), relata: “a devastação desordena os modos de vida, alterando a maneira como os grupos utilizam e classificam seus territórios”. Desordem essa, apresentada por dona Nice, como mudança radical com o modo de vidas das comunidades da baixada maranhense, pois os mesmos, além do cultivo, da pesca há relação de troca de criação, de pesca e de roça.

A partir do trabalho de campo foram feitas anotações em diários de campo, estruturando com experiências de agentes sociais que atuam na baixada maranhense. Nas comunidades em que se realizou o trabalho de campo percebe-se que o discurso é uma forma de representar a luta, a resistência, forma está de ação política.

Durante o trabalho de campo além da ida à comunidade de Camaputiua, foram feitas apresentações nas comunidades que em reunião contou com a presença de vários pesquisadores, moradores e das comunidades vizinhas. Visitamos também as comunidades de Bela Vista aonde tivemos uma conversa na escola, no momento se encontrava fechada pois não havia recurso para os professores e a infraestrutura da escola que era pequena para atender toda a comunidade, a visita ocorreu no mês de março e as aulas ainda não havia começado e nem a previsão de

retorno das aulas, percebeu-se que a escola havia poucas cadeiras e mesas, havia um banheiro e duas janelas.

Na mesma oportunidade visitamos a comunidade de São Miguel dos Correias, ambas as discutiram sobre os impactos dos fazendeiros, problemas escolares de infraestrutura, porém na escola dessa comunidade estava em aula, apesar de a escola trabalhar com multi série do 1º ano ao 6º ano, a conversa ocorreu no início da tarde e foi na igreja católica da comunidade a fim de comportar todos os presentes, os alunos também participaram e puderam fazer perguntas sobre como é a vida no Quênia, como são as escolas em São Luís e no Quênia, foi conversando sobre os problemas com a saída dos alunos para outras localidades para concluir o ensino, pois as escolas das duas comunidades mencionadas não tem ensino médio e é preciso que os alunos se desloquem para que se desejar concluir os ensinos, o mesmo ocorre para os alunos eu almejam ingressar no ensino superior que precisam ir para a capital ou para o centro de Penalva para estudar. A partir de pesquisa de campo foi possível analisar que há lutas internas em busca educação que atenda a perspectiva da comunidade que busca uma educação que vise o seu modo de vida.

Participei da inauguração dos chamados Centro de Ciências e Saberes, especialmente no Centro Apolônio Machado em 2017, localizado em Penalva na comunidade de Bairro Novo em Galpão onde é a associação dos moradores. A criação do Centro vem de trabalhos desenvolvidos junto ao projeto do PNCSA afim de a comunidade ter espaço onde os mesmos possam mostrar a história a partir de suas narrativas. É válido ressaltar que na Casa do Maranhão localizado no Centro Histórico de São Luís, onde há uma exposição permanente de peças que os agentes sociais a partir de conversas com as comunidades envolvidas dos quatro territórios: Enseada da Mata, Formoso, Sansapé e Monte Cristo.

A participação da organização do Centro de Ciências e Saberes de Penalva possibilitou conhecer diversas narrativas das comunidades dos territórios e assim poder problematizar situações de conflito das quais retomam a partir do reforço de identidade da autodefinição atrelada as lutas dos antigos engenhos que havia nesses territórios, porém não como forma de remontar o passado mas como a partir dos discursos atuais o agentes sociais falam sobre os engenhos como forma de identidade.

Figura 2 – Agentes sociais dos territórios de Enseada da Mata, Sansapé, Formoso e Monte Cristo e pesquisadores do PPGCSPA



Fonte: Acervo do GESEA, 2017.

Assim como Berraman (1975) durante a minha pesquisa, “as escolhas nem sempre foram minhas e os resultados frequentemente eram inesperados” e a delimitação do campo de pesquisa se deu a partir de aproximações de leituras e de agentes sociais através do trabalho de comunidades tradicionais.

O espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não sabemos formular com clareza. Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas. E digam o que disserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse sentido de problema que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído. (BACHELARD, 1996, p.18).

O autor propõe discutir como as relações de pesquisa, as formas de acesso ao objetivo de pesquisa não são dadas a priori, mas construído, enfatizando como a pesquisa vai ser norteada pelo campo inserido.

Na viagem de campo dos dias 12 à 16 de novembro de 2018 que aconteceu em Bairro Novo em Penalva, fui direcionada pela dona Nice Machado a irmos a comunidade de Lagoa Mirim afim de adentrar nas comunidades vizinhas do Bairro Novo, fui apresentada ao seu Roque atual presidente da Associação dos Produtores Rurais Extrativistas do Quilombo e pelo e senhor Fabrício Maranhão que é um porta voz da comunidade do Território de Formoso⁶,

⁶ Para além de Lagoa Mirim o Território de Formoso é formado pelas comunidades: Baixo da Onça, Boa Vontade, Catitu, Cajazeira, Cansado, Capoeira, Centro dos Caboclos, Colônia, Igarapé Grande, Marmorana, Olho D’água, Praça da Igreja, Praça do Namoro, Ponta de Areia, Queimada, Rua do Namoro e Tororama.

ambos possuem lutas similares a comunidade de Bairro Novo de Penalva e a comunidade de Camaputiua de Cajari que estão em confronto com fazendeiros, contra a criação de búfalo; esses agentes sociais buscam o reconhecimento da titulação do seus territórios atrelados ao modo de vida e a autodefinição como quilombo.

O senhor Fabrício e o senhor Roque me apresentaram à comunidade e, por eu estar acompanhada da presença deles possibilitou que eu pudesse ampliar minhas relações na pesquisa, pois a forma como o pesquisador é adentrado as comunidade pode influenciar nos resultados da pesquisa.

No dia 13 de outubro pela manhã conversamos com o Sr. Roque presidente da associação de Lagoa Mirim há oito anos, que nós contou a história da Lagoa Mirim e relatou os principais problemas, dos quais são: os arames nos campos, a energia, as cercas, a criação de búfalo, o mau cheiro, a criação apenas de capim, a presença de fazendeiros nas comunidades, nas compras de terras, as ameaças, o medo dos postes elétricos dentro dos rios, na beira das estradas, as construções das estradas tem dificultado a vivência na comunidade, a poeira, o barulho.

A dona Margarida esposa de Sr. Roque, tem uma plantação de ervas medicinais das onde nos mostrou planta que ela faz chá ou garrafada para dores de cabeça, gripe, entre outras; ela também quebra coco de babaçu, faz carvão com o coco de babaçu seco e com urucum faz corante.

De acordo com relatos da comunidade percebeu-se que os discursos são forma de se representar face à luta, a resistência sobre os conflitos vivenciados, sobre os saberes tradicionais e as formas de resistência, a demarcação do território e afirmação de identidade que através da ação política que foram feitas nas apresentações sobre a vida nas comunidades.

A manifestação cultural e religiosa é um debate indissociável da construção de territorialidades; apresentado com uma cultura rica, que desfruta de uma beleza de mata verde como retrata nas narrativas sobre as práticas culturais, e de suas religiosidades, as indumentárias de ritos e festas da cultura do tambor de crioula, do bambaê, do bumba meu boi, do tambor de mina, do curador, do doutor do mato; que são construções culturais que ao longo dos anos vem contribuindo para reforçar a identidade que lutam pela conquista de seus direitos territoriais, pois as terras estão ocupadas e expandidas por fazendeiros.

Durante a viagem possibilitou-me conhecer mais sobre a realidade das comunidades quilombolas que estão em situações de violação de seus direitos de existência onde os fazendeiros e o estado se abstém de reconhecer a forma vivências; pude conhecer como tem sido o longo e intenso processo de disputas territoriais com grileiros, empresários e por

vezes agentes do Estado. Possui uma autonomia no seu desenvolvimento extrativista, da pesca em pequeno porte e a agricultura familiar que junta fortalece a mobilização política em conjunto.

A partir de entrevistas com o senhor Arnaldo da comunidade de Lagoa Mirim relatou a insatisfação das escolas da comunidade, a escola ao lado de sua casa Unidade Escolar Cosme Almur Dequeixes só oferece até a 3ª série, outras escolas vão até a 5ª e 6ª, sendo necessária a saída dos alunos para a comunidade de Jacaré. Acrescentou que a gestão atual não é a pior, mas não é a que merecem.

Segundo relatos de Cabeça, filho de Seu Roque, que já trabalhou na secretária da educação da comunidade, observou um outro ponto a ser discutido, que foi à estrutura da escola, no atual governo o corpo de colaboradores da escola são, dois professores, um zelador, uma merendeira, não tem vigia e dois funcionários da escola recebem um salário e a escola funciona até meio dia.

Até o presente investi no aprofundamento de dados da comunidade de Lagoa Mirim em Penalva como possibilidade de recorte do objeto e em seguida realizei um trabalho de campo no qual consistiu em uma permanência na comunidade, de maneira a observar as relações de parentesco, formas de relação com os recursos naturais e referência aos antigos engenhos a partir das narrativas e analisar a representação da territorialidade no presente. Nessa estadia realizei entrevistas não estruturadas e semiestruturadas que posteriormente estão sendo sistematizadas, transcritas e analisadas levando em consideração a noção de história social do conceito, trabalhada por Bourdieu (1989) de maneira a pensar a construção das categorias analíticas.

Durante o terceiro trabalho de campo que aconteceu nos dias 26 a 28 de maio de 2019 naquela oportunidade conversei com as professoras de uma escola específica em Penalva na comunidade de Achoí, onde vivenciam a luta por uma educação quilombola na comunidade.

Nas reuniões do GESEA líamos os textos relacionados aos quilombos e territorialidade. Após o trabalho de campo esses textos passaram a fazer mais sentido. Dentre esses textos destaco aqueles referidos a construção da categoria quilombo, tais como: Almeida (2006), Barth (2000) e Martins (2010). Incorporei no terceiro capítulo esses debates a partir da utilização desses autores que trabalham essa noção como uma construção social associada à noção de direitos tais como o direito ao reconhecimento das territorialidades.

Entretanto, o trabalho deveria ir além dos aspectos formais relacionados à estrutura da escola, conteúdo cultural ou análises de leis direcionadas à questão da educação quilombola. O que impulsionou o trabalho foi refletir em profundidade porque o conteúdo das práticas

sociais estava tão distante do saber formal, repassado nas escolas. E, ao mesmo tempo explicitar o papel das iniciativas em transmissão de conhecimentos que, apesar de não serem formalizadas no âmbito das instituições oficiais como as escolas possuem relevância para o debate relativo às práticas sociais e aquelas referidas aos direitos. Dentre essas iniciativas destaco o Centro de Ciências e Saberes Apolônio Machado. Apresento ainda práticas sociais informais que orientam a transmissão de saberes e que estruturam os modos de vida dos autodesignados quilombolas.

3 EDUCAÇÃO, DIREITO E SABERES

Nesse capítulo discuto sobre a educação considerando aspectos relacionados à educação formal, repassada nas escolas e a transmissão de saberes realizados a partir da vivência dos agentes sociais nos seus cotidianos.

Em relação aos direitos quilombolas, destaca-se a luta pelo reconhecimento desses direitos que incluem aqueles relativos ao reconhecimento da territorialidade. Reflito, tomando como referência Pierre Bourdieu (2009), como os problemas são construídos enquanto problemas públicos.

A leitura de Bourdieu nos ajuda a pensar os direitos como construção social. E, no caso da educação quilombola esse debate serve para mostrar como houve uma organização em prol da inserção na constituição do direito ao reconhecimento das territorialidades e também o direito à educação. Nesse sentido, trabalho no último tópico com as principais leis relativas à educação quilombola e antecedidas de consideração sobre a própria construção do conceito de quilombo.

3.1 O debate relativo à educação: a distância da linguagem oficial e dos saberes locais

O desafio consiste em refletir sobre a educação, considerando em que medida pode-se pensar no repasse do conteúdo escolar coadunado com uma política institucional, implementada no âmbito do Estado. E como, por ser fruto de uma política institucional a educação nem sempre considera o saber informal e cotidiano. Ao contrário, como nos coloca Bourdieu em *Economia das Trocas Linguísticas*” (2008) o conhecimento formal e considerado legítimo inibe o reconhecimento de formas de saberes gestados a partir de relações sociais. Há saberes construídos em situações de lutas empreendidas pelo reconhecimento de uma territorialidade.

Pretendo considerar autores situados em campos distintos do conhecimento e suas visões sobre a educação, considerando seu caráter de reprodução. Relaciono essas concepções à uma denominada escola quilombola, refletindo como os próprios agentes sociais pensam a escola quilombola e a relação com seus modos de vida.

De Bourdieu utilizei dois livros: *A reprodução* (2009) e *Economia das Trocas Linguísticas* (2008). O primeiro trata mais diretamente da educação como reprodução a partir do desenvolvimento de conceitos como capital cultural. O segundo já apresenta um debate sobre o papel da linguagem, irredutível à uma mera comunicação, e mesmo tratado da linguagem o debate sobre a escola está presente. A escola é interpretada com uma instituição

que tem o poder legítimo de transmitir o conhecimento considerado correto e digno de ser ensinado e aprendido.

O autor trabalha como as trocas linguísticas se realizam em situações de luta pelo reconhecimento considerando que a língua oficial é sempre considerada a mais correta e digna de ser utilizada. Entretanto, nas situações de pesquisa encontra-se formas de expressão que vão além da língua oficial e conhecimentos nem sempre formalizados pela escrita. Do meu ponto de vista tais conhecimentos são relevantes e aqueles gestados em contexto de luta, tal como veremos mais à frente, tem uma relevância no sentido de reconhecimento das diferenças.

Merece ser mencionado o autor Althusser, que trata a educação, a escola e a famílias como aparelhos ideológicos do estado. Ou seja, para esse autor, essas instituições tem o papel de reproduzir as relações de dominação entre as classes sociais de maneira a reforçar o caráter neutro do Estado (ALTHUSSER, 1980).

Bourdieu, em economia das trocas linguísticas impõe outras reflexões, relacionadas ao caráter simbólico da dominação do Estado. Recusa-se ao que denomina finalismo ingênuo presente na noção de aparelhos ideológicos ou ideologias. Segue o excerto:

O uso dos conceitos como os de “aparelhos” ou de “ideologias”, cujo finalismo ingênuo se encontra ainda mais reforçado com a noção de “aparelhos ideológicos de Estado”, pode-se apontar a ignorância de economia das instituições de produção de bens culturais. Nessa direção, basta mencionar, por exemplo, a indústria cultural orientada para a produção de bens, serviços e de instrumentos de correção linguística (entre outros, a edição de manuais, gramáticas, dicionários, “guias de correspondência”, “seletas de textos modelares”, livros infantis etc.) e os milhares de agentes do setores público ou privado cujos interesses materiais e simbólicos mais vitais são investidos nos jogos de concorrência que os levam a contribuir, de quebra, e frequentemente a despeito de sua vontade, para a defesa e a ilustração da língua legítima. (BOURDIEU, 2008, p. 48).

A rápida digressão teórica relativa à educação auxilia a pensar a distância entre os saberes quotidianos e os conhecimentos formais, repassados na escola. E ainda, quais os mecanismos relativos à implantação de direitos os quilombolas têm recorrido.

Não posso deixar de destacar que nas entrevistas e palestras o acesso à educação aparece como de fundamental importância para os autodesignados quilombolas. A palestra com o senhor Cabeça, intitulada “Relatando experiências de cooperação técnica no âmbito do projeto Cartografia Social e treinamento técnico de pesquisadores e movimentos sociais no Quênia e Brasil”⁷, proferida no dia 05 de abril de 2017, mostrou que a sua representação sobre

⁷Palestra realizada com Cooperação internacional do programa de Pós-Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia que tem relação com pesquisadores e movimentos sociais do Brasil dos estados do Maranhão, Pará

a educação vai além de uma inserção dos alunos nas escolas. Para ele, é necessário repensar o conteúdo da educação, principalmente no que diz respeito à interpretação da história relativa às territorialidades, sublevação dos escravos e construção política da visão de lideranças.

Neste tópico também reflito sobre a ideia de educação a partir de autores vinculados à sociologia, trabalhando inicialmente a concepção Durkheimiana (1978), passado para a visão de Altrusser (1980), Gramsci, Guibernau (1997), Mannheim (1974), Foucault (1978), e Weber (1982).

Em seguida trago reflexões de Bourdieu no livro *A Reprodução*. Uma breve reflexão sobre o papel do intelectual também se faz necessária considerando que tal debate ajuda a pensar em que medida os autores tem visões distintas. A principal questão é: os agentes sociais podem ser considerados intelectuais? Como cada autor trata a questão.

A apresentação dos teóricos nos ajuda a pensar se a educação é fator de manutenção ou transformação social e suas reflexões ampliam a situação que estou tratando nessa monografia, sobre a denominada educação quilombola e sua relação com os saberes tradicionais. Não estou simplesmente procedendo a uma apresentação dos autores pois ao longo da redação reflito sobre temas relacionados com a educação tais como saberes formais e informais e direitos.

Bourdieu (2008) propõe uma discussão do sistema de ensino que ao atender o estado⁸a fim de unificar conhecimento como padrão desvaloriza e “expressões populares” e o saberes tradicionais. A esse respeito, o autor considera que:

O sistema escolar dispõe da autoridade delegada necessária para exercer universalmente uma ação de inculcação duradora em matéria de linguagem, tendendo assim a proporcionar a duração e a intensidade desta ação ao capital cultural herdado. (BOURDIEU, 2008, p.50).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o sistema de poder simbólico imposto pelo Estado visa moldar as estruturas mentais, processados por formas integracionistas e de assimilação.

O código que rege a língua escrita, identificada à língua correta, por oposição à língua falada, implicitamente tida como inferior, adquire força de lei no e pelo sistema de ensino [...] Toda dominação simbólica supõe, por parte daqueles que

e Amazonas e o Quênia com a Universidade de Nairobi, Kenya Land Alliance – KLA e o Conselho do povo Endorois - EWC).

⁸Estado, construindo esse conjunto de recursos organizacionais, ao mesmo tempo materiais e simbólicos, ao qual associamos a noção de Estado, que os agentes sociais responsáveis por esse trabalho de construção e de invenção construíram o Estado no sentido de população unificada falando a mesma língua, ao qual geralmente associamos o papel de causa primeira. (BOURDIEU, 2009, p.85)

sofrem seu impacto, uma forma de cumplicidade que não é submissão passiva a uma coerção externa nem livre adesão a valores. (BOURDIEU, 2008, p. 35-37).

Segundo o sociólogo Émile Durkheim, a educação é o ser individual que transforma de forma sistêmica o ser social, fazendo com que a escola tem como objetivo o bom funcionamento social:

Durkheim afirma ainda que para definir a educação será preciso considerar os sistemas educativos que existem, ou tenham existido, compará-los e aprender deles os caracteres comuns. Para que haja educação é necessário que haja uma geração de adultos e de jovens, crianças e adolescentes, em que uma ação seja exercida da primeira sobre a segunda. Não há povo em que não exista certo número de idéias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar nas crianças, independente da categoria social a que pertençam. Toda e qualquer educação, seja a dos ricos ou a dos pobres, tem objetivo de fixar idéias nas cabeças dos educandos. Resulta destes fatos que cada sociedade faz do homem certo ideal, tanto do ponto de vista intelectual, quando do físico e moral, um ideal que de certo ponto é o mesmo para todos os homens. Esse ideal, ao mesmo tempo uno e diverso, é que constitui a parte básica da educação. (LUCENA, 2010, p. 36).

Para o sociólogo francês, a educação não está dissociada da construção do homem, criando assim um novo homem sendo formado a partir da sua integração na sociedade levando em consideração local de pertença e onde pertencerá.

Louis Althusser (1980) vai discutir como o Estado é interpretado como aparelho ideológico de repressão que vai apresentar elementos de desigualdades sociais onde uma ideologia irá sobrepor a outra. Para o autor:

[...] o aparelho (repressivo) de Estado funciona de uma maneira massivamente pela (inclusive física), embora funcione secundariamente pela ideologia. (Não há aparelho puramente repressivo). Exemplos: o exército e a polícia funcionam também pela ideologia, simultaneamente para assegurar a sua própria coesão e reprodução e pelos valores que projetam no exterior [...] os aparelhos ideológicos de Estado funcionam massivamente prevalece pela ideologia embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica (Não há aparelho puramente ideológico) [...] Assim a escola e as igrejas “educam” por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção, etc., não só os seus oficiantes, mas as suas ovelhas. Assim a família... assim o aparelho ideológico cultural (a censura, para só mencionar esta, etc. (ALTHUSSER, 1980, p.47)

Para tanto, o autor visa discorrer como que como as lutas no campo de poder estarão em confronto com o interior desse espaço social. Para ele a escola é um espaço ideológico que rompe com o conhecimento tradicional para o conhecimento oficial: “Podemos acrescentar: o duo escola - família substituiu o duo igreja – família” (ALTHUSSER, 1980, p. 62)

O sociólogo francês Bourdieu (1989) ao tratar dos quatros tipos de capital: simbólico, cultural, capital, enfatiza como as formas das outras maneiras linguísticas são afetadas por não possuírem o “capital simbólico” que representa a forma legítima, como no caso dos saberes tradicionais que são repassados de gerações, não são saberes escritos, nem são

registrados ou assegurados através de alguma instituições de consagração que legitimam quem fala e o que se fala.

Para, além disso, o autor vai discutir como que a escola “regressa” o aluno a cultura que está inserida e reproduz a cultura do estado que é assegurada como “oficial”, assim como a língua oficial. O autor discute que formas de ensino são passadas acriticamente, e a educação “formal” reproduz desigualdades tendo em vista que as formas de acesso aos outros capitais tais como o cultural o econômico vão influenciar.

Contudo, também parece ingênuo querer ignorar que a escola, pela própria lógica de seu funcionamento, modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite [...]. Para transmitir esse programa de pensamento chamado cultura⁹, [a escola] deve submeter à cultura que transmite uma programação capaz de facilitar sua transmissão metódica. [...]. Destarte, o programa de pensamento e de ação, que a escola tem a função de transmitir, deriva uma parte importante transmissão e dos imperativo propriamente escolares. (BOURDIEU, 1974, p. 212 e 216)

Pierre Bourdieu compreende que a escola não seria uma instancia neutra e sim uma instancia que visa ser superior aos outros conhecimentos que não são ditos como formais, partindo de critérios universais que favorecem as classes dominantes, como o autor enfatiza: “O título profissional ou escolar é uma espécie de regra jurídica de percepção social, um ser-percebido que é garantido como um direito. É um capital simbólico instrumentalizado, legal” (BOURDIEU, 1989, p. 148-149).

Conforme Guibernau a discussão do estado nacional como força de reprodução para construção da assimilação:

O estado nacional é um fenômeno moderno, caracterizado pela formação de um tipo de estado que possui o monopólio do que afirma ser o uso legítimo da força dentro de um território demarcado, e que procura unir o povo submetido a seu governo por meio da homogeneização, criando uma cultura, símbolos e valores comuns, revivendo tradições e mitos de origem ou, às vezes, inventando-os. (GUIBERNAU, 1997, p. 63).

Nesse sentido utilizo Guibernau para pensar o controle do Estado por intermédio da educação/escola como campo invisível: “o Estado moderno tem o poder de controlar dois elementos que, através de seu papel na reprodução e modificação da cultura, tornam-se cruciais

⁹ “A seleção de significações que define objetivamente a *cultura* de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna natureza das coisas ou a uma natureza nenhuma.” (BOURDIEU; PASSERSON, 1973, p.73. Grifo nosso). O autor Pierre Bourdieu na obra *A Reprodução* discute como que a cultura discutindo que nenhuma cultura sobrepõe a outra, sendo assim uma violência simbólica essa arbitrariedade de imposição cultural. O debate até aqui proposto perpassa em torno de refletir como os autores pensam a educação, considerando as influências de controle do que é convencionalizado na educação e as estruturas que podem ter a função de reproduz a desigualdades socialmente construídas.

na homogeneização da população do estado: os meios de comunicação e educação” (1997, p. 67).

Nessa perspectiva Foucault discute como os mecanismos de poder são dispositivos que visam manter a “ordem” e a “segurança”, afim de “disciplinar”, o autor entende que:

O soberano não é mais aquele que exerce seu poder sobre um território a partir de uma localização geográfica da sua soberania política, o soberano é algo que se relaciona com uma natureza, ou antes, com a interferência, a intrincação perpétua de um meio geográfico, climático, físico com a espécie humana, na medida em que ela tem um corpo e uma alma, uma existência física [e] moral; e o soberano será aquele que deverá exercer seu poder nesse ponto de articulação em que a natureza no sentido da natureza da espécie humana, nesse ponto de articulação em que o meio se torna determinante da natureza. (FOUCAULT, 1978, p. 30)

Weber (1982) vai compreender a educação dentro do tipo ideal¹⁰ onde cada educação corroboram para os três tipos de ideal. O primeiro é o carismático, que desperta carisma estando ligado a ação social afetiva; o segundo tipo ideal é o tradicional, ligado a cultura e o pertencimento do indivíduo; e por fim, o terceiro é o racional-burocrático, direcionado ao conhecimento especializado repassado, dominação de treinamento burocrático. Para o autor há assim uma racionalização da educação que atende os critérios do capitalismo que busca cada vez mais especializações e “títulos educacionais”, havendo assim uma desvalorização por parte do Estado da educação tradicional.

[...] o papel mais determinante na desvalorização dos dialetos e na instauração da nova hierarquia dos usos linguísticos é exercido pela relação dialética entre a escola e o mercado de trabalho, ou melhor, entre a unificação do mercado escolar (e linguístico), vinculada à instituição de diplomas escolares dotados de um valor nacional e independente (ao menos oficialmente) das propriedades sociais ou regionais de seus portadores, e a unificação do mercado de trabalho (entre outras razões, com o desenvolvimento da administração e do corpo de funcionários). (BOURDIEU, 2008, p. 36)

Nas transcrições de entrevistas e eventos do senhor Cabeça da comunidade de Camaputua, o mesmo se refere à necessidade de recontar a história de maneira que a educação possa ter uma dimensão transformadora. A educação quilombola, para esse agente social, precisa ser incorporada de maneira a trazer a luta dos agentes sociais em distintas frentes.

¹⁰ O discutido “tipo ideal”, expressão-chave na discussão metodológica de Weber, refere-se à construção de certos elementos da realidade numa concepção logicamente precisa. A palavra “ideal” nada tem com quaisquer espécies de avaliações. (WEBER, 1982.) O tipo ideal, em lugar do geral, retém o que é individual, o que é único. Constitui um trabalho de reflexão pessoal. O investigador faz uma ideia esquemática do objeto e procura ver em que medida o esquema aplica-se ao mesmo. O conceito não corresponde a uma realidade empírica, é um instrumento, de trabalho. E' impossível ciência sem definições rigorosas [...] Há três tipos de dominação através da história: dominação tradicional; dominação burocrático-legal e dominação carismática. (WEBER, 1920, p.174-175).

Bourdieu (1998) vai discutir a escola como dominação de poder exercida atrelada ao conhecimento. Segue trecho: Uma formação mesmo institucionalizada, afinal a escola é uma instituição, permite a crítica e foge ao que está regulamentado, instalando um diálogo e até uma possível reformulação ao conceito de capital cultural (BOURDIEU, 1998).

Foucault, por sua vez, discute como o poder disciplinar a partir de uma vigilância constante da consciência através do panóptico¹¹, onde a formação estrutural da escola que se assemelha a construção fabril, as dos quartéis e das prisões. Para o autor:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. [...] Do mesmo modo, a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. [...] *O exame não se contenta em sancionar um aprendizado*; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. *O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos*. Enquanto que a prova com que terminava um aprendizado na tradição corporativa validava uma aptidão adquirida — a “obra prima” autenticava uma transmissão de saber já feita — *o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre*. (FOUCAULT, 1987, p. 209-210, grifo nosso)

O autor Cunha (1991) descreve que a perspectiva das escolas na década de 1920 era: “Uma repartição do aparelho de manutenção da ‘ordem pública’. O Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores que geria o aparelho escolar, cuidava, paralelamente, das políticas (federais) e das prisões”.

O estudo da relação da dominação que o ensino rígido posto pelo o Estado é interpretado pelo autor como:

[...] um mundo de dominação tão complexo e refinado, no qual o poder simbólico desempenha papel tão importante é preciso criar novas formas de luta. Considerando o lugar particular das ideias nesse dispositivo, os pesquisadores têm papel eminente a desempenhar (BOURDIEU, 2011, p. 58)

¹¹O efeito do panótipo é um termo que o sociólogo Michael Foucault em sua obra *Vigiar e Punir* de 1987 discutir as formas de vigilância hierárquica criada socialmente: “O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravessasse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. [...]O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções — trancar, privar de luz e esconder — só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha. (FOUCAULT, 1987, p. 224).

Para Gramsci (1979), a identidade intelectual está vinculada a classe social, e é indissociável o trabalho manual do trabalho intelectual, havendo assim uma contraposição com o autor Mannheim (1974), que vai tratar o intelectual como indivíduo, e enfatiza que o processo intelectual, mas refere-se ao intelectual moderno é que se caracteriza pela reflexão, pois a partir do distanciamento, o intelectual produziria uma crítica autônoma, podendo então se perceber a epistemologia utilizada, que seria o distanciamento para a produção crítica haveria uma neutralidade.

Foucault (1968), parte do pressuposto que todo intelectual fala e tem um lugar de fala. Para o autor, o intelectual universal é o homem da justiça, da lei, que a partir da politização da escritura desaparece. Essa crise da universidade é abordada como uma “multiplicação e reforço dos efeitos de poder”. (FOUCAULT, 1996, p. 9).

O intelectual específico vivencia os riscos de limitar as lutas de conjuntura, as manipulações de partidos políticos ou dirigências sindicais de lutas sociais. O que caracteriza um intelectual é uma produção intelectual que se realiza a partir de uma “atividade específica. A politização se dá através de um “lugar” específico de exercício da prática profissional.

“Uma das funções modernas do sistema de ensino é conferir diplomas de identidade social, diplomas da qualidade que mais contribui para definir a identidade social hoje, a saber, a inteligência — no sentido social do termo” (BOURDIEU, 2009, p. 47) A partir desta citação, Bourdieu inicia sua análise sobre o que ele se refere à o sistema educacional perpassa no paradigma racionalizante de base do Estado legítimo que exclui “o que está escondido é a oposição inteligente/não inteligente” como inferior, menor e não legal para ser amparado, valorizado e respeitado. A própria concepção de legitimar as identidades sociais por via de diplomas que conferem uma inteligência, permite compreender que esse Estado, acaba reforçando uma perspectiva etnocêntrica ao prevalecer nos currículos escolares somente conteúdos julgados como necessários e que se distanciam dos elementos específicos aos agentes sociais.

Na obra Economia das Trocas Linguísticas Pierre Bourdieu vai discutir o conceito de escolar onde para o mesmo se apresenta de forma distante dos povos tradicionais e, essa distância é valorizada com a dominação por parte do Estado a partir do dito formal. Nesse sentido pode-se refletir à luz de Bourdieu (2008) o dialeto é intitulado como língua menor afim inferiorizar, “Não é o espaço que define a língua, mas a língua que define seu espaço (p.31)”. Os dados de campo, as repressões das escolas, expor a partir das viagens de campo a riqueza da linguagem repassado como forma de disciplinar os saberes cotidianos.

3.2 Os direitos quilombolas como um processo de luta: a institucionalização de leis

Nesse tópico pretendo demonstrar como a questão quilombola foi institucionalizada pelo Estado e em que medida essa institucionalização é fruto de uma luta coletiva. Em certa medida, o Estado seria o lugar neutro, onde a escola é produtora de práticas sociais e do conhecimento, como instrumento de atos do estado do qual constrói e instrumento do despertar do senso crítico e reflexivo do aluno, contribuindo de forma excepcional da atuação da sociedade.

Portanto, somos quantificados, codificados pelo Estado; temos uma identidade de Estado. Entre as funções do Estado, evidentemente há a produção de identidade social legítima, ou seja, mesmo se não estamos de acordo com essas identidades, devemos aceitá-las. Uma parte dos comportamentos sociais, como a revolta, pode ser determinada pelas próprias categorias contra as quais se revolta aquele que se revolta. (BOURDIEU, 2009, p. 44-45)

Bourdieu ao problematizar o Estado e a institucionalização dos problemas sociais, que são repassados como coerção e manutenção da ordem afim de dar proveito aos dominantes.

[...] ao aplicar ao Estado um pensamento de Estado e insisti no fato de que nosso pensamento, as próprias estruturas da consciência por meio da qual construímos o mundo social e esse objeto particular que é o Estado [...] o Estado é o princípio de organização do consentimento como adesão à ordem social, a princípios fundamentais da ordem social, e que ele é o fundamento, não necessariamente de um consenso, mas da própria existência das trocas que levam a um dissenso. (BOURDIEU, 2009, p. 33-35)

Deve-se pensar o Estado segundo Bourdieu como atos de “Estados”, pois para o autor, o Estado é uma construção social e o que existe é as formas que o Estado é expressado respaldos pelo ações legítimas por não ser questionada, quer seja por força física, simbólica, títulos, diplomas: “Esses atos políticos legítimos devem sua eficácia à sua legitimidade e à crença na existência do princípio que os fundamenta” (BOURDIEU, 2009, p. 47).

A partir da Constituição República do Brasil de 1988 as lutas a aplicações de políticas públicas voltadas a educação e ao direito de terras foi se ampliando, promulga-se que consoante o Art. 68 do Ato das Disposições Transitórias, assevera o seguinte: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.”

Diante dos processos de muita luta, houveram ganhos dentro das políticas públicas tais como: Os Ato das Disposições Transitórias através dos artigos 210, 215, 216, 231 e 232 que tratam da questão quilombola é parte do patrimônio cultural nacional.

Em 1990, o Art. 196 a Constituição do Maranhão assegura que para as comunidades que se afirmam como Indígenas ou tribais, conforme a Organização Internacional do Trabalho (OIT) declara os garantidos por direitos. São conhecimentos técnicos que, por vezes, a

comunidade não sabe como recorrer à justiça para garantir a legitimidade de seu saber tradicional, da economia extrativista ou da pescaria artesanal.

Posteriormente em junho de 2002, o Brasil através do Decreto Legislativo n. 143, assinado pelo presidente do Senado Federal, a Convenção 169 OIT assevera em termos de domínio que “dever-se-á reconhecer aos povos interessados os direitos de propriedade e de posse sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (CF/88, ADCT art. 68). No artigo 17 da CF/88 busca restabelecer o registro de terras mediante outorga de títulos coletivo e pró-indiviso, imprescritibilidade e de impenhorabilidade.

O Decreto 4.887/03 trata das comunidades quilombolas como reconhecimento dos grupos de autodefinição e critério para titulação, conforme reforça artigo:

No 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. (CF/88, art. 1).

No ano de 2004 a partir de pressão por parte dos movimentos sociais negros, quilombolas e indígenas e associações do Brasil, conquista-se o decreto 5.051 que reconhece entre outras questões, o direito à identificação étnica e o direito de uma educação apropriada às diferentes populações.

Em 2007 surge o Decreto 6.040 que trata como unidade de conservação dos povos tradicionais institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais; e aponta para a necessidade de produzir modalidades de educação adequadas ao modo de vida das comunidades e povos tradicionais.

A Portaria CNE¹²/CEB¹³ nº 5/2010 que trata das diretrizes curriculares nacionais da educação com tratativa nas modalidades de ensino da educação básica e de ensino escolar quilombola.

A partir das reivindicações educacionais quilombolas tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) com a lei de nº 11.645/2008 da qual trata a obrigatoriedade do Ensino da História da África e da cultura afro-brasileira no âmbito das diretrizes curriculares nacionais.

¹² Conselho Nacional de Educação, criada a partir do Decreto nº 19.850, de 11/04/1931.

¹³ Câmara de Educação Básica criada em 1997.

Na Conferência Nacional de Educação (CONAE)¹⁴ que ocorreu em 2010 definiu-se que a responsabilidade da educação quilombola será das esferas de governo municipal, estadual e federal, das quais são:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) ao/às profissionais das escolas quilombolas, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas à composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir uma programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas comunidades quilombolas, à valorização de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (CONAE, 2010, p. 131-132).

Assim, as políticas públicas apresentadas traçam um marco histórico de mudanças coletivas em prol da educação, mas ainda precisam avançar bastante, pois a aplicabilidade das leis ainda está deixando a desejar com o compromisso da educação gratuita, de qualidade e para todos, o que tem instigado ao avanço das políticas públicas, mesmo que de forma lenta no processo educacional, mas como reparo institucional a educação antes ofertada.

As políticas públicas vêm tecer reflexões sobre os paradigmas que acompanham o delineamento do Estado e as políticas educacionais para os povos quilombolas no Brasil.

¹⁴[...] Em atendimento ao Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e à Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e tendo em vista a Indicação CNE/CEB nº 2/2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu, por meio da Portaria CNE/CEB nº 5/2010, comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Essa comissão foi composta pelos conselheiros Adeum Hilário Sauer, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Nilma Lino Gomes (relatora), Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Rita Gomes do Nascimento (presidente) e foi assessorada por Maria da Glória Moura (UnB), na condição de consultora e especialista no assunto. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer homologado, Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 20/11/2012, Seção 1, Pág. 8.)

Ressalto que é importante que os gestores, tanto na esfera estadual quanto municipal, (re)conhecer as políticas educacionais e as de amparo as comunidades tradicionais, para que a implementação dessas políticas sejam contempladas, não apenas na inserção mas também no acompanhamento dessas políticas a fim de que inverta o quadro de esquecimento e desamparo dessas comunidades que tem seus direitos ocultados, irreconhecíveis e vivem em luta por mudança da sua história.

3.3 A auto cartografia e os direitos quilombolas: reflexão sobre o Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia

O acesso à educação se constitui em um direito garantido constitucionalmente, assim como o direito a uma educação classificada como quilombola.

A opção deste tópico em fazer considerações sobre a denominada “nova cartografia social” relaciona-se com o fato da minha inserção ter ocorrido a partir da participação em pesquisas vinculada a essa proposta. E, ainda porque penso que, em relação à educação quilombola, a história que os agentes sociais contam, assim como seus modos de vida deveriam ser considerados, que devem ser incorporadas nos contos e narrativas dentro da literatura e não reduzida a um mero folclore.

Antes de abordar sobre as distinções da cartografia, inicialmente proponho fazer uma interpretação do conhecimento da cartografia social, considerando assim sua amplitude e sua extensão, que vai para além de mapeamento simples de espaços, tornando-se então, ferramenta de resistências de grupos invisibilizados pela cartografia que era produzida puramente pelos geógrafos e cartógrafos, da qual era designada como cartografia oficial.

Para Almeida (2013), no que concerne à Nova Cartografia Social, não se trata de um mapeamento impositivo, mas sim de um processo de construção conjunta. Assim, a cartografia social é entendida como um processo de constituição do coletivo que visa ao reconhecimento dos direitos.

Assim, os elementos que o autor aborda levam a entender que a produção tradicional da cartografia era elaborada somente por profissionais ditos “legítimos”, onde buscavam cartografar elementos naturais, sem considerar os agentes sociais presentes. Concepções estas que foram se cristalizando ao longo da história da cartografia oficial.

Ao contrário de qualquer significação única, dicionarizada e fechada, a ideia de “nova” visa propiciar uma pluralidade de entradas a uma descrição aberta, conectável em todas as suas dimensões, e voltada para múltiplas “experimentações” fundadas, sobretudo, num conhecimento mais detido de realidades localizadas. (ALMEIDA, 2013, p. 26).

Almeida discute sobre a denominação da Nova Cartografia Social, onde não está preocupada em traços e mapas enrijecidos em sua composição, mas em uma análise *in loco* na diversidade das situações observáveis empiricamente na relação de pesquisador e agentes sociais no caso estudado, cujo efeito e experimentações dos saberes tradicionais dos agentes sociais se manifestam, seja no auto reconhecimento ou na autonomia dos mesmos.

A produção realizada pelo PNCSA advém não apenas como um mapa, ou com um objeto, mas com uma narrativa que conte a história que a comunidade se identifique, as formas de se ver e se relacionar com o meio ambiente, as entrevistas semiestruturadas a fim de obter narrativas dos pontos colhidos como relevância ao mapa.

A “nova cartografia social”, em certa medida, recolocaria à descrição etnográfica a relevância do reencontro com a poesia, enquanto narrativa do cotidiano, que tanto pode estar na fala do membro da comunidade que foi entrevistado, quanto daquele que a interpreta consoante os cânones da ciência, delineando uma relação de pesquisa peculiar. As narrativas são confluentes e livres das classificações temporais de “começo” ou de “fim” e das adjetivações que as opuseram simetricamente em “grandes” e “pequenas” narrativas [...] A “nova cartografia social” revela-se consoante estes meios e condições de possibilidades do presente, que facultam a identificação do território e a história social a povos e comunidades tradicionais, considerados “sem história” e “sem lugar” no mapa oficial. Estes povos só recentemente, sobretudo com as mobilizações que resultaram na constituição de 1988, conquistaram o direito à representação política emancipados dos mediadores históricos. Construíram, assim, nas três últimas décadas do século XX, uma identidade coletiva baseada na “resistência cultural descolonizante” (SAID, 2011 p. 337), contrapondo-se ao autoritarismo classificatório das categorias censitárias, certamente que esta emergência não é fortuita, nem consiste numa pronta ação disruptiva. (ALMEIDA, 2013, p. 55).

As descrições e as narrativas quilombolas das quais tornaram-se livros, surgiram através do conjunto de pesquisadores e agentes sociais que pesquisaram e apontaram para o fato das terras terem sido doadas, compradas ou herdadas às famílias que permaneceram nas terras após a desagregação dessas fazendas e atualmente integram os territórios e os respectivos povoados, que possuem relações de proximidade, estabelecem laços de amizade, de compadrio e possuem crenças compartilhadas.

Através das narrativas dos que passaram a ser considerados sujeitos na Constituição de 1988, vem sendo possível perceber que o chão é tessitura complexa entre tempo e espaço de permanência em lugares, experiências, destinos e desejos. O chão é meio, não um fim em si mesmo. Ao privilegiarem na última década como principal pauta de luta a territorialidade e a educação, esses novos sujeitos fornecem-nos pistas importantes. São estas as humanidades que extrapolaram a ordem, vindo a resultar no próprio des-controle, na des-ordem, para a qual é necessário o uso de violência. Esta violência, descrita, descrita por Hanna Arendt como a maior evidencia de descontrole e da perda do poder. Daí porque lança mão do aparato policial e da criminalização dos líderes das associações quilombolas. (LEITE, 2010, p. 55).

Foucault ao abordar sobre o dito e quem fala e de onde fala em suas obras permite pensarmos como a relação do conhecimento das formas de resistência, socioeconômico, das narrativas dos que antes eram objetos de estudo e hoje são autores.

[...] não é a totalidade de textos que foram conservados por uma civilização, nem um conjunto de traços que puderam ser salvos de seu desastre, mas o jogo das regras que, em uma cultura, determinam o aparecimento e o desaparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento, sua existência paradoxal de acontecimentos e de coisas. (FOUCAULT, 2000, p. 95)

As obras que compõem a coleção intitulada “Narrativas Quilombolas,” o material foi produzido a partir de entrevistas, pronunciamentos em eventos e pronunciamentos junto a aparatos governamentais que foram organizados junto ao PNCSA a fim de esboçar suas narrativas saindo assim de uma ótica que as leituras de cunho acadêmico em pesquisas viessem somente de ditos especialistas.

No sentido de compor uma coleção de livros em que membros de diferentes comunidades tradicionais, os descrevem com suas próprias experiências de luta, em situações de conflito social, nas quais reivindicam seus direitos territoriais e suas expressões identitárias. (ALMEIDA, 2015, p. 38).

Compreender as relações sociais dos grupos e aspectos dos seus modos de vida a partir da trajetória de uma liderança com reconhecimento público e com inserção em distintos movimentos sociais. Pode-se discutir inclusive a relevância no diz respeito à autoria dos livros como material para pesquisas acadêmicas, que segundo Almeida (2015) propõem-se um discurso de rituais, práticas, significados de quilombo, esclarecimento de memória enquanto fonte de autoridade e suas metamorfoses do tempo.

Seu Ednaldo Padilha, mais conhecido como Seu Cabeça, na palestra sobre “Relatando experiências de cooperação técnica no âmbito do projeto Cartografia social e treinamento técnico de pesquisadores e movimentos sociais no Quênia e Brasil” que ocorre na UEMA no dia 05 de abril de 2017, nos diz que a forma com que o mapa é construído em sua comunidade não é estático ou um mero objeto, mas como forma de luta, resistência, dinâmico, pois mesmo depois de construído há sempre o que inserir, acrescentar afim de dar maior visibilidade e conhecimento do território.

Mapeamento social é o processo de construção de mapa, no qual o pesquisador não é o autor. O mapeamento social considera o que é para ser mostrado no mapa. O mapa é construído através de marcações de pontos com GPS¹⁵ trazendo os mesmos mecanismos dos ditos mapas oficiais apresentados pelo Estado. Entretanto o mapeamento social que o projeto

¹⁵ Sistema de Posicionamento Global.

Nova Cartografia Social apresenta juntamente com as comunidades são atribuídos relatos, desenhos, e especificações que a comunidade se reconheça na representação.

Eu aprendi uma coisa, comecei a observar e o mapa nunca tem fim, ele começa, mas ele não tem fim, e a cada dia que se diz assim: “eu encerrei”, nasce uma nova história pra por. E acrescento mais uma coisa que o mapa faz, ele dança, ele é um ser vivo, ele dança, ele canta, né, ele também anda, ele tem vida, não é apenas um objeto, ele é um ser vivo que ajuda a fortalecer a vida daquele que precisa dele. (Ednaldo Padilha, transcrição da palestra na UEMA, 2017).

Então, o mapeamento nas comunidades tradicionais consiste em perceber como os agentes sociais constroem sua territorialidade, e não é apenas trazer um objeto, mas como é a forma da construção do mapa, reforçando o conhecimento dos agentes com o território, a relação de território comum, e a identidade enquanto quilombola.

[...] porque faz parte do mapeamento do território quilombola Camaputiua que é a educação Dorival sabe melhor que eu quantos tempos a gente já conseguiu inserir na comunidade no Instituto Federal, nós estamos já formado que já concluiu uma pedagoga através desse trabalho de Cartografia nas comunidades com incentivo temos os que estão concluindo esse ano pedagogia e temos dois técnicos que são da Comunidade a partir da cartografia social então nós já estamos trabalhando melhorando educação a melhoria de vida na comunidade tudo pela cartografia, além das causas jurídicas que nós já ganhamos com trabalho da cartografia nós já usamos o trabalho da cartografia na defesa de reintegração de posse aonde teve uma queimada aonde teve quase uma senhora queimada com deficiência visual então com o trabalho da cartografia Nós entramos na justiça e o juiz revogou aonde já estava na Justiça Federal (Ednaldo Padilha, Transcrição de evento, 05/04/2017)

A Nova Cartografia Social trabalha com a autoidentidade e autoreconhecimento, e a partir daí que vem a discursão do território, porém não partindo do pressuposto de que o território é algo físico, estático, mas entendendo que há fronteiras tanto sociais como as físicas não se prendendo no limite. E na Nova Cartografia Social os agentes sociais possam se reconhecer possam se mapear, uma autocartografia. Que por sua vez é instrumento de reivindicação política e de reconhecimento. A seguir alguns aspectos referidos a Nova Cartografia Social:

[...] aprendizado de dispositivos constitucionais, da legislação ambiental pertinente e de técnicas elementares de uso do GPS consiste numa etapa inicial do trabalho do PNCSA. Tal capacitação é consolidada pelas oficinas de mapas realizadas nas próprias comunidades. De acordo com uma composição definida pelos seus próprios membros tais oficinas resultam em atividades que delimitam perímetros e consolidam as informações obtidas por meio de observação direta e de diferentes tipos de relatos, contribuindo para uma descrição etnográfica suficientemente precisa. Para fins de divulgação ampla e difusa, os resultados dos trabalhos relativos a cada situação social são publicados em forma de fascículos, contendo um mapa, excertos de depoimentos de membros das comunidades pesquisadas e as demandas do grupo. Estes fascículos, coligidos pelas respectivas equipes de pesquisadores, são distribuídos principalmente pelos próprios membros das comunidades mapeadas. (ALMEIDA, 2013, p. 55)

Os próprios agentes que marcam os pontos que são importantes para aparecer no mapa que eles estão produzindo, assim, eles vão dizendo as memórias, lembrando, e mapeando a partir da representação dos próprios agentes sociais. No mapeamento convencional as fronteiras físicas que demarcam o limite, que geralmente são os geográficos, tais como as rodovias federais (BR). Destacando assim, que o que é mais relevante são os processos de territorialização, compreendo a realidade tal como os agentes sociais se representam.

Então a partir da forma que os agentes sociais se representam que os mesmos vão colocar no mapa. E no mapeamento convencional não é assim, apesar de existir os mapeamentos participativos, mas a presença dos agentes sociais é limitada apenas de concordância e discordância e não para expor como eles se veem, como se representam o aonde eles estão, como que eles estão inseridos no território, e os mapas são formas em que os agentes sociais expressam o que os representam, quer seja as lutas que são reivindicações daqueles agentes sociais e não a partir do pesquisador que está observando, sendo assim um instrumento de luta para os agentes sociais.

As participações dos agentes sociais na realização de mapas, boletins, fascículos decorrem do diálogo com o pesquisador e, contribuem para formas de mobilização, tais como, melhoria de esboços de políticas públicas e formas de implementação.

Eu sempre coloquei que esse trabalho de cartografia, trabalho de pesquisa de cartografia ele não serve apenas para mostrar, mas para defender porque sempre na justiça você sabe aonde tem uma ação judicial, primeira coisa que o juiz quer é prova, eu ouvi dizer que aconteceu mas não teve prova, pode ser verdade mas não teve prova, então a questão ganha para eles, então a cartografia é prova viva, só não vê quem não quer, principalmente feito dessa forma junto com as comunidades construídas com as comunidades. A grande importância que a cartografia social é esse, de que constrói não são os pesquisadores não mas é todo aquele que tão participando tem até criança Eu lembro quando a gente foi construir o mapa sentar lá na mesa no chão para desenhar o mapa as crianças também participaram eles desenharam um pau de palmeira que tinha lá em fulano de tal eles desenhavam as árvores desenhar vão à escola deles desenhar as carteiras quebradas da escola isso tudo fez parte do trabalho da cartografia e com essas crianças, certo?! é uma das coisas que a gente só trabalhando mesmo sem a presença diretamente dos nossos pesquisadores acadêmicos mas nós continuamos com os pesquisadores nativos os pesquisadores das comunidades aonde a gente ficava construindo esse mapa. (Ednaldo Padilha, 2017).

A narrativa do Sr. Ednaldo Padilha nos mostra como que a Nova Cartografia reforça a luta política, o reconhecimento da identidade e reforça elementos por meio dos quais representam o território. A discussão, as reuniões, as organizações para a construção do mapa agrega e reforça os laços.

Para este trabalho a Nova Cartografia Social possibilitou, pelas pesquisas já realizadas, a possibilidade de tornar visíveis as situações de conflito, assim como as reuniões

para construção do material como os boletins que possibilita que os agentes sociais discutam sua condição em relação à territorialidade.

4 QUILOMBO COMO CONSTRUÇÃO E A LUTA PELA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

O objetivo do capítulo 4 centra-se na possibilidade de discutir o que se designa como a educação quilombola considerando a própria construção da categoria quilombo e ainda como essa construção implica em uma autoafirmação e em reivindicações por direitos, incluindo o direito à escola.

Por outro lado, a fim de articular esse capítulo com o que trabalhei no capítulo 3, apresento, de um lado, uma reflexão sobre as escolas formais, especialmente as localizadas em Penalva, e, de outro lado, trabalho com outras formas de transmissão de saber e de instancias de sistematização de conhecimento. Explicito sobre a criação do Centro de Ciências e Saberes Apolônio Machado e abordo o bambaê e os saberes produzidos pelos denominados doutores do mato, como saberes transmitidos fora do campo institucionalizado do Estado.

4.1 A categoria quilombo como construída e a educação quilombola como uma reivindicação indissociável da luta pelos direitos étnicos

No desenvolver da pesquisa é perceptível o “obstáculo epistemológico” relativo ao conhecimento não questionado, como fala Bachelard (1996). Portanto, faz-se necessário questionar a naturalização da categoria “quilombo”. Pensá-lo como uma forma de auto definição construída por um processo organizativo.

Assim como a categoria território a categoria quilombo, também é construída. O depoimento a seguir, do senhor Ednaldo Padilha mostra o caráter de construção do território. Como, no processo de luta pelo reconhecimento do território os agentes sociais das comunidades precisam se mobilizar.

No território de Camaputua, reivindicado como passível de reconhecimento, no município de Cajari, há vinte e seis comunidades mapeadas, algumas comunidades não aderiram ao território étnico:

[...] a história quilombola a situação quilombola achavam que isso era invenção, a comunidade de carão ela só estar aqui no mapa por conta da história, a minha bisavó era Vicenssa Padilha que era escrava da Santa Severa (um engenho) por conta da história não tinha como mapear aonde a escrava Vicenssa morou não pra aderir pra estar dentro do território porque precisa da consulta acharam que não que era gente que queria tomar as terras que ia dar problema, mas quando foi agora mês de julho se não me engano essa comunidade e outras dessa região que estavam fora, pediram para fazer parte desse território reconheceram a importância do que o território, e pediram pra ser inseridas então tem mais três ou quatro comunidades que a gente ainda não mapeou mas vamos fazer esse mapeamento. (Ednaldo Padilha, transcrição da aula na disciplina Cartografia Social na UEMA no dia 26/10/2017)

O depoimento acima demonstra que as lutas que demonstram uma resistência das comunidades tem sido fator da possibilidade de reconhecimento do território como quilombola. Tal resistência ocorre frente aos atos dos estados (BOURDIEU, 2014), e à negação de titulação dos territórios quilombolas, cercados por fazendeiros. Com a expansão das fazendas, a construção de estradas com barulhos sonoros de maquinários, a crescente de carros que aumentou a poluição do ar dos quilombolas que tem sido dificultada.

A autodefinição como quilombola é construída por um processo de mobilização relacionado a um modo de vida próprio, com formas próprias de acesso à terra incluindo o trabalho com a agricultura, a pesca, e extrativismo e as relações de trocas e solidariedade.

Os quilombolas passam a afirmar a sua identidade através de um conjunto de saberes e fazeres tradicionais que tem a relação direta com a preservação das florestas, das águas e dos campos naturais. A devastação, os cercamentos, o desmatamento faz com que ocorra o afastamento daqueles que protegem, cuidam das matas velhas, babaçuais, florestas, buritizais.

A autora Martins demonstra em seu artigo “Reflexão Preliminar sobre a categoria Quilombo em Penalva, Maranhão –” que, em Penalva a categoria quilombo pode estar relacionadas as práticas rituais e modos de vida próprio. Esses saberes passam a ser politizados, no sentido de afirmados e, dessa maneira, associados à própria categoria quilombo. Segundo Martins (2010):

A categoria quilombo, quando acionada como “categoria nativos” abarca situações exclusivas, que marcam uma diferenciação em relação ao modelo oficial proposto via políticas governamentais como a noção de loteamento das áreas; individualização dos recursos naturais; mercantilização do sistema de saúde; formalização dos sistemas de representação e delegação, dentre outros. No Maranhão, segundo dados do Centro de Cultura Negra (CCN), através do Projeto Vida de Negro (PVN), os levantamentos sobre o número de 400 quilombos. São os movimentos sociais trabalhando os quilombos nas situação apontada, como categoria ressemantizada, acionada contemporaneamente para garantir direitos ancestrais. Afirmada não em função de uma invenção, e sim de uma percepção de suas especificidades. (MARTINS, 2010, p.163).

A identidade étnica quilombola acionada pelos agentes sociais através de movimentos sociais é uma reação política para uma territorialidade, como forma de legitimação frente ao Estado que expropria e exclui a decisão do grupo.

Segundo Alfredo Wagner (2016), a categoria quilombo é dinâmica e está em processo de ressignificação, formada assim uma *pluridentidade*:

A ênfase, consolidada inclusive nos dicionários, é sempre dirigida ao quilombola ou calhambola considerado como “escravo fugido” e localizado em regiões remotas e distantes das grandes plantações de cana de açúcar, café ou algodão. Os “fugitivos” e “distantes”, reeditam idealmente o isolamento, como se o quilombo ocorresse sempre fora dos limites das fazendas e consistisse numa “ilha remota” feita território mítico.

Ora, segundo a ruptura aqui sublinhada houve escravo que não fugiu e que permaneceu autônomo dentro dos limites da grande propriedade monocultora e com atribuições diversas: houve aquele que sonhou em fugir e não conseguiu fazê-lo, houve aquele que fugiu e foi recapturado e houve esse que não pode fugir porque ajudou os outros a fugirem e o seu papel consistia em ficar. Todos eles, entretanto, se reportavam direta ou indiretamente aos quilombos, rompendo com o sentido estrito, dicionarizado, e abrangendo uma diversidade de situações sociais, inclusive aquelas relativas à compra de terras recebidas de ordens religiosas e de sesmeiros”. (ALMEIDA, 2015, p. 54)

Nesse viés, segundo a autora Portela (2018), a “categoria jurídica, que institui uma nova figura de direito, o significado de quilombo não está dissociado do campo político e de prevalência de temas e problemas que o legitimam publicamente, alçando-o à condição de problema” (p.185).

Para a autora O’dwyer, a compreensão de quilombo é ampla, pois passa a ser definida pela experiência vivida dos agentes, as suas trajetórias, as suas lutas por uma valorização territorial e do seu modo de vida, tendo em vista que o território é construído e ressignificado.

O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil. Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão. (O’DWYER, 2002, p. 2)

Partindo dessa abordagem a relação do quilombo com o acesso à terra e a forma de vida precisa ser problematizada, visto que, aquilo que é tido como natural, o escravo que fugiu, ou remanescente de quilombo é bem mais complexo. É preciso refletir a respeito dos chamados quilombos e das relações estabelecidas dos mesmos.

A promulgação da Constituição da República do Brasil de 1988 parece ter sido um pilar na construção da categoria quilombo. Isso porque essa Constituição assegura, no Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) o reconhecimento como o direito constitucional de propriedade definitiva: “Aos remanescentes das comunidades quilombolas que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

A mesma Constituição, no seu Art. 215. Inciso V, diz o seguinte: “Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombolas”.

As ações de mobilização de luta efetivação de direitos face aos movimentos sociais em suas lutas de é estratégia de consciente como confirma Bourdieu “Ela é produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido [...] uma invenção permanente, indispensável para se adaptar às situações indefinitivamente variadas” (BOURDIEU, 2004, p. 81)

Embora os dispositivos jurídicos, seja para assegurar direitos de territórios, de identidade, os quilombolas não se sentem contemplados com a formação dos dispositivos jurídicos que são demasiadamente burocráticos exigindo conhecimentos técnicos para que haja reivindicação, e mesmo com processos encaminhados ao Estado, os quilombolas, se veem em luta constante para o reconhecimento e seguridade de seus direitos.

Nas experiências de campo pude perceber que apesar de terem seus direitos assegurado, as comunidades quilombolas da Baixada Maranhense não tem suas áreas reconhecidas. A luta pelo reconhecimento é empreendida pelos autodefinidos quilombolas das comunidades de Bairro Enseada da Mata, Formoso, Monte Cristo e Sansapé. A reivindicação atual é que sejam reconhecidos como reserva extrativista quilombola.

A luta pelo reconhecimento do território étnico e pela condição de quilombolas não está dissociada da luta em defesa de uma educação específica. Conforme demonstrei no capítulo 3 as leis conquistadas, em relação aos direitos à educação, estão articuladas à possibilidade de questionar e lutar por esses direitos.

As autoras Martins e Oliveira (2018), no livro “Escola quilombola: revistando tradições culturais do quilombo da Fazenda na Toca da Mãe do Ouro”, demonstram no seu trabalho a visão dos quilombolas do denominado quilombo Fazenda sobre a educação. Como para os quilombolas seus saberes e práticas precisam ser incorporados nos currículos escolares, assim como outras formas de repasse do conhecimento, tal como as conversar, contos e histórias orais. As autoras relatam a experiência de criação de uma “escola imaginada” a partir das experiências de campo dos próprios autodesignados quilombolas.

A educação quilombola é baseada nas experiências de práticas sociais e culturais mediante ao diálogo que se apresenta como essencial à construção e à apropriação dos diversos saberes. O que proponho é a possibilidade de uma mediação sensível construída socialmente no cotidiano ao que se dedicam a contribuir com o processo formador da educação.

Pensando nas práticas quilombolas como elemento dessa prática pedagógica, ressalto a percepção do que é pensado, assim como das ações, reflexões e análises dos próprios agentes sociais. A educação quilombola deve incluir uma ação de protagonismos dos próprios quilombolas. Para MARTINS e OLIVEIRA (2018):

O patrimônio simbólico construído pelos sujeitos na sua vida de luta e no seu processo de formulação organiza um campo de construções coletivas, em luta permanente pela instituição de limites que invertam a ordem legítima. O “capital cultural” dos quilombolas, portanto, sendo conectado aos saberes locais, (MARTINS; OLIVEIRA, 2018. p. 180)

Sabe-se que, desde a colonização violenta vivenciada no Brasil até hoje, temos resquícios de uma educação totalmente eurocêntrica, que não pensa em mudanças a fim de relacionar com o modo de vida das comunidades e o respeito com o passado que se ocultado dos livros paradidáticos. Consequentemente surgem alguns questionamentos: De que depende o incentivo às temáticas de história e cultura afro? O que podem fazer os professores para contribuir na formação de alunos críticos?

É válido ressaltar que a comunidade do Bairro Novo em Penalva, deseja uma escola que ensine o que realmente importa, e que valorize o seu modo de vida, que não seja um ambiente apenas de repasse de informações da educação, mas através da perspectiva descolonizadora que vise como positivo seu modo de vida e de saber.

Ao me referir à formação de professores tratar-se de uma ação educativa crítica como enfatiza Bourdieu (1989), e não de gerar formas ou moldes.

LARCHERT e OLIVEIRA (2019), na revista intitulada “Panorama da educação quilombola no Brasil”, enfatizam a importância em considerar o debate sobre território na educação quilombola. Segue excerto:

Ao dialogar e incorporar os conhecimentos da realidade local dos quilombolas em diálogo com o global, o currículo terá como eixo principal: o trabalho, a cultura, a oralidade, a memória, as lutas pela terra e território e pelo desenvolvimento sustentável dessas comunidades. Significa que a orientação de todas as disciplinas que deverão dialogar transdisciplinarmente entre si deverá ser a vivência sócio histórica dos conhecimentos e aprendizagens construídas no fazer quilombola. (BRASIL, 2011 apud LARCHERT; OLIVEIRA, 2019, p.11).

Conforme veremos no tópico 4.2 a existência de direitos voltados à educação não garante o cumprimento rigoroso do que está definido, inclusive constitucionalmente. Há uma distância entre o instituído e o executado. Passarei a uma descrição da situação das escolas nas quais realizei o trabalho de campo.

4.2 As dificuldade em considerar os saberes tradicionais na situação social das escolas de Enseada da Mata em Penalva e Camaputiua em Cajari

A ideia nesse tópico é descrever sobre o que observei ao visitar tais escolas: do município de Penalva visitei a comunidade de Lagoa Mirim, a escola Unidade Escolar Cosme Almur Dequeixes, em Cajari na comunidade de Camaputiua, a escola Municipal Padre Jorge Anneckenna comunidade de Bela Vista e a Escola Municipal Bom Jesus na comunidade São Miguel dos Correias; por fim, em Penalva a escola Municipal Nunes Freire na comunidade de Achoí.

O estado precário das escolas pode ser observado a partir de um primeiro olhar, mas nas entrevistas os agentes sociais e professoras é possível perceber que a estrutura dos prédios é menos grave. Dentre os principais problemas podemos destaca a falta de merenda, dificuldade de acesso, escolas distantes, professores que faltam e conteúdo inadequado.

Há uma política institucional de construir uma denominada “escola Polo”, destinada a reunir os estudantes das comunidades próximas. Há uma denominada escola Polo na comunidade de Achoí em Penalva. O problema é justamente a distancia que dificulta o deslocamento, principalmente no inverno.

Em Penalva visitei a escola de Achoí, que só tem até ao 5º ano. Os alunos que desejarem seguir os estudos precisam ir morar em Penalva. Há em Achoí 16 alunos multisseriados do maternal ao 2º ano. A partir da 3º ao 5º ano eles se deslocam para outra escola também Achoí, a escola João Ramalho. Ambas as escolas os alunos só frequentam pela manhã.

Durante a visita nas duas escolas da comunidade de Camaputiua em Cajari, em tempo de chuva é preciso utilizar barcos para fazer travessia até a escola que fica dentro da comunidade de Bela Vista e São Miguel dos Corrêas, no verão, o trajeto que é utilizado é por moto, pois o deslocamento até as escolas é bem distante do centro de Cajari. A partir das viagens de campo pude observar a despreocupação com o governo perante as comunidades quilombolas, onde os alunos que querem estudar devem sair da comunidade. A saída que antes se dava por que as escolas não oferecem o ensino médio, durante as conversas com à comunidade observou-se que atualmente as escolas ficam por muito tempo fechado, por não ter professor ou não ter merenda.

Dorival Santos, quilombola da comunidade de Baiano em Camaputiua e mestre em Cartografia Social e Política da Amazônia pela UEMA. O mesmo faz parte de uma rede de pesquisadores que atua em pesquisas em comunidades tradicionais e organizador do livro

“Resistência e fé: Narrativas de um quilombola”, do senhor Cabeça. Dorival em uma palestra na UEMA discute as dissonâncias entre das escolas de Camaputiua, segue enxerto:

Se você pegar a resolução 08 do MEC 2012 que trata da educação escolar quilombola ela dar prioridade as pessoas do quilombo que são formadas que estão preparadas na escola que é justamente o inverso que acontece nessas comunidades quilombolas, as pessoas ainda que contratam pessoas externas mesmo com pessoas capacitadas pra assumir algo. Há uma inversão da própria orientação do MEC. Então, a educação é uma luta, mas não apenas nisso, é uma luta que eles também constroem estratégias de buscar com suas próprias pernas digamos assim. Do território foram mandados 152 quilombolas pra estudar no IFMA, eles vem deixando as suas famílias, morando na escola terminando o ensino médio, junto com o ensino técnico, já são 13 formados, são 2 graduandos, tem uma formada em pedagogia. Esses jovens terminam e retornam para o quilombo mas aí a gente trava com a falta de assistência do Estado. (Dorival Santos, Transcrição de evento 05/04/2017)

Na pesquisa concentrei as entrevistas gravadas com duas professoras, a Érica, que atua na escola João Ramalho na comunidade de Achoí e a professora Lindinalva, que atua como professora há mais de 12 anos na comunidade Achoí na escola Municipal Nunes Freire do maternal ao 2º ano. As entrevistas ocorreram na comunidade de Achoí dentro da escola de Municipal Nunes Freire no dia 27 de maio de 2019 e, contou com a participação das professoras acima mencionadas, a mãe da professora Érica, a dona Geovania que nos levou a comunidade e nos apresentou as professoras, é válido ressaltar que a entrevista foi disposta da relação de pesquisa da dona Geovania com as agentes sociais e a mesma ao entregar a solicitação de entrevista na comunidade para a secretaria da educação, a secretaria solicitou que fossemos a outra escola de estrutura de alvenaria, pois a escola seria mais “apresentável”.

Antes de relatar o que observei nas citadas escolas falarei brevemente sobre a importância das relações de campo e, sobre a interlocução que tive com Geovana Machado Aires, quilombola, mestre e que atualmente trabalha na secretaria do meio ambiente do Município. Ela, que também fez sua dissertação sobre o tema educação e saberes contribuiu com essa pesquisa de maneira significativa. Foi com ela que percorri grande parte do trajeto de campo na segunda e terceira viagem.

O autor Berreman (1975) em sua obra "Etnografia e controle de impressões em uma aldeia do Himalia" discute a partir de uma descrição do controle de impressões que influência nos discursos, pois segundo o autor, tanto o pesquisador quanto o pesquisado, de certa forma, controlam impressões que podem influenciar na maneira dos relatos, descrições e na própria prática de pesquisa de campo.

O pesquisador é parte do processo construtivo da pesquisa e não há uma separação entre o sujeito e objeto do conhecimento, pois o local de posicionamento do pesquisador e a relação estabelecida com o grupo pesquisado.

Em conversa com a dona Geovana, que é mestre em Cartografia Social e Política da Amazônia pela UEMA, a mesma é filha da dona Nice Machado, agente social com qual iniciamos relação de pesquisa com a comunidade de Bairro Novo em Penalva, discorre como foi se dando a sua relação de pesquisa inicialmente com a escola de Achoí em 2010, a partir da monografia onde se propôs discutir escolas quilombolas e em quantas comunidades tinham, quais eram os livros didáticos, o currículo, os conteúdos da sede (nome dado pelos agentes sociais ao Centro de Penalva) muito diferentes das comunidades rurais e quilombolas. A escola da sede após o lançamento do livro de Dona Nice em 2017 utilizam no ensino médio com as professoras de História e Biologia com as discussões das ervas medicinais; as escolas também fazem visitas, a escola Criança Feliz todo ano visita o Centro de Ciências e Saberes.

A dona Geovana, em conversas relatou sua trajetória de vida onde saiu da comunidade de Bairro Novo para São Luís desde muito pequena, onde foi morar com a madrinha aos 10 anos e cursar a 3ª série, com a mudança de escola e os estudos mais difíceis, reprovou, porém decidiu ser melhor e estudar mais, mudou-se para a Escola Peninipe do Sá Viana, cursou do 5º ano ao 8º no Ponteiro dos Reis, cursou o ensino médio no Liceu Maranhense. Desde criança gostava de ler e escrever poesia.

Aos 17 anos ainda morando em São Luís não distanciou da sua vivência com a comunidade estando sempre presente, pois a mesma viajada sempre que possível “tem gente que não valoriza, mas eu defendo o que é meu”. Morou em Brasília, trabalhou na Câmara dos Deputados, mas o dinheiro nunca foi prioridade, logo voltou para São Luís e cursou o mestrado em Cartografia Política e Social da Amazônia na UEMA. Depois do mestrado foi para o Rio de Janeiro trabalhar com edição de filmagem. Atualmente trabalha com projetos para as comunidades, tais como: A quebradeira de coco que há uma bonificação anual para aquela que quebrar mais coco, a quebradeira e a educação, o pescador profissional pode solicitar um moto de rabeta para a canoa para facilitar as pescas e o deslocamento, a produção de agricultura de polpa de fruta que vende-se mais no verão, e um projeto ainda em desenvolvimento que é para ativar as antigas casas de farinhas das comunidade do território.

Eu acabei tendo a mesma vontade que a minha comunidade querer trabalhar aquilo que é nosso aquilo que é da gente porque às vezes a gente quando não tem para os conhecimentos a gente acaba deixando de lado aí é por aí que a gente sempre senta com nossos jovens conversa com eles tipo para que quando nós não estiver mais aqui mas que a gente tenha sucessores que vem você me acha mesmo aí cuidar daquelas que já foram justamente trabalho dentro do que nosso buscar os nossos conhecimentos se não deixar que caiu no esquecimento aí no caso dentro da que é baseado na história. (Érica da comunidade de Achoí. Transcrição de entrevista, 27/05/2019)

No dia 27 de maio de 2019 percorremos, eu e Geovania, o trajeto do centro de Penalva a comunidade de Achoí que é um caminho de terra com cerca de uma hora com deslocamento de moto. Fui direcionada a escola Municipal Nunes Freire por meio de Geovania que atualmente trabalha na secretaria da educação de Penalva, da qual já havíamos relação de pesquisa advindas do PIBIC, a mesma nasceu na comunidade de Achoí, mas depois se mudou para o Bairro Novo.

Sobre a questão da escola, a gente fez um projeto e aconteceu uma questão inusitada, sendo que outro projeto foi pra outra comunidade, mas até então já tem outro projeto pra poder vim uma escola de alvenaria, e se sabe que alvenaria é mais resistente né, apesar de ser bom aqui, não é calorento mas enfim né mas acho que as crianças vão gostar mais ainda, chama mais atenção deles. (Geovana da comunidade de Bairro Novo. Transcrição de entrevista, 27/05/2019)

A escola municipal Nunes Freire surgiu da vontade da comunidade, pois antes a escola era muito distante para os filhos ingressarem, que tinham que se deslocar até o centro de Penalva, como enfatiza Érica, professora e moradora da comunidade Achoí:

Começou com minha mãe, ela foi uma das primeiras professoras do local. Ela teve a iniciativa de fazer a escola, como aqui não tinha e se tornava tão distante também ir lá pra capoeira, aí ela fez todo um movimento. Sempre foi assim de taipa e coberta de palha. (Transcrição de entrevista, 27/05/2019)

Discutimos o por que houve a divisão das escolas dentro do ensino básico, visando contemplar os alunos da comunidade de Achoí que tinha que se deslocar até a escola São João, que fica próximo ao centro de Penalva, ou então os alunos deveriam ir para as escolas do centro de Penalva para estudar. Segundo a professora Lindinalva foi uma estratégia de dividir para somar:

“O que ensina não é um prédio, e as escolas polo deixam muito a desejar com relação a cultura, a forma de viver da comunidade, o respeito com o modo de vida, buscamos uma educação melhor para as crianças que atendam às necessidades da comunidade” (Transcrição de entrevista 27/05/2019).

Foram debatidas também as diferenças das realidades da escola de Penalva- São Luís e a escola da comunidade de Achoí que é uma escola quilombola, segundo Erica que é a professora da Escola João Ramalho “Na vida foi uma mudança radical, querer trabalhar naquilo que é nosso!”. Para a professora Lindinalva “Nós sempre falamos para os nossos alunos que eles são o nosso amanhã. Tem pessoas que sonham uma escola de qualidade. A gente conta com a comunidade que é a nossa força então buscar o nosso melhor e ser isso na escola” (Transcrição de entrevista 27/05/2019).

Atualmente têm se realizado formação continuada para os professores quilombolas. O ensino na escola quilombola é diferenciado, pois a rotina da escola ocorre a partir de tarefas

por meio daquilo que se tem, do que se vive na comunidade, intercalando por histórias que entrelaçam diversas disciplinas tais como: português, matemática, ciências, etc.

Durante as conversas com a comunidade do Bairro Novo e Achoí não foi abordado sobre a lei que assegura o programa didático de tema sobre a África e cultura nº 11.645/2008, pois durante as conversas com a comunidade foram apresentadas outras problemáticas em relação a educação nas escolas quilombolas e as abordagens das lei e diretrizes do MEC.

[...] eu ia dizer que era a chuva mas vamos que seja a chuva assim a chuva a chuva ela trabalha bastante porque quando vocês já viram o nosso acesso ele é bem comprometido né então a chuva lá nos atrapalha bastante por que tem crianças que vem da ali e ali, do Achiú também que mora mais para ali assim, tem uns que vem daqui outra sai mais daqui, nós estamos centralizado para as crianças mas tem eu que vem daqui também com outras crianças então o nosso acesso se torna bem complicado no inverno mas no verão também não é fácil um período algo em torno de 5 a 6 meses mais chuvoso, esse aqui começou desde novembro do ano passado e assim eles vão só eles vêm com alguém matérias menores assim tem a maioria vem só as três crianças que são do maternal aí as mães as vezes vem trazer as vezes mas maioria das vezes eles vem só até porque quando ele vem aí os maiores que vem pra aquela para o João Ramalho aí as vezes eles vem já vem trazendo e na volta eu fico aqui com eles enquanto estou preparando a minha aula aí já quando os demais já tô retornando da João Ramalho. (Lindinalva da comunidade de Achoí. Transcrição de entrevista, 27/05/2019)

Apesar da existência de escolas em territórios quilombolas, não há uma seguridade com a lei esteja sendo aplicada, tendo em vista que as turmas são multisseriadas, havendo assim, alunos de várias séries na mesma turma e no mesmo horário, são poucas salas (no caso da escola de Achoí só há uma sala), são poucos professores, a maioria dos professores que atuam na comunidade de Bairro Novo não são quilombolas, os professores que são concursados e grande parte não são de Penalva e não desejam ficar nas escolas, ocorrendo inúmeras ausências e pedidos de transferência para a capital do Maranhão ou outras localidades.

Sim, para ele escola trocar de professor, aí no caso lá do 3º ao 5º é com ela que eu estou João Ramalho lá na João Ramalho falei que é mais fica mais adiante aí no caso lá tu fica E aí quando eu chegar do quinta a gente aí eles vão lá para aquelas pessoas que falam mal de você é longe né então que aí ele já vai quase ser liberado da escola e vai ter que enfrentar o a chuva de volta deixa o material lá na escola não tem nem como responder o dever que vem para casa porque tem que deixar chegada na capoeira. (Érica da comunidade de Achoí. Transcrição de entrevista, 27/05/2019).

A comunidade de Achoí tem lutado por uma educação que respeite o modo de vida local, a cultura e a tradição. Pois a escola não tem material didático de livros, giz branco para utilizar no quadro, as vezes os alunos tem que deixar o material na escola porque os trajeto de retorno para casa é longo e no período do inverno dificulta voltar pra casa o material, a professora Erica (2019) enfatiza: “Só temos a cara, a coragem e a vontade de fazer”.

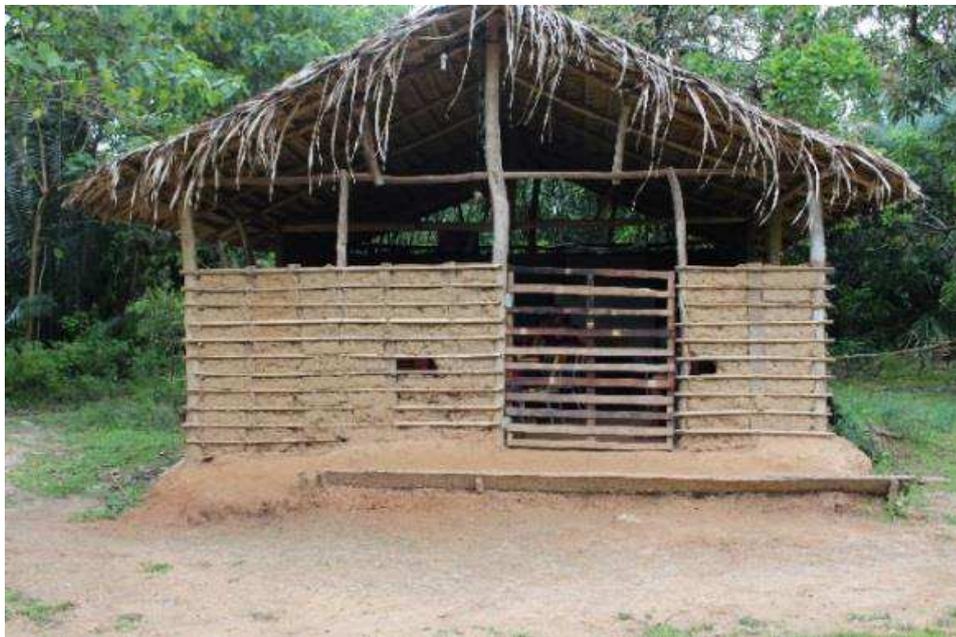
A proposta da escola quilombola visa o respeito à autonomia das comunidades tradicionais, assim como o seu modo de viver, organizando-se em um plano educacional que

leve em conta a experiência social da comunidade ao aluno afim que ele não precise se deslocar para estudar.

Recorrer as narrativas contadas pelos sujeitos e às construções que realizam de suas histórias é não estar submisso a qualquer cânone teórico, sem destacar que no ato de instituir o dito local em uma escola, promove-se um reconhecimento dos saberes locais pela sociedade mais abrangente. (MARTINS, 2018. p.181)

A escola quilombola propõe uma interdisciplinaridade entre os saberes a partir de investimentos dos agentes sociais ao seu modo de vida, visibilizando os direitos étnico de territorialidade, de identidade, de saber, de respeito ao coletivo nas comunidades que o grupo se compreende e dinamizando seu viver.

Figura 3 - Escola Municipal Nunes Freire



Fonte: Sousa, 2019.

O conceito de educação e a duração de ensino que se destina ao escola passa por diferentes perspectivas para as comunidades tradicionais, no caso do território de Enseada da Mata os quilombolas pensa a noção de tempo integral de outra forma. Na fala de Dona Nice de Penalva na mesa do I Seminário da Nova Cartografia Social ela diz: *“sobre a escola integral¹⁶ eu discordo, pois pra ser integral pra nós deve ter o saber da parteira, da curandeira, do doutor do mato, entre outros. Não só o saber do colonizador”*. (2019).

¹⁶ A proposta do governo atual do estado de ampliar as escolas de tempo integral propõe que o aluno que estuda em horário matutino receba também no turno vespertino aulas culturais práticas de esporte, arte, ciência e tecnologia.

Zygmunt Bauman na sua obra propõe uma análise da criação e anulação dos estranhos da pós modernidade: “Todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável”. (BAUMAN, 1998). A reflexão se dá a partir da análise dos ditos “estranhos”, que são aqueles que o Estado não reconhece e vai tratá-los de duas maneiras de assimilação¹⁷ que descaracterizam para assimilar a cultura oficial que o estado institui, repassada pelas escolas através da educação a outra forma e o banimento que é exclusão, deixar no esquecimento impedindo a comunicação com os que estão no lado de dentro.

A escola quilombola da comunidade de Achoí enfrenta dificuldades que impossibilitam um ensino que seja coadunado com seu modo de vida e os problemas que as escolas quilombolas tem vivenciado para resistir com a educação que respeite suas tradições.

Tem que [...] focar apenas nos livros didáticos né, até hoje não temos livro então produzimos mais a produção de texto [...] eles (as diretores das escolas) mandaram essa questão de ver os livros que são trabalhados em outra escola, mas não dá, a gente fica meio perdido né, porque a nossa realidade é outra agora já são incentivada por que quando eles ouvem falar de um nome uma cidade que eles não conhece de algum lugar, a gente chama e deixa eles usaram a imaginação, porque a gente trabalha geralmente buscando meios e dando um pouquinho daquilo que temos e vivemos né, então acho que nem só eles ficam perdidos mas a gente também com essas rotinas de vocês (ÉRICA, da comunidade de Achoí. Transcrição de entrevista, 27/05/2019)

Durante as entrevistas viu-se que saída para completar os estudos, ingressar no ensino superior tem fragmentado a luta da comunidade que busca uma educação diferenciada, de acordo com as narrativas dos agentes sociais que retornam a comunidade afim de reforçar a luta por educação justa com seus modos de vida.

A educação quilombola da comunidade de Achoí vivencia a luta pela educação que os agentes sociais reconhecem como melhor e o estado dá como resposta é que eles devem sair das escolas da comunidade e irem estudar nas escolas que estão mais “preparadas”, que são de construção de alvenaria.

Um dos principais motivos para uma escola de qualidade é professores de qualidade, realmente se completa que podemos ter sonho é passar em prestadora de serviço que as pessoas nos veem nos reconhecer o direito que a gente que a gente tem e que eles passam a investir também porque às vezes os nossos diretores não respeitam nem bem vista né as vezes é assim falando besteira fala em quilombola minoria não vai ser agradável para ele lá na sede entendeu para investir aqui aí desenvolvida (Lindinalva da comunidade de Achoí. Transcrição de entrevista, 27/05/2019).

¹⁷ “Abafar as distinções culturais ou linguísticas, proibir todas as tradições e lealdades, exceto as destinadas a alimentar a conformidade com a ordem nova e que tudo abarca; promover e reforçar uma medida, e só uma, para a conformidade.” (BAUMAN, 1998).

Figura 4 – Parte interna da Escola Municipal Nunes Freire



Fonte: Sousa, 2019.

Os agentes sociais relataram que saem da escola porque não proporciona todas às séries, na maioria das vezes na escola não há merenda, a infraestrutura para o deslocamento até às escolas por vezes é inacessível, o anseio dos alunos para ingressar nas faculdades, porém os cursos que são ofertados na região da baixada maranhense são cursos de licenciatura e mesmo assim é distante da comunidade.

O que é a questão dos livros aqui é uma tristeza nós temos que usar do ano passado porque não tivemos os nossos, o que nós queremos fazer a diferença mas que temos que buscar e nem aumento para o professor para você conhecer pelo apoio nós vamos buscar tentamos pesquisar aqui Pesquisar colar e tentamos fazer porque até agora Júnior temperatura e não temos (Lindinalva da comunidade de Achoí. Transcrição de entrevista, 27/05/2019).

Vê-se o descaso dos diretores da escola, do aparato do Estado com as comunidades quilombolas que se vê em resistência por uma educação diferenciada que deve ser valorizada e respeitada, pois para a comunidade, a educação quilombola é vista como importante.

Na minha opinião que os gestores deveriam descer para as comunidades sentar com as comunidades ali e conversar e chegar numa conclusão porque eu tenho certeza que chegaria não é o que acontece eles. [...] o aluno que mora mais longe da escola Nunes Freires, sou eu e o Davi, que não é daqui mesmo comunidade quilombola, acho que é da Estrela. Na escola João Ramalho tivemos que fazer essa divisão pelo fato de não fechar a escolinha que não tinha tudo para gente, tem aluno suficiente e dava para fazer duas turmas de manhã e de tarde e ficar mais você tava aqui mais quando a gente quer o melhor para mudar então tem que ficar assim né para não prejudicar. (Lindinalva, da comunidade de Achoí. Transcrição de entrevista, 27/05/2019).

No contexto apresentado das escolas em comunidades quilombolas há uma desvalorização tanto no processo de aprendizagem, pois não respeita seus costumes, as suas tradições, seus fazeres e os seus saberes. A dinâmica das temáticas abordadas, as formações para professores sobre a Lei, o espaço físico das escolas, a estrutura escolar que esta ambientada

para poucos alunos e poucas séries, em sua maioria até o ensino fundamental faz com que o aprendizado seja prejudicado.

4.3 Práticas coletivas e educação e o Centro de Ciências e Saberes

Inicialmente a organização do acervo do Centro de Ciências e Saberes Tradicionais foram situados na casa do Maranhão, em São Luís, aonde se tornou uma exposição permanente, proveniente de peças doadas pelos agentes das comunidades, buscaram-se fortalecer as lutas e ampliaram-se os saberes tradicionais das comunidades.

Figura 5 – Exposição de artefatos dos Quilombolas de Penalva, Casa do Maranhão, São Luís.



Fonte: Sousa, 2016.

A exposição de Penalva visa demonstrar os artefatos de afirmação quilombola de Penalva (Enseada da Mata, Sansapé, Formoso e Monte Cristo), tais como roupas religiosas, máquina de costura, servia para costura de roupas de festas; pedaço do tacho do engenho de São Luís¹⁸, do qual servia pra mexer o caldo de cano para o preparo do açúcar; três tipos de tambores de crioula: tambor grande, meião, privador, dos quais podem ser usados durante o ano todo, que pertenceu ao Senhor Espedião Machado, avô de Nice Machado. Sendo assim, o museu vivo vem afirmar de que forma o grupo aciona a presencialidade do passado a finalidade definir o presente, com as relações sociais estabelecidas.

Os chamados Centro de Ciências e Saberes, mais precisamente no Centro Apolônio Machado que ganhou o nome em homenagem ao pai de Nice Machado, figura importantíssima para a comunidade como exemplo de luta e proteção dos direitos sociais assim como reconhecimento quilombola, são afirmações de saberes que buscam retratar as manifestações culturais, saberes e práticas cotidianos das referidas comunidades quilombolas da baixada

¹⁸ Engenho central da região do século XIX.

maranhense que reuniram peças de seus reconhecimento de território étnico quilombola como subsídio de luta.

Assim procedemos, verificando situações sociais de emergência autônoma de “pequenos museus”, independentemente dos atos de Estado e das políticas museais, tanto propondo perguntas, quanto buscando responder a uma sequência de interrogações colocadas hoje à pesquisa etnográfica. O pano de fundo concerne às vicissitudes de processos reais e de realidades empiricamente observáveis no decorrer dos trabalhos de campo realizados em regiões amazônicas, no âmbito do próprio “Projeto Centro de Ciências e Saberes”. As reflexões enfatizam, sobretudo, os deslocamentos nos significados de museu e suas relações com agências e formas organizativas dos denominados povos e comunidades tradicionais. (ALMEIDA, 2017, p. 50).

O Centro de Ciências e Saberes é localizado em Penalva na comunidade de Bairro Novo em Galpão onde é a associação dos moradores, inaugurado em 2017 contou com a presença de Agentes sociais dos territórios de Enseada da Mata, Sansapé, Formoso e Monte Cristo e pesquisadores do PPGCSPA.

Figura 6 – Centro de Saberes Apolônio Machado.



Fonte: Sousa, 2018.

O Centro Apolônio Machado é composto por lâminas de machados antigos engenhos, pilões¹⁹, utensílios de uso para preparo de farinha, tambores, indumentárias de festas, CD's das quebradeiras de coco, entre outras peças que são identificadas através de uma ficha

¹⁹ Segundo o órgão central de controle das colônias, o Conselho Ultramarino definiu uma área quilombola como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, *ainda que não tenha nachos levantados, nem se achem pilões neles*” (MOURA, 1998, p.16, grifo nosso)

que indica a quem pertenceu e quem fez a doação, de qual comunidade a faz referência dos quatro territórios²⁰: Enseada da Mata, Sansapé, Formoso e Monte Cristo.

As experiências de criação dos Centros de Ciências e Saberes estão reunidas no livro “Museus Indígenas e Quilombolas: Centro de Ciências e Saberes” (ALMEIDA e OLIVEIRA, 2017). Esse livro reúne artigos nos quais os pesquisadores refletem sobre essa experiência de pesquisa.

Surge inquietações do porquê chamar os CCS’s de museu vivo? Ao discutir com agentes sociais e pesquisadores contribuíram na elaboração do CCS’s compreende-se que por se tratar de um “centro de saber”, e que o saber que é dinâmico, sendo repassado de geração em geração, entende-se que não é estático ou que ficou no passado, mas sim, um saber usado cotidianamente pela comunidade.

Dentre os aspectos abordados no livro destaca-se por que o nome atribuído é Centro de Saberes e não museu? Para Portela “Em oposição às formas oficiais e eruditas de representar os sujeitos coletivos [...] permitem refletir sobre uma variedade de ações que parecem subverter a posição de subordinação dos conhecimentos científicos e às classificações oficiais.” (NUNES, 2016, p. 28). Almeida por sua vez trata das autodefinições como de relevância para a afirmação identitária.

[...] no momento atual, as autodefinições é que nomeiam os museus, demonstrando não somente suas especificidades, mas também que os “museus vivos” são indissociáveis da consciência de si mesmos ou do processo de autodefinição dos agentes sociais correspondentes às identidades coletivas explicitamente mencionadas. (ALMEIDA, 2017, p. 51).

A autora Martins, por sua vez analisa em que medida a construção dos Centros de Ciências e Saberes incorpora uma concepção de luta e mobilização em defesa das territorialidades (MARTINS, 2017). Segue enxerto:

[...] articuladas às ações de mobilização dos agentes sociais, compreendendo vasto repertório de relações de pesquisa. Para tanto, considerarei as experiências de estruturação de Centros de Saberes por povos e comunidades tradicionais a partir de iniciativas intrínsecas, sem qualquer intervenção do Estado. Esses Centros de Saberes reúnem artefatos materiais bem como imateriais, como narrativas mitológicas e saberes práticos, relativos à construção de instrumentos de caça e pesca, na confecção de indumentárias de uso religioso e instrumentos musicais de uso ritual, que os

²⁰Em Penalva, com os processos sociais que resultaram na dissolução desses engenhos, as relações sociais se reconstruíram. Os entrevistados me alertaram que “um território étnico não corresponde a um engenho antigo”, embora os territórios tenham como referência os antigos engenhos: o território de Formoso tem como referência o engenho São Luís; o território de Sansapé o antigo engenho Sansapé; o território de Monte Cristo o engenho de Monte Cristo e o território de Formoso tem como referência o Engenho de Formoso. O trânsito das famílias nesses territórios implicou em uma quebra na regularidade das ocupações que pudesse remeter a uma simples associação de um antigo engenho como correspondendo a um território. Nesse processo diferenciado de territorialização, ocorreram deslocamentos, por exemplo, no Formoso há famílias de Bequimão que migraram após a desagregação daqueles engenhos. (MARTINS, 2017, p. 135).

quilombolas, quebradeiras de coco babaçu, indígenas e pescadores consideram representativos. Os objetos, eles próprios têm uma expressão vinculada a um modo de ser e existir, uma vez que se tornam uma maneira de os grupos representarem seus modos de vida, principalmente, em situações de intensos conflitos sociais, remetem à sua afirmação identitária e permitem a eles expressarem seus saberes. Ao elegê-los para serem organizados nos Centros de Saberes, os agentes sociais reforçam seus atos identitários e ao mesmo tempo suas estratégias de luta. (MARTINS, 2017, p.124-125)

O Centro de Ciências e Saberes é localizado em Penalva na comunidade de Bairro Novo em Galpão onde é a associação dos moradores, inaugurado em 2017 contou com a presença de agentes sociais dos territórios de Enseada da Mata, Sansapé, Formoso e Monte Cristo e pesquisadores do PPGCSPA.

Na fala de Dona Nice pode-se ver como a comunidade de Bairro Novo e das proximidades interpreta o Centro de Ciências e Saberes: “Ver é trazer junto de si todo repertório pessoal existente e também é estar disposto a receber novos sentidos do olha”. (MACHADO, 2005, p. 207).

O Centro de Ciências e Saberes Apolônio Machado tem sido utilizado por escolas de forma de excussão, de conhecimento, como biblioteca viva, onde há produção de livros, fascículos, boletins realizadas junto à comunidade em parceria com o PNCSA.

E assim, a partir das falas dos seminários, fazendo as mesas, orientando, informando com as escolas. Porque é a própria escola querendo saber a história do lugar, a história do município, a história da comunidade, então pra eles nós temos uma validade muito grande agora mesmo nós vamos receber neste mês um material que o engenho de Jucural de Bissica do município e Viana, eles estão doando peso que eles pesavam açúcar bruto, eles vão dar uma corrente que eles botavam, penduravam no pescoço dos negros, uma corrente com mais de 50kg, ela não tá mais inteira mas o pedaço que ela tem passa de 15kg que é uma coisa verdadeira que é uma coisa que a gente prova e mostra [...]. A partir da participação dos seminários nas comunidades, dos eventos grandes que as comunidades de Penalva foram entendendo o que é seu, o que é ser quilombola. (Nice, transcrição de entrevista concedida no dia 27/05/2019).

4.4 Os saberes tradicionais e a sua relação com a escola

4.4.1 Saber do Dr. do mato

O Sr. Fabrício é benzedor desde 12 anos e trabalha com os seus dons provenientes de sua família da avó de parte do pai e a sua mãe que também trabalhava. Hoje não tem barracão, mas já teve e era localizado perto de casa. Ele pretende aumentar a casa para o atendimento, pois tem apenas dois quartos, um quatro de segredos, um quatro particular, onde o sr. Fabrício atende e tem suas ferramentas, como benzedor, garrafadas, banhos com matos extraídos da natureza para cura de dor de cabeça, dor de estômago, febre, etc. A sua falecida esposa, dona Maria Gama, era a maior parteira da região.

“Os agentes sociais são protagonistas do processo e elegendos os próprios critérios de definição dos elementos que compõem sua religião e sua autodefinição” (MARTINS, 2012, p. 11).

4.4.2 Saber da Parteira

Na comunidade há outros saberes, como o da dona Maria do Carmo, que é parteira, que reside em frente do Sr. Fabrício, na Comunidade Lagoa Mirim. Segundo dona Maria, ser parteira é um conhecimento que se passa de mãe pra filha. Ela ajeita a barriga para fazer o parto, tem uma plantação pequena de ervas medicinal das quais mostrou algumas durante as idas a campo, ela também faz a quebra do coco para fazer carvão.

4.4.3 Bambaê

Os agentes sociais da comunidade de Bairro Novo, em Penalva, o bambaê é uma força que contribui de forma significativa para a comunidade, como reforça o representante atual do bambaê:

A gente começou essa questão do bambaê por causa questão da violência, das drogas, a gente tirar pelo menos uma parte da juventude e graças a Deus a gente conseguiu muitos jovens que começaram desde o início e permanece até hoje. A nossa intenção era essa, não só bambaê, mas também o bumba boi de jovens, o tambor de crioula é várias outras culturas inclusive a gente teve no dia 01 e 02 de maio tivemos apresentações de várias culturas daqui em festejo do trabalhador aqui mesmo na comunidade, que foi feito uma mistura, porque assim tem o bambaê e fazemos a apresentações do bambaê dos jovens com os nossos pais e avôs. (Gil, transcrição de entrevista concedida no dia 27/05/2019)

A participação da brincadeira conta com integrantes de diversas faixas etárias e há uma relação de apresentações nas comunidades vizinhas, que desde a criação na comunidade de Bairro Novo, através da associação de jovens, incentivou outras comunidades a criar o Bambaê voltado aos jovens, onde a partir de visitas que as comunidades vão, fica agendado um retorno a comunidade que convidou.

Normalmente a gente pra se formar, que dia nos vamos é assim... primeiro chama-se visita aqui pra gente não é uma questão que eu vou e tu vai me pagar, é uma questão de visita, nós aqui temos relação com todos da comunidade[...] Aí a mesma coisa do esquema deles a gente faz na vinda deles pra cá pra fazer esse intercâmbio pra gerar funcionamento social. (Gil, transcrição de entrevista, 27/05/2019).

5 CONCLUSÃO

Nesse trabalho procurei refletir sobre os direitos quilombolas, especialmente aqueles relacionados à educação e em que medida a reivindicação desses direitos implica em um reconhecimento por parte do Estado das diferenças étnicas. Demonstrei a dificuldade da escola em considerar os saberes tradicionais e, ao mesmo tempo, como tais grupos sociais tem suas próprias formas de transmitir esse saber.

O debate sobre as trocas linguísticas ajuda na reflexão segundo a qual a educação quilombola não se reduz a compreender os mecanismos legais instituídos nos currículos mas compreender as relações sociais da escola com as práticas e refletir sobre as distâncias entre essas duas dimensões.

Trabalhei ainda com autores que são teóricos da educação para refletir sobre as distintas formas de pensar a escola. Em se tratando da escola quilombola é preciso pensar a dificuldade existente em incluir os saberes nos conteúdos.

Conforme já colocamos em relação aos grupos diferenciados, pode ocorrer uma assimilação ou a exclusão completa.

A educação brasileira passou por diversas mudanças em seu contexto histórico, assim como o conceito de escola e as formas educacionais. No entanto, com a conquista dos direitos quilombolas foram criadas leis. Observar-se que com a inserção da lei a abordagem tornou-se “obrigatória”, porém as mudanças não atendem completamente às reivindicações.

É preciso que:

[...] o Estado brasileiro não assegurar aos quilombolas o recurso básico essencial – a sua territorialidade – os movimentos sociais deverão reforçar a importância dos quilombolas na qualidade de sujeitos sociais que, por meio de ações políticas, fazem valer suas reivindicações e direitos. (GOMES, 2007, p. 23).

Constata-se que nessa trajetória das políticas educacionais para os quilombolas, há avanços e retrocessos, pois o discurso nem sempre se efetiva na prática; na realidade muitas forças estão em disputas e a inserção da diferenciação, da educação quilombola tem sido vista como uma educação quilombola que não se conjuga com os interesses do Estado.

No que se refere à educação quilombola, visa uma forma coadunada com seus saberes e seu modo de vida, deve ser uma educação sem murros, que perpassa por uma relação étnica no qual o estudo está num contexto vivo, onde propõe apresentar o contexto atual das escolas em territórios quilombolas, segundo as concepções de políticas públicas que trazem abordagens da identidade e cultura africana.

Será que logo haverá mudanças? Não sei responder, afinal minha proposta não é de dar resposta pronta, mas sim, poder levantar questões. Penso que esse trabalho oferece algumas possibilidades de reflexão sobre a situação da educação quilombola.

As mudanças devem ocorrer de forma continuada tanto para os professores, como para os gestores, para que ocorra a criação de novos projetos, novas buscas de bases teóricas que sejam inseridas no conteúdo programático.

Para que se pense uma educação quilombola é necessário considerar as histórias locais que são distintas. O termo quilombo não corresponde a uma única situação social.

Desse modo, podemos refletir que nessa trajetória das políticas educacionais para os quilombolas da Baixada Maranhense onde há avanços e retrocessos, há um discurso que nem sempre se efetiva na prática, pois na realidade muitas forças estão em disputas e a inserção da diferenciação, como se tem visto na educação quilombola que não se conjuga com os interesses do Estado.

REFERÊNCIAS

- AIRES, Maria Nice Machado. **Nice Guerreira: mulher, quilombola e extrativista da floresta.** Rio de Janeiro: Casa 8, 2016.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6021:** Apresentação de periódicos. Rio de Janeiro, 1994.
- _____. **NBR 14724:** Informação e documentação – trabalhos acadêmicos. Rio de Janeiro, 2002.
- AYRES, Gardênia Mota; PEREIRA JUNIOR, Davi . **A farsa da justiça democrática: o direito ao território quilombola sob ameaça.** Disponível em: <<http://www.global.org.br/blog/farsa-da-justica-democratica-o-direito-ao-territorio-quilombola-sob-ameaca/>>. Acesso em: 19 mar. 2018.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Os quilombolas e a base de lançamento de foguetes de Alcântara:** laudo antropológico. Brasília: MMA, 2006.
- _____. Terras de preto, terras de santo e terras de índio: uso comum e conflito. **Revista do NAEA.** UFPA, 1989.
- _____. ; FARIAS JÚNIOR, Emmanuel de Almeida (Orgs.). **Povos e Comunidades Tradicionais:** Nova Cartografia Social. 1. ed. Manaus: UEA Edições, 2013.
- _____. ; OLIVEIRA, Murana Arenillas (Orgs.). **Museus indígenas e quilombolas:** Centro de Ciências e Saberes. Manaus: UEA Edições/ PNCISA, 2017.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.** 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.
- _____. **Sobre a reprodução.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico:** contribuição para a psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: TOMKE, Laskv (org.). **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas.** São Paulo: Contracapa, 2000.
- BERREMAN, Gerard D. “Etnografia e controle de impressões em uma aldeia do Himalaia”. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar (org.). **Desvendando máscaras Sociais.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.
- BLACK, Jeremy. **Mapas e história:** construindo imagens do passado. Bauru, SP: Edusc, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas:** o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 2008.
- _____. **A Reprodução:** elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2009.

_____. **As Regras da Arte**: gênese e a estrutura do campo literário. São Paulo. Companhia das Letras, 1996.

_____. Campo intelectual e projeto criador. In.: POUILLON, J. et al. **Problemas de Estruturalismo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

_____. Da regra as estratégicas. In.: _____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

_____.; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean-Claude. O fato é conquistado contra a ilusão do saber imediato. In: _____. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Moral Education**. New York: The Free Press, 1971.

_____. **Sobre o Estado**: Cursos no Collège de France (1989-92). 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. **O poder Simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

_____. Uma ciência que perturba. In: _____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**: Parecer n. 16/2012, 2012.

_____. Constituição Federal (1988). **Lei 11.645/2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em 12 mar. 2019.

_____. ATO DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS. **Art. 68**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 09 mar. 2019.

_____. **Art. 169** OIT. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em 12 mar. 2019.

_____. **Art. 210**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

_____. **Art. 215**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

_____. **Art. 216**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

_____. **Art. 231**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 14 mar. 2019.

_____. **Art. 232**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

_____. **Art. 196**. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_196_.asp>. Acesso em: 12 mar. 2019.

_____. **Art. 17**. da CF/88 Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_12.07.2016/art_17_.asp>. Acesso em 02 mar. 2019.

_____. **Decreto 4.887/03**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 12 mar. 2019.

_____. **Decreto 5.051/04**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em 12 mai. 2019.

_____. **Decreto 6.040/07**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm>. Acesso em: 05 abr. 2019.

_____. **Portaria CNE/CEB nº 5/2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6322-rceb005-10&Itemid=30192>. Acesso em: 18 mai. 2019.

CANTANHEDE, Aniceto Filho. **São Raimundo**: Relatório Antropológico. São Luís, 1997.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. **Revista NERA**. Presidente Prudente, v. 20, n. 35, jan./abr. 2017.

DOURADO, J. A. L; JUNIOR, A. T. Projetos desenvolvimentistas e disputas territoriais na América Latina. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA. **Anais...** Universidade Nacional de Colômbia, Bogotá, 2012.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **As regras do método sociológico**. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1960.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. 3. ed. [s. l.] [s. n], 1996.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Ditos e Escritos**: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. v. 2. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

_____. Sobre a arqueologia das ciências: resposta ao círculo epistemológico. In:____. **Estruturalismo e teoria da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 1968.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessário à pratica educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. In:____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GOMES, Verônica. Organização social, festas, lideranças. In: Tv Escola. **Salto para o Futuro**: Educação Quilombola. Boletim 10. Jun. 2017.

GUIBERNAU, Monteserrat. **Nacionalismos**: o estado nacional e o nacionalismo no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

LARCHERT, Jeans Martins; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Panorama da educação quilombola no Brasil. **Políticas Educacionais**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://www.politicaseducacionaisemfoco.mest.cil.2/bkc.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

LUCENA, Carlos. O pensamento educacional de Émile Durkheim. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 40, dez. 2010.

MANNHEIM, Karl. O problema da Intelligentsia: um estudo de seu papel no passado e no presente. In: _____. **Sociologia da Cultura**. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1974.

MARTINS, Cynthia Carvalho. Reflexão preliminar sobre a categoria quilombo em Penalva - Maranhão. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. et al. (Orgs.). **Territórios quilombolas e conflitos**. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/UEA Edições, 2010.

_____. **Insurreição de saberes**: práticas de pesquisa em comunidades tradicionais. Manaus: UEA Edições, 2011.

_____. **Insurreição de saberes**: tradição quilombola em contexto de mobilização. 3. ed. Manaus: UEA Edições, 2013.

_____; ALMEDA, Alfredo Wagner Berno de; OLIVEIRA, Murana Arenillas (Orgs.). Reflexão sobre a exposição Saberes Tradicionais e Etnografia. In: **Museus Indígenas e Quilombolas**: Centro de Ciências e Saberes. Manaus: UEA Edições/ PNCISA, 2017.

NUNES, Patrícia Portela. **Medicina, poder e produção intelectual**: uma análise sociológica da medicina no Maranhão. São Luís: Edições UFMA; PROIN (CS), 2000.

_____; ALMEDA, Alfredo Wagner Berno de; OLIVEIRA, Murana Arenillas (Orgs.). A musealização como política de reconhecimento: a experiência de criação dos chamados 'Centros de Ciências e Saberes' por povos e comunidades tradicionais. In: **Museus Indígenas e Quilombolas**: Centro de Ciências e Saberes. Manaus: UEA Edições/ PNCISA, 2017.

_____. **Mapeamentos participativos**: relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, 2008.

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

OLIVEIRA, João Pacheco de. Etnografia enquanto compartilhamento e comunicação: desafios atuais às representações coloniais da Antropologia. In: Feldam, Bela (Org). **Desafios da Antropologia brasileira**. Brasília: ABA Publicações.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. In: _____. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: UNESP, 1998. p. 17-35.

OLIVEIRA, Tamara Fresia Mantovani de; MARTINS, Cynthia Carvalho. **Escola quilombola**: revistando tradições culturais do Quilombo da Fazenda na Toca da Mãe do Ouro. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; São Luís: FAPEMA, 2018.

PADILHA, Ednaldo. **Resistência e fé**: o "Cabeça" - narrativas de um quilombola. Rio de

Janeiro: Casa 8; São Luís: PPGCSPA – UEMA, 2015.

PROJETO NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA. **Caderno de debates:** territórios quilombolas e conflitos. Manaus: UEA Edições, 2010.

_____. **Boletim informativo:** Penalva, Território de Sansapé, Território de Formoso, Território de Monte Cristo. n. 2, Jun. 2014.

_____. **Quilombolas, agricultores(as), quebradeiras de coco, pescadores do território de Formoso – Penalva, Maranhão,** Manaus: UEA Edições, 2010.

PROJETO VIDA DE NEGRO. **Frechal Terra de Preto:** quilombo reconhecido como Reserva Extrativista. São Luís: SMDDH/CCN-PVN, 1996.

TACHIZAWA, T.; MENDES, G. **Como fazer monografia na prática.** 10. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

RANCIERE, Jacques. Os ossuários da purificação étnica. **Folha de São Paulo**, 10 maio 1991.

RIBEIRO, Domingos. **Histórias do padrinho Domingos:** o doutor de ossos de Canelatiua. Manaus: UEA Edições, 2010.

SANTOS, Jhullienny Silva. **Território de Formoso:** conflitos territoriais e a construção de uma territorialidade específica. 2018, 113 f. Dissertação (Mestrado em Cartografia Social e Política da Amazônia) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

WEBER, Marx. **Ensaio de sociologia.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1982.

_____. **Os três tipos puros de dominação legítima.** São Paulo, Ática, 2003.

ENTREVISTAS REALIZADAS

AIRES, Nice Machado. ENTREVISTA, 27.05.2019
 Gil Machado. ENTREVISTA, 27.05.2019
 Sra. Érica. ENTREVISTA, 27.05.2019
 Sra. Lindinalva. ENTREVISTA, 27.05.2019
 AIRES, Geovania Machado. ENTREVISTA, 27.05.2019
 AIRES, Nice Machado. ENTREVISTA, 15.10.2018
 Dona MARGARIDA, ENTREVISTA, 13.10.2018
 MARANHÃO, Fabrício Nabate. ENTREVISTA, 13.10.2018
 Sra. PETROLINA. ENTREVISTA, 14.10.2018
 Sr. ROSALINO ENTREVISTA, 14.10.2018
 ARNALDO, ENTREVISTA, 14.10.2018
 CABEÇA, filho de Seu Roque, 13.10.2018

TRANSCRIÇÕES DE EVENTOS

AIRES, Nice Machado. TRANSCRIÇÃO DE EVENTO, 07.01.2019.²¹
 ALMEIDA, Alfredo Wagner. TRANSCRIÇÃO DE EVENTO, 07.01.2019.²²
 PADILHA, Ednaldo. TRANSCRIÇÃO DE PALESTRA, 05.04.2017²³

Transcrição de entrevista que outros pesquisadores realizaram – SEU CABEÇA sobre os encantados – Em entrevista cedida a Patrícia e Cristina em São Luís - Transcrição de entrevista 05/04/2017

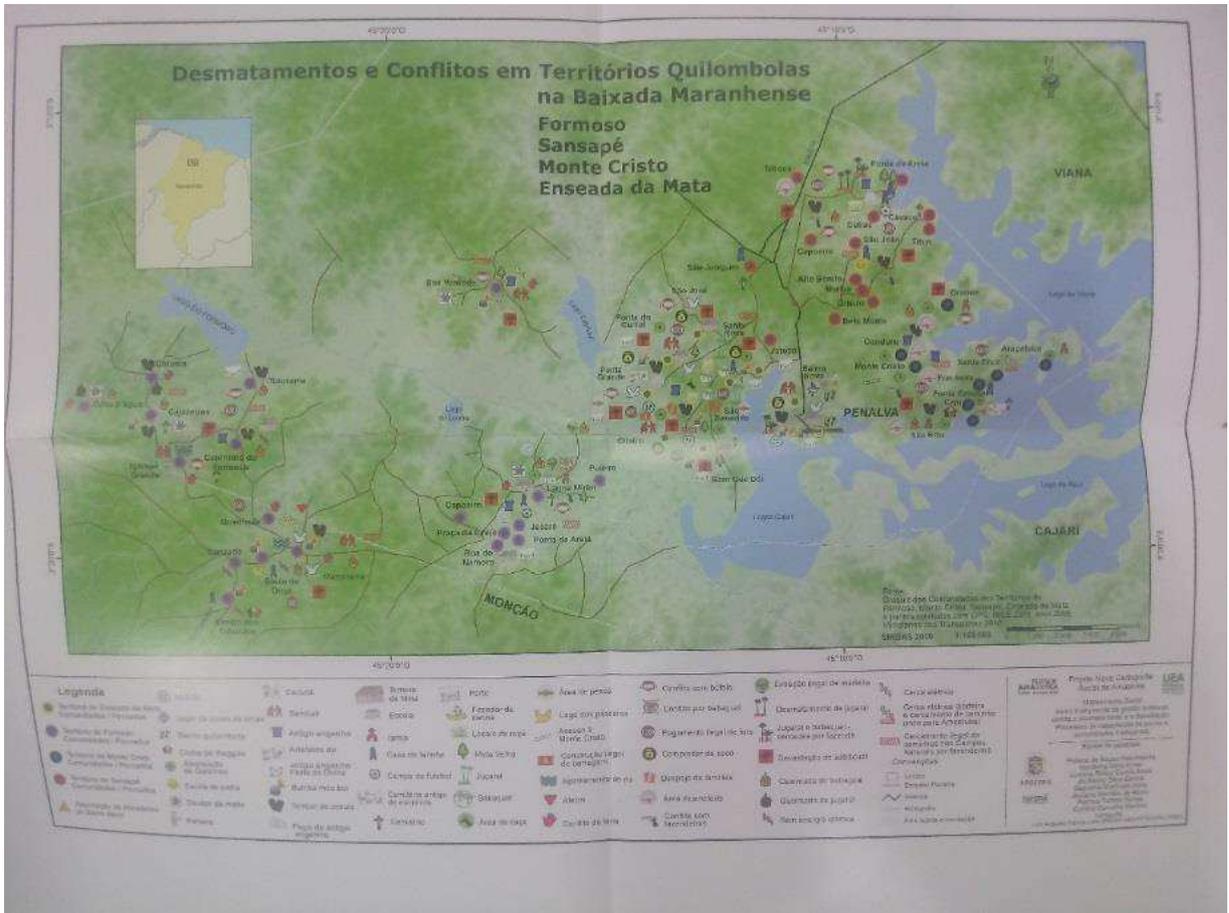
²¹I Seminário da Nova Cartografia Social

²²I Seminário da Nova Cartografia Social

²³Palestra: Relatando experiências de cooperação técnica no âmbito do projeto” Cartografia social e treinamento técnico de pesquisadores e movimentos sociais no Quênia e Brasil.

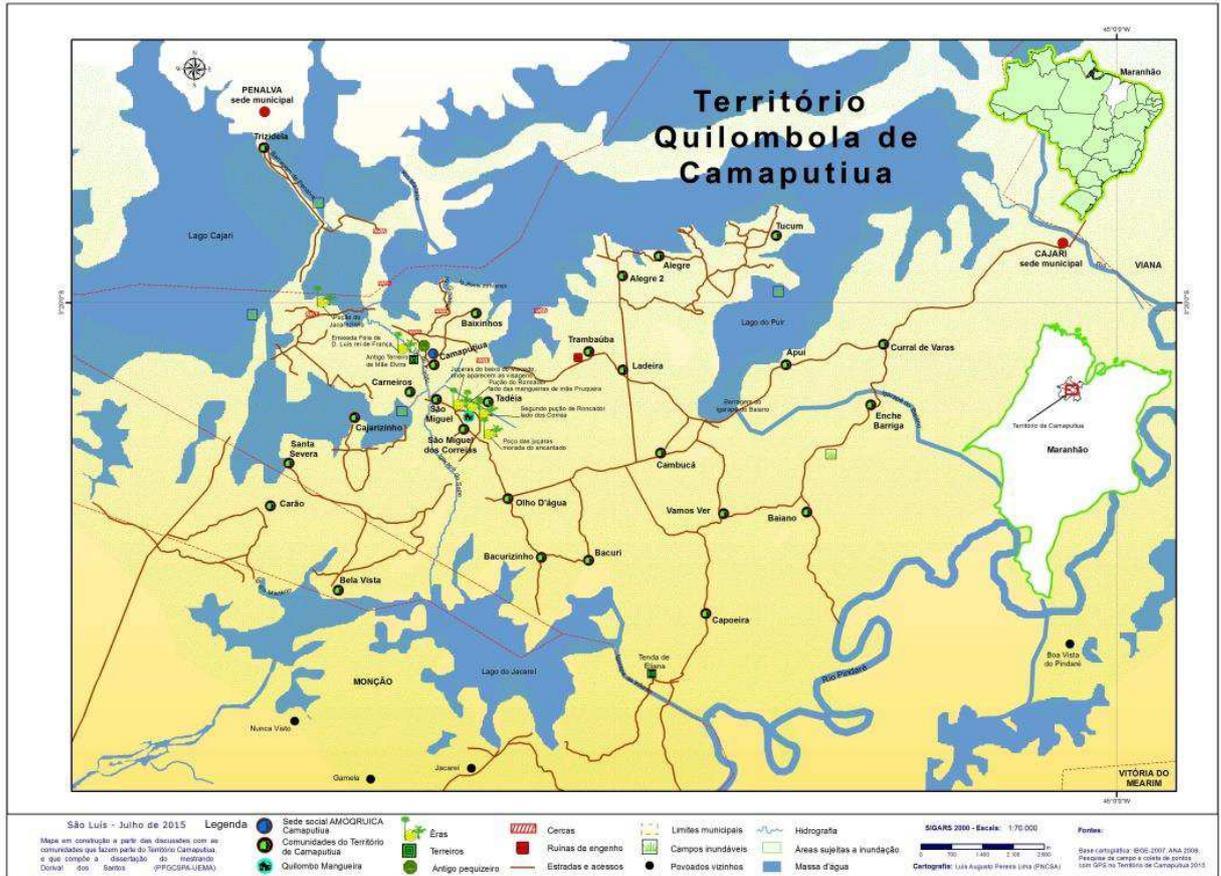
ANEXOS

ANEXO A - Mapa dos Desmatamentos e Conflitos em Territórios Quilombolas na Baixada Maranhense Formoso, Sansapé, Monte Cristo e Enseada da Mata.



Fonte: Boletim Informativo. Número 2. Junho 2014.

ANEXO B - Mapa do Território Quilombola de Camaputua



Fonte: Acervo do GESEA.

ANEXO C - LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

ANEXO D - ATO DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

TÍTULO X

ATO DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS

Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

TÍTULO VIII

Da Ordem Social

CAPÍTULO III

DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

Seção II

DA CULTURA

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º - A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005).

I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

II produção, promoção e difusão de bens culturais; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

IV democratização do acesso aos bens de cultura; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

V valorização da diversidade étnica e regional. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º - O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º - Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º - A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º - Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º - Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

§ 6º É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular a fundo estadual de fomento à cultura até cinco décimos por cento de sua receita tributária líquida, para o financiamento de programas e projetos culturais, vedada a aplicação desses recursos no pagamento de: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 42, de 19.12.2003)

I - despesas com pessoal e encargos sociais; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 42, de 19.12.2003).

II - serviço da dívida; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 42, de 19.12.2003).

III - qualquer outra despesa corrente não vinculada diretamente aos investimentos ou ações apoiados. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 42, de 19.12.2003).

Fonte: <http://www.planalto.gov.br>

ANEXO E - DECRETO Nº 4.887, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

DECRETO Nº 4.887, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003.

Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição e de acordo com o disposto no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias,

DECRETA:

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. [Vide ADIN nº 3.239](#)

§ 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.

Art. 3º Compete ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sem prejuízo da competência concorrente dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º O INCRA deverá regulamentar os procedimentos administrativos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, dentro de sessenta dias da publicação deste Decreto.

§ 2º Para os fins deste Decreto, o INCRA poderá estabelecer convênios, contratos, acordos e instrumentos similares com órgãos da administração pública federal, estadual, municipal, do Distrito Federal, organizações não-governamentais e entidades privadas, observada a legislação pertinente.

§ 3º O procedimento administrativo será iniciado de ofício pelo INCRA ou por requerimento de qualquer interessado.

§ 4º A autodefinição de que trata o § 1º do art. 2º deste Decreto será inscrita no Cadastro Geral junto à Fundação Cultural Palmares, que expedirá certidão respectiva na forma do regulamento.

Art. 4º Compete à Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, assistir e acompanhar o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o INCRA nas ações de regularização fundiária, para garantir os direitos étnicos e territoriais dos remanescentes das comunidades dos quilombos, nos termos de sua competência legalmente fixada.

Art. 5º Compete ao Ministério da Cultura, por meio da Fundação Cultural Palmares, assistir e acompanhar o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o INCRA nas ações de regularização fundiária, para garantir a preservação da identidade cultural dos remanescentes das comunidades dos quilombos, bem como para subsidiar os trabalhos técnicos quando houver contestação ao procedimento de identificação e reconhecimento previsto neste Decreto.

Art. 6º Fica assegurada aos remanescentes das comunidades dos quilombos a participação em todas as fases do procedimento administrativo, diretamente ou por meio de representantes por eles indicados.

Art. 7º O INCRA, após concluir os trabalhos de campo de identificação, delimitação e levantamento ocupacional e cartorial, publicará edital por duas vezes consecutivas no Diário Oficial da União e no Diário Oficial da unidade federada onde se localiza a área sob estudo, contendo as seguintes informações:

I - denominação do imóvel ocupado pelos remanescentes das comunidades dos quilombos;

II - circunscrição judiciária ou administrativa em que está situado o imóvel;

III - limites, confrontações e dimensão constantes do memorial descritivo das terras a serem tituladas; e

IV - títulos, registros e matrículas eventualmente incidentes sobre as terras consideradas suscetíveis de reconhecimento e demarcação.

§ 1º A publicação do edital será afixada na sede da prefeitura municipal onde está situado o imóvel.

§ 2º O INCRA notificará os ocupantes e os confinantes da área delimitada.

Art. 8º Após os trabalhos de identificação e delimitação, o INCRA remeterá o relatório técnico aos órgãos e entidades abaixo relacionados, para, no prazo comum de trinta dias, opinar sobre as matérias de suas respectivas competências:

I - Instituto do Patrimônio Histórico e Nacional - IPHAN;

II - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA;

III - Secretaria do Patrimônio da União, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão;

IV - Fundação Nacional do Índio - FUNAI;

V - Secretaria Executiva do Conselho de Defesa Nacional;

VI - Fundação Cultural Palmares.

Parágrafo único. Expirado o prazo e não havendo manifestação dos órgãos e entidades, dar-se-á como tácita a concordância com o conteúdo do relatório técnico.

Art. 9º Todos os interessados terão o prazo de noventa dias, após a publicação e notificações a que se refere o art. 7º, para oferecer contestações ao relatório, juntando as provas pertinentes.

Parágrafo único. Não havendo impugnações ou sendo elas rejeitadas, o INCRA concluirá o trabalho de titulação da terra ocupada pelos remanescentes das comunidades dos quilombos.

Art. 10. Quando as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos incidirem em terrenos de marinha, marginais de rios, ilhas e lagos, o INCRA e a Secretaria do Patrimônio da União tomarão as medidas cabíveis para a expedição do título.

Art. 11. Quando as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos estiverem sobrepostas às unidades de conservação constituídas, às áreas de segurança nacional, à faixa de fronteira e às terras indígenas, o INCRA, o IBAMA, a Secretaria-Executiva do Conselho de Defesa Nacional, a FUNAI e a Fundação Cultural Palmares tomarão as medidas cabíveis visando garantir a sustentabilidade destas comunidades, conciliando o interesse do Estado.

Art. 12. Em sendo constatado que as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos incidem sobre terras de propriedade dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios, o INCRA encaminhará os autos para os entes responsáveis pela titulação.

Art. 13. Incidindo nos territórios ocupados por remanescentes das comunidades dos quilombos título de domínio particular não invalidado por nulidade, prescrição ou comisso, e nem tornado ineficaz por outros fundamentos, será realizada vistoria e avaliação do imóvel, objetivando a adoção dos atos necessários à sua desapropriação, quando couber.

§ 1º Para os fins deste Decreto, o INCRA estará autorizado a ingressar no imóvel de propriedade particular, operando as publicações editalícias do art. 7º efeitos de comunicação prévia.

§ 2º O INCRA regulamentará as hipóteses suscetíveis de desapropriação, com obrigatória disposição de prévio estudo sobre a autenticidade e legitimidade do título de propriedade, mediante levantamento da cadeia dominial do imóvel até a sua origem.

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

Art. 15. Durante o processo de titulação, o INCRA garantirá a defesa dos interesses dos remanescentes das comunidades dos quilombos nas questões surgidas em decorrência da titulação das suas terras.

Art. 16. Após a expedição do título de reconhecimento de domínio, a Fundação Cultural Palmares garantirá assistência jurídica, em todos os graus, aos remanescentes das comunidades dos quilombos para defesa da posse contra esbulhos e turbações, para a proteção da integridade territorial da área delimitada e sua utilização por terceiros, podendo firmar convênios com outras entidades ou órgãos que prestem esta assistência.

Parágrafo único. A Fundação Cultural Palmares prestará assessoramento aos órgãos da Defensoria Pública quando estes órgãos representarem em juízo os interesses dos remanescentes das comunidades dos quilombos, nos termos do [art. 134 da Constituição](#).

Art. 17. A titulação prevista neste Decreto será reconhecida e registrada mediante outorga de título coletivo e pró-indiviso às comunidades a que se refere o art. 2º, **caput**, com obrigatória inserção de cláusula de inalienabilidade, imprescritibilidade e de impenhorabilidade.

Parágrafo único. As comunidades serão representadas por suas associações legalmente constituídas.

Art. 18. Os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos, encontrados por ocasião do procedimento de identificação, devem ser comunicados ao IPHAN.

Parágrafo único. A Fundação Cultural Palmares deverá instruir o processo para fins de registro ou tombamento e zelar pelo acautelamento e preservação do patrimônio cultural brasileiro.

Art. 19. Fica instituído o Comitê Gestor para elaborar, no prazo de noventa dias, plano de etnodesenvolvimento, destinado aos remanescentes das comunidades dos quilombos, integrado por um representante de cada órgão a seguir indicado:

I - Casa Civil da Presidência da República;

II - Ministérios:

a) da Justiça;

b) da Educação;

- c) do Trabalho e Emprego;
 - d) da Saúde;
 - e) do Planejamento, Orçamento e Gestão;
 - f) das Comunicações;
 - g) da Defesa;
 - h) da Integração Nacional;
 - i) da Cultura;
 - j) do Meio Ambiente;
 - k) do Desenvolvimento Agrário;
 - l) da Assistência Social;
 - m) do Esporte;
 - n) da Previdência Social;
 - o) do Turismo;
 - p) das Cidades;
- III - do Gabinete do Ministro de Estado Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome;
- IV - Secretarias Especiais da Presidência da República:
- a) de Políticas de Promoção da Igualdade Racial;
 - b) de Aqüicultura e Pesca; e
 - c) dos Direitos Humanos.

§ 1º O Comitê Gestor será coordenado pelo representante da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

§ 2º Os representantes do Comitê Gestor serão indicados pelos titulares dos órgãos referidos nos incisos I a IV e designados pelo Secretário Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

§ 3º A participação no Comitê Gestor será considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada.

Art. 20. Para os fins de política agrícola e agrária, os remanescentes das comunidades dos quilombos receberão dos órgãos competentes tratamento preferencial, assistência técnica e linhas especiais de financiamento, destinados à realização de suas atividades produtivas e de infra-estrutura.

Art. 21. As disposições contidas neste Decreto incidem sobre os procedimentos administrativos de reconhecimento em andamento, em qualquer fase em que se encontrem.

Parágrafo único. A Fundação Cultural Palmares e o INCRA estabelecerão regras de transição para a transferência dos processos administrativos e judiciais anteriores à publicação deste Decreto.

Art. 22. A expedição do título e o registro cadastral a ser procedido pelo INCRA far-se-ão sem ônus de qualquer espécie, independentemente do tamanho da área.

Parágrafo único. O INCRA realizará o registro cadastral dos imóveis titulados em favor dos remanescentes das comunidades dos quilombos em formulários específicos que respeitem suas características econômicas e culturais.

Art. 23. As despesas decorrentes da aplicação das disposições contidas neste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas na lei orçamentária anual para tal finalidade, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento.

Art. 24. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 25. Revoga-se o [Decreto no 3.912, de 10 de setembro de 2001](#).

Brasília, 20 de novembro de 2003; 182ª da Independência e 115ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Gilberto Gil
Miguel Soldatelli Rossetto
José Dirceu de Oliveira e Silva