

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**COMUNIDADE QUILOMBOLA DA ILHA DA MARAMBAIA/RJ:
EDUCAÇÃO, ANCESTRALIDADE E DECOLONIALIDADE**

RENAN MOTA SILVA

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**COMUNIDADE QUILOMBOLA DA ILHA DA MARAMBAIA/RJ:
EDUCAÇÃO, ANCESTRALIDADE E DECOLONIALIDADE**

RENAN MOTA SILVA

Sob a Orientação do Professor
Dr. Bruno Cardoso de Menezes Bahia

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Setembro de 2021**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586c Silva, Renan Mota, 1988-
COMUNIDADE QUILOMBOLA DA ILHA DA MARAMBAIA/RJ:
EDUCAÇÃO, ANCESTRALIDADE E DECOLONIALIDADE / Renan
Mota Silva. - Seropédicos, 2021.
160 f.: il.

Orientador: BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2021.

1. Decolonialidade. 2. Educação Escolar Quilombola.
3. Marinha do Brasil. 4. Restinga da Ilha da
Marambaia/RJ. I. BAHIA, BRUNO CARDOSO DE MENEZES ,
1979-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

RENAN MOTA SILVA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação** no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 20/09/2021

Bruno de Cardoso Menezes Bahia, Dr. UFRRJ

Alessandra Pio Silva, Dra. UFRN

Wilma de Nazaré Baía Coelho, Dra. UFPA

O nosso herói nacional foi liquidado pela traição das forças colonialistas. O grande líder do primeiro estado livre de todas as Américas, coisa que não se ensina nas escolas para as nossas crianças. E quando eu falo de nossas crianças, estou falando das crianças negras, brancas e amarelas que não sabem que o primeiro Estado livre de todo o continente americano surgiu no Brasil e foi criado pelos negros que resistiram à escravidão e se dirigiram para o sul da capitania de Pernambuco, atual estado de Alagoas, a fim de criar uma sociedade livre e igualitária. Uma sociedade alternativa, onde negros e brancos viviam com maior respeito, proprietários da terra e senhores do produto de seu trabalho. Palmares é um exemplo livre e físico de uma nacionalidade brasileira, uma nacionalidade que está por se constituir. Nacionalidade esta em que negros, brancos e índios lutam para que este país se transforme efetivamente numa democracia.

(Lélia Gonzalez)

AGRADECIMENTOS

À toda sociedade brasileira pela oportunidade de concluir este curso em uma Universidade Pública de qualidade.

Ao Presidente Luís Inácio Lula da Silva, pela história de resistência, luta, e resiliência, possibilitando o acesso à educação a milhões de brasileiros e brasileiras.

À Deus, pela virtude da vida e por me oportunizar efetivar tantos sonhos nesta existência. Bem-agrafedido por me permitir errar, aprender e crescer, por Vossa sublimidade e, compreensão e paciência, por Seu incomensurável amor, por Vossa voz “invisível” que me guiou pelo caminho correto não me permitindo desistir e principalmente por ter me dado uma família tão extraordinária, enfim, meu eterno agradecimento.

À minha família: Macilany e Samuel, meus amores. Meu agradecimento especial, por todas as experiências de amor, amizade, caridade, companheirismo, abnegação, perdão, dedicação e compreensão que vocês me dão a cada raiar do dia. Sinto-me favorecido e orgulhoso por ter vocês ao meu lado. Minha adorável esposa, por todo amor, carinho, entendimento e apoio em tantas circunstâncias difíceis dessa jornada. Obrigado por permanecer ao meu lado mesmo sem a atenção devida. Ao meu príncipe Samuel, por todo amor incondicional que você me dá. Sou imensamente agradecido por você fazer parte da minha vida. A sua existência é o reflexo mais perfeito da existência do Grande Criador!

À minha mãe e ao meu saudoso pai, minhas referências de caráter e integridade. Muito obrigado por todo o amor dedicado ao longo desses anos!

Minha gratidão especial ao Professor Doutor Bruno Cardoso de Menezes Bahia, meu orientador e, sobretudo, um estimado e grande amigo, pela pessoa e educador que és. Obrigado pelo comprometimento com a produção acadêmica, com a construção do conhecimento e por sua dedicação, que o fizestes, por inúmeras vezes, deixar seus momentos de descanso para me auxiliar. Você ter acreditado e depositado sua confiança em mim ao longo desses dois anos de trabalho fez toda a diferença. Sou agradecido por aceitar orientar-me quando meu entendimento epistemológico não era mais exequível com a outra parte.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e ao Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola por me oportunizarem um ensino gratuito e de qualidade. Obrigado por me permitir vislumbrar maiores horizontes, eivado pela acendrada confiança na ética e no mérito aqui presentes. Sempre levarei comigo o postulado “Nenhum a menos!”, proferido na primeira semana de formação no Programa. Isto fez toda a diferença em minha caminhada.

À Professora Doutora Viviane Conceição Antunes e ao Professor Doutor Sebastião Silva Soares, pelo estimado carinho e azimute na realização da minha qualificação. Meu estimado respeito e admiração. A amabilidade de vocês foi decisiva, juntamente com as sugestões oportunas.

À Professora Doutora Alessandra Pio Silva e à Professora Doutora Wilma de Nazaré Baía Coelho pela disponibilidade, confiança e respeito por esta pesquisa. Sinto-me honrado por ter meu trabalho chancelado por pessoas tão comprometidas com a causa decolonial.

Ao Professor Doutor Gabriel de Araújo Santos, idealizador do PPGEA, por me permitir entender o real significado dos sentimentos de interação, inclusão, socialização e participação nas semanas de aulas. Parabéns pela coragem e ousadia.

Aos Ilustres Professores do PPGEA e em especial os Professores Doutores Ana Maria Dantas Soares, Marília Lopes de Campos, Nádia Maria Pereira de Souza, Ramofly Bicalho dos Santos, Sandra Regina Gregório e Simone Batista da Silva, por me proporcionarem o conhecimento, caráter e afetividade da educação que transcendem os limites da Universidade. Obrigado pela convivência agradável nas semanas de formação.

À Comunidade Quilombola da Restinga da Ilha da Marambaia/RJ, por permitirem rememorar através da etnografia, essa história de luta e resistência. Esse legado foi e será sempre exemplo para as demais comunidades tradicionais em nosso país. Obrigado pelo acolhimento e postura de coragem e resistência!

À ARQIMAR, representada pela Sra. Jaqueline Alves, o meu agradecimento muito especial pelas conversas descontraídas, proatividade em receber-me, mesmo na situação pandêmica da *COVID-19*. Serei eternamente grato por me permitir participar da vida da comunidade. Que esta pesquisa seja mais um instrumento de encorajamento para o quilombo.

À Escola Municipal Levy Miranda, principalmente na pessoa do Sr. Nilton Carlos Alves, pela receptividade e estreitamento de laços com os demais profissionais da instituição. Obrigado pelo acolhimento e disponibilidade em me ajudar desinteressadamente.

Aos amigos do Departamento de Orientação e Apoio do Centro de Instrução e Adestramento Aeronaval Almirante José Maria do Amaral Oliveira (CIAAN): Alan Ribeiro dos Santos Portes, Bruno Gonçalves de Mello, Cyntia Gomes de Moraes Coutinho Krykhtine, Josekalby da Silva Braga Maia Macedo, Rodrigo de Oliveira Milanez e Sheila Gloria Medeiros de Souza, conviver com os senhores ao longo desses anos foi sensacional. Muito obrigado por toda forma de ajuda, pela companhia durante os cafés e pelas inúmeras conversas e risadas. Vocês são muito especiais e tornam o trabalho muito mais agradável.

Aos amigos do Departamento de Praças do CIAAN: Flávio Barreto de Fonseca, Jadir Pontes de Oliveira e Renato Muniz de Souza, obrigado pelo apoio incondicional na trajetória do Curso de Aperfeiçoamento em Metalurgia de Aviação, concomitante as fases do processo seletivo para mestrado em educação UFRRJ/PPGEA para demanda social.

Aos amigos Arlan Ramos de Oliveira, Anderson Mont Serrat da Cunha, Carlos Antônio de Jesus Junior, Davidson Carvalho dos Santos, Jefté do Nascimento Cavalcanti de Azevedo e Yuri Ribeiro de Almeida, verdadeiros amigos. Pessoas que aprendi a admirar pela determinação e compromisso com o que fazem. Faltam-me palavras para expressar a gratidão que sinto. Na falta destas, recorro a outras, que embora não completas, ajudam-me neste momento tão delicado. Agradeço por estarem sempre prontos a me ajudar e pela convivência agradável ao longo desta vida.

Aos amigos do PPGEA: Aline Maria de Tomaz Evaristo, Kelly Cristina Souza Costa Ricardo, Luiz Wanderley de Moura Brito “Luizinho”, Marize Setúbal Sampaio e Sérgio Amaral Alves “Serginho”, meu estimado carinho e apreço pelas palavras de motivação e entusiasmo. Esta conquista é nossa!

Ao Coordenador Geral do PEA PESCARTÉ, Sr. Geraldo Timóteo e a amiga de mestrado Denise Costa de Brito pelo coleguismo, fidalguia e oportunidades profissionais.

À todos os meus colegas da turma Demanda Social 2019/2, sujeitos indiretos desta pesquisa, que se disponibilizaram para ouvir-me. Muito Obrigado!

À Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia
pela ancestralidade, carisma e exemplos de coragem e perseverança.
Muito Axé para vocês!

RESUMO

SILVA, Renan Mota. **Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ: educação, ancestralidade e decolonialidade**. 2021. 160f. Dissertação. Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2021.

A presente pesquisa tem por objetivo averiguar para compreender como o processo de encobrimento da cultura quilombola/caiçara interfere na formação identitária dos habitantes da Restinga da Ilha da Marambaia/RJ, situada em Mangaratiba, região litorânea do Rio de Janeiro. Área militar, em sua totalidade restrita; entretantes, por conta de sua localização estratégica, foi utilizada para desembarque ilegal de escravos. Os *lócus* de pesquisa foram a Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ e a Escola Municipal Levy Miranda também situada nessa Restinga, que acolhe a nova geração quilombola da região. No que tange aos aspectos pedagógicos e aos desejos dessa comunidade, refletimos sobre as possibilidades de uma proposta pedagógica decolonial, voltada para a educação diferenciada, possibilitando o respeito e o enaltecimento da cultura e dos saberes tradicionais, vinculados à realidade local e global. Principia-se da hipótese que aquela escola não oferecia uma proposta pedagógica que contemplasse os saberes tradicionais local. A comunidade é reconhecida oficialmente como remanescente de quilombo desde 2005 pela Fundação Cultural Palmares, subsidiando àqueles moradores fazerem uso de instrumentos de amparo legal que atestem seus direitos de comunidade tradicional, como a Constituição Federal de 1988, o Decreto Federal n.º 4.887/03 e o Termo de Ajustamento de Conduta decorrente de um processo de conciliação entre a Comunidade, a Marinha do Brasil e o Ministério Público Federal. O presente estudo foi realizado de uma forma metodológica híbrida no que se referiu à coleta e análise de dados. Possui uma essência etnográfica, perpassando pelas bases pedagógicas decoloniais para uma melhor aproximação do problema investigado. Foram realizadas análises documentais, questionários estruturados e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa referenciada recorreu-se aos estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade e nas contribuições de Antunes (2014); Arroyo (2011); Bahia (2017); Coelho (2021); Freire (2011); Gomes (2007); Loureiro (2005); Yabetá (2009), entre outros autores enquanto aporte teórico. A pesquisa se justifica, porque hipoteticamente o planejamento curricular da Escola Municipal Levy Miranda não assume uma perspectiva que favoreça a formação da identidade pessoal e coletiva desses cidadãos, cuja demanda presente da comunidade quilombola é por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos. Algumas problematizações impulsionaram meus estudos como, por exemplo, a implementação da Lei Federal n.º 10.639/03, que ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira nos planos curriculares das escolas e de que forma essa Lei contribui para a formação identitária de uma comunidade tradicional. Quais as políticas educacionais municipais no sistema único de educação básica que Mangaratiba vem adotando em favor da educação escolar quilombola? Quais ações a Marinha do Brasil e a Secretaria Municipal de Educação de Mangaratiba desenvolvem na Escola Municipal Levy Miranda, observando o impacto no processo formativo de crianças e jovens quilombolas? Acredita-se que deve haver uma estreita ligação do cotidiano dos alunos com o saber e com a escola, suas experiências, sua forma de enxergar a vida e as maneiras pelas quais a escola responderá ou não às suas expectativas, como um espaço social de aprendizagem, de construção de saberes, de socialização e de valorização cultural.

Palavras-chave: Decolonialidade. Educação Escolar Quilombola. Marinha do Brasil. Restinga da Ilha da Marambaia/RJ.

RESUMEN

SILVA, Renan Mota. **Comunidad quilombola de Ilha da Marambaia/RJ: educación, ascendencia y descolonialidad.** 2021. 160f. Disertación. Instituto de Agronomía, Universidad Federal Rural de Río de Janeiro, Seropédica, RJ. 2021.

Esta investigación tiene como objetivo descubrir para comprender cómo el proceso de encubrimiento de la cultura quilombola/caiçara interfiere con la formación identitaria de los habitantes de la Restinga da Ilha da Marambaia/RJ, ubicada en Mangaratiba, región costera de Río de Janeiro. Zona militar, en su totalidad restringida; mientras tanto, por su ubicación estratégica, fue utilizado para el desembarco ilegal de esclavos. El lugar de investigación fue la Comunidad Quilombola de Ilha da Marambaia/RJ y la Escuela Municipal Levy Miranda también ubicada en esta Restinga, que da la bienvenida a la nueva generación quilombola en la región. En cuanto a los aspectos pedagógicos y anhelos de esta comunidad, reflexionamos sobre las posibilidades de una propuesta pedagógica descolonial, orientada a la educación diferenciada, que posibilite el respeto y puesta en valor de la cultura y los saberes tradicionales, vinculada a la realidad local y global. Se parte de la hipótesis de que esa escuela no ofreció una propuesta pedagógica que contemplara los conocimientos tradicionales locales. La comunidad es reconocida oficialmente como un remanente de quilombo desde 2005 por la Fundación Cultural Palmares, subsidiando a los residentes para que hagan uso de instrumentos de protección legal que den fe de sus tradicionales derechos comunitarios, como la Constitución Federal de 1988, Decreto Federal No. 4.887/03 y el Plazo de Adecuación de Conducta resultante de un proceso de conciliación entre la Comunidad, la Armada de Brasil y el Ministerio Público Federal. El presente estudio se llevó a cabo de manera metodológica híbrida en lo que respecta a la recolección y análisis de datos. Tiene una esencia etnográfica, pasando por las bases pedagógicas descoloniales para una mejor aproximación al problema investigado. Se realizaron análisis documentales, cuestionarios estructurados y entrevistas semiestructuradas. La investigación referenciada utilizó los estudios del Grupo Modernidad / Colonialidad y los aportes de Antunes (2014); Arroyo (2011); Bahia (2017); Coelho (2021); Freire (2011); Gomes (2007); Loureiro (2005); Yabetá (2009), entre otros autores como aporte teórico. La investigación se justifica porque, hipotéticamente, la planificación curricular de la Escuela Municipal Levy Miranda no asume una perspectiva que favorezca la formación de la identidad personal y colectiva de estos ciudadanos, cuya demanda actual de la comunidad quilombola es el reconocimiento, la valoración y la afirmación de derechos. Algunas problematizaciones impulsaron mis estudios, como la implementación de la Ley Federal No. 10.639 / 03, que enfatiza la importancia de la cultura negra en la formación de la sociedad brasileña en los planes curriculares de las escuelas y cómo esta Ley contribuye a la formación de la identidad de una cultura tradicional. comunidad. ¿Cuáles son las políticas educativas municipales en el sistema único de educación básica que viene adoptando Mangaratiba a favor de la educación escolar quilombola? ¿Qué acciones están desarrollando la Armada de Brasil y la Secretaría de Educación Municipal de Mangaratiba en la Escuela Municipal Levy Miranda, observando el impacto en el proceso de formación de niños y jóvenes quilombolas? Se cree que debe existir una estrecha conexión entre la vida cotidiana y los conocimientos de los estudiantes y con la escuela, sus vivencias, su forma de ver la vida y las formas en las que la escuela responderá o no a sus expectativas, como espacio social para el aprendizaje, la construcción del conocimiento, la socialización y la puesta en valor cultural.

Palabras clave: Descolonialidad. Educación Escolar Quilombola. Armada de Brasil. Restinga da Ilha da Marambaia/RJ.

ABSTRACT

SILVA, Renan Mota. **Quilombola Community of Ilha da Marambaia/RJ: education, ancestry and decoloniality**. 2021. 179p (Master's Dissertation in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2021.

This research aims to investigate to understand how the process of covering up the quilombola/caiçara culture interferes with the identity formation of the inhabitants of the Restinga da Ilha da Marambaia/RJ, located in Mangaratiba, a coastal region of Rio de Janeiro. Military area, in its entirety restricted; meanwhile, because of its strategic location, it was used for the illegal landing of slaves. The research locus was the Restinga Quilombola Community of Ilha da Marambaia/RJ and the Municipal School Levy Miranda also located in this Restinga, which welcomes the new quilombola generation in the region. Regarding the pedagogical aspects and desires of this community, we reflected on the possibilities of a decolonial pedagogical proposal, aimed at differentiated education, enabling respect and the enhancement of culture and traditional knowledge, linked to local and global reality. It begins with the hypothesis that that school did not offer a pedagogical proposal that contemplated local traditional knowledge. The community is officially recognized as a quilombo remnant since 2005 by the Palmares Cultural Foundation, subsidizing those residents to make use of instruments of legal protection that attest to their traditional community rights, such as the Federal Constitution of 1988, Federal Decree No. 4.887/03 and the Conduct Adjustment Term resulting from a conciliation process between the Community, the Brazilian Navy and the Federal Public Ministry. The present study was carried out in a hybrid methodological way with regard to data collection and analysis. It has an ethnographic essence, passing through the decolonial pedagogical bases for a better approximation of the investigated problem. Documentary analysis, structured questionnaires and semi-structured interviews were carried out. The referenced research the studies of the Modernity/Coloniality Group and the contributions of Antunes (2014); Arroyo (2011); Bahia (2017); Coelho (2021); Freire (2011); Gomes (2007); Loureiro (2005); Yabetá (2009), among other authors while theoretical contribution. The research is justified because, hypothetically, Levy Miranda Municipal School curriculum planning does not assume a perspective that favors the formation of the personal and collective identity of these citizens, whose present demand from the quilombola community is for recognition, appreciation, and affirmation of rights. Some problematizations boosted my studies, such as the implementation of Federal Law No. 10.639/03, which emphasizes the importance of black culture in the formation of Brazilian society in the curriculum plans of schools and how this Law contributes to the identity formation of a traditional community. What are the municipal educational policies in the single basic education system that Mangaratiba has been adopting in favor of quilombola school education? What actions are the Brazilian Navy and the Municipal Education Secretariat of Mangaratiba developing at the Levy Miranda Municipal School, observing the impact on the training process of quilombola children and youth? It is believed that there must be a close connection between student's daily lives and knowledge and with the school, their experiences, their way of seeing life and the ways in which the school will or will not respond to their expectations, as a social space for learning, knowledge construction, socialization and cultural enhancement.

Keys-words: Decoloniality. Quilombola School Education. Brazil's Navy. Marambaia Island.

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ARQIMAR	Associação dos Remanescentes de Quilombo e Moradores da Ilha da Marambaia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CADIM	Centro de Avaliação da Ilha da Marambaia
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CDDCFN	Comando do Desenvolvimento Doutrinário do Corpo de Fuzileiros Navais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CEM	Centro de Estudos da Metrópole
CEMAP	Centro Municipal de Atendimento Psicopedagógico
CIAMPA	Centro de Instrução Almirante Milcides Portela Alves
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
Com 4. DN	Comando do 4. Distrito Naval
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CPEI	Centro de Pesquisa em Etnologia Indígena
CPFN	Corpo de Praças de Fuzileiros Navais

CRCFN	Centro de Recrutadas do Comando de Fuzileiros Navais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
DCNER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DOU	Diário Oficial da União
DPE	Departamento de Política e Estratégia
DPDN	Divisão de Política de Defesa Nacional
EEQ	Educação Escolar Quilombola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEE	Escola Municipal de Educação Especial
ERE	Ensino Remoto Emergencial
EsqdHU-41	1.º Esquadrão de Helicópteros de Emprego Geral do Norte
FA	Forças Armadas
FCP	Fundação Cultural Palmares
FMI	Fundo Monetário Internacional
FN	Fuzileiros Navais
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LABHOI	Laboratório de História Oral e Imagem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M/C	Modernidade/Colonialidade

MB	Marinha do Brasil
MD	Ministério da Defesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPF	Ministério Público Federal
NEPO	Núcleo de Estudos de População
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OM	Organização Militar
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PANAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDDS	Plano Diretor de Desenvolvimento Sustentável de Mangaratiba
PDM	Plano Diretor de Mangaratiba
PME	Plano Municipal de Educação
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNIM	Prefeitura Naval da Ilha da Marambaia
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNR	Próprios Nacionais Residenciais
PPGEA	Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola

PROFESP	Programa Forças no Esporte
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Escola
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
<i>Schielo</i>	Biblioteca Eletrônica Científica Online
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMEEL	Secretaria Municipal de Esporte e Lazer
SPEAI	Secretaria de Política, Estratégia e Assuntos Internacionais
STJ	Superior Tribunal de Justiça
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Entrada na Embarcação de Desembarque de Carga Geral (EDCG) em Itacuruçá/RJ rumo à Ilha da Marambaia/RJ - ano de 2007.....	3
Figura 2 - Caminhada Operativa - Restinga da Ilha da Marambaia/RJ.....	3
Figura 3 - Vista área da Restinga da Ilha da Marambaia/RJ	5
Figura 4 - Memórias da Marambaia/RJ.....	12
Figura 5 - Visita à Escola Municipal Levy Miranda	15
Figura 6 - Extensão da faixa de areia da Ilha da Marambaia/RJ	16
Figura 7 - Vista aérea do CADIM (área administrativa).....	17
Figura 8 - Vista aérea do CADIM (área dos PNR)	18
Figura 9 - Escola Municipal Levy Miranda	37
Figura 10 - TAC da Marambaia: Marinha do Brasil realiza entrega de titulação coletiva à Associação de Remanescentes de Quilombo da Ilha da Marambaia/RJ	40
Figura 11 - Festa do Dia da Consciência Negra na Marambaia.....	41
Figura 12 - Interior de uma das salas de aula da Escola Municipal Levy Miranda	43
Figura 13 - Pátio externo da Escola Municipal Levy Miranda	44
Figura 14 - Vila indígena - Mangaratiba – século XVII	56
Figura 15 - Representação artística dos Tupinambás.....	57
Figura 16 - Igreja Nossa Senhora da Guia de Mangaratiba.....	58
Figura 17 - Desembarque de escravos.....	60
Figura 18 - Casarão do Comendador Breves.....	61
Figura 19 - Ruínas da residência de Joaquim José de Souza Breves na Ilha da Marambaia/RJ, Praia da Armação.....	62
Figura 20 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Anos Iniciais	68
Figura 21 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Anos Finais	70
Figura 22 - CEMAP vai às Ilhas (reunião de apresentação do Projeto).....	74
Figura 23 - CEMAP vai às Ilhas (atendimento psicopedagógico)	74
Figura 24 - (Da esquerda para direita) Romero Estelita Cavalcanti Pessoa, Rodolpho Fuchs, Getúlio Vargas, almirante Henrique Aristides Guilhem, Levi Miranda (com chapéu na mão direita) e Ernani do Amaral Peixoto: visitação às obras da Escola de Pesca Darcy Vargas na Ilha da Marambaia/RJ.....	78
Figura 25 - Alunos da Escola de Pesca Darcy Vargas (alterado pelo autor).....	78
Figura 26 - Escola Municipal Levy Miranda	80

Figura 27 - Banda de música da Escola Municipal Levy Miranda	82
Figura 28 - Apresentação do Grupo Cultural Filhos da Marambaia	85
Figura 29 - Moradores da comunidade local.....	86
Figura 30 - Festa em comemoração ao Dia da Consciência Negra.....	86
Figura 31 - Redes usadas pelos pescadores da praia da Pescaria Velha - Ilha da Marambaia/RJ.....	100
Figura 32 - Materiais usados pelos pescadores da Ilha da Marambaia/RJ.....	100
Figura 33 - Pescador Sr. Élcio Santana – Praia da Pescaria Velha - Ilha da Marambaia/RJ	101
Figura 34 - Pescador Sr. Élcio Santana – Praia da Pescaria Velha - Ilha da Marambaia/RJ	101
Figura 35 - Pesca Artesanal na Ilha da Marambaia/RJ.....	102
Figura 36 - Barco utilizado para a Pesca Artesanal na Ilha da Marambaia/RJ	102
Figura 37 - Feijoada no Dia da Consciência Negra.....	103
Figura 38 - Visita à convite às festividades do Dia da Consciência Negra na Restinga da Ilha da Marambaia/RJ. À esquerda a Sra. Jaqueline (atual presidente da Associação de Remanescentes de Quilombolas da Ilha da Marambaia/RJ (ARQIMAR) e no centro da imagem a Sra. Vania Almerinda (Matriarca da comunidade).	103
Figura 39 - Culinária da Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ.....	104
Figura 40 - Na Ilha da Marambaia, alunos e alunas dançam jongo em frente à Escola Municipal Levy Miranda	105
Figura 41 - Jongo em comemoração ao Dia da Consciência Negra.....	106
Figura 42 - 1940: Vista aérea da Escola de Pesca na Marambaia/RJ.....	107
Figura 43 - Cerimônia do PROFESP.....	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos alfabetizados por idade e localização, 2010.....	45
Tabela 2: Quantitativo de Comunidades Remanescentes de Quilombos presentes no Brasil até outubro de 2020.....	47
Tabela 3: Estrutura da Rede Municipal de Ensino de Mangaratiba (2019).....	65
Tabela 4: Censo Escolar (2019).....	66
Tabela 5: Escolas da Rede Municipal de Mangaratiba (2021).....	66
Tabela 6: Legislações que regem o Sistema Educacional do Município de Mangaratiba	72
Tabela 7: Estrutura da Escola Municipal Levy Miranda (2020).....	80

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Demarcação das áreas da Restinga da Ilha da Marambaia/RJ	2
Mapa 2 - Localização da Ilha da Marambaia/RJ	4
Mapa 3 - Localidades e praias da Ilha da Marambaia/RJ.....	5
Mapa 4 - Praia do CADIM - As indicações em azul correspondem à localização das habitações dos militares.....	17
Mapa 5 - Regiões de Governo do Rio de Janeiro	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Comunidades certificadas pela FCP desde o ano de 2004.....	22
Gráfico 2 - Índice de alfabetizados: crianças com 10 anos ou mais.....	44
Gráfico 3 - Índice de alfabetizados em territórios quilombolas em áreas urbanas.....	45
Gráfico 4 - Projeção da população de Mangaratiba.....	54
Gráfico 5 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Anos Iniciais.....	69
Gráfico 6 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) - Anos Finais	70
Gráfico 7 - Repasse em reais - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)	73

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
Paz e conflitos na Ilha da Marambaia/RJ	4
Lugar de Fala	8
OBJETIVOS	20
Objetivo geral:	20
Objetivos específicos:	20
METODOLOGIA	21
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	29
1 CAPÍTULO 1 DECOLONIZANDO: A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	30
1.1 O Pós-Colonial e o Decolonial	32
1.1.1 Colonialismo e modernidade <i>versus</i> colonialidade e decolonialidade	32
1.1.2 A Educação Escolar Quilombola (EEQ) e a Decolonialidade	34
1.2 A Educação Escolar Quilombola (EEQ) como Problema	36
1.2.1 Os desafios da implantação da Educação Escolar Quilombola (EEQ) no Brasil	37
1.2.2 A Educação Escolar Quilombola (EEQ) e suas particularidades	40
1.3 Revisão de Literatura	48
2 CAPÍTULO 2 MARAMBAIANDO: HISTÓRIA, ESCOLA E O SABER TRADICIONAL	53
2.1 2.1 Historicidade: de Mangaratiba à Ilha da Marambaia/RJ	53
2.2 2.2 Rede Municipal de Educação de Mangaratiba	63
2.3 A Escola Municipal Levy Miranda.....	77
2.4 O Saber Tradicional como processo de luta e identidade.....	82
3 Capítulo 3 POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL	90
3.1 Há espaço para os saberes decoloniais dentro da escola?.....	90
3.2 O Saber Tradicional Escolar <i>versus</i> o Saber Tradicional Local	96
3.1.1 3.2.1 Saber Tradicional Escolar	96
3.2.2 Saberes Tradicionais da Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ	99
3.3 A Colonização da Escola Municipal Levy Miranda.....	106
3.4 Uma Educação Decolonial na Restinga da Ilha da Marambaia/RJ	110
4 CONCLUSÕES	114
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
6 ANEXOS	130
Anexo A - Lei Federal n.º 10.639/03	131
Anexo B - Resolução CNE/CP 01/2004	133
Anexo C - Termo de Ajustamento de Conduta (TAC)	135
7 APÊNDICES	151
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	152
Apêndice B - Questionário Estruturado – Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ	154
Apêndice C - Questionário Estruturado – Escola Municipal Levy Miranda.....	157

APRESENTAÇÃO

Para grande parte da população, uma Ilha desconhecida; para os “marujos”, apenas um local de trabalho; para os remanescentes, um ambiente de muita ancestralidade; para aqueles que há muito tempo “padeceram” ali, talvez, um lugar de eterno descanso. Essa é a Ilha desconhecida! Essa é a Marambaia!

“E tu para que queres um barco, pode-se saber, foi o que o rei de facto perguntou quando finalmente se deu por instalado, com sofrível comodidade, na cadeira da mulher da limpeza, Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem, Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada, A ilha desconhecida, repetiu o homem, Disparate, já não há ilhas desconhecidas, Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas, Estão todas nos mapas, Nos mapas só estão as ilhas conhecidas, E que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura, Se eu to pudesse dizer, então não seria desconhecida. A quem ouviste tu falar dela, perguntou o rei, agora mais sério, A ninguém, Nesse caso, por que teimas em dizer que ela existe, Simplesmente porque é impossível que não exista uma ilha desconhecida, E vieste aqui para me pedires um barco, Sim, vim aqui para me pedir-te um barco, E tu quem és, para que eu to dê, E tu quem és, para que não mo dê, Sou rei deste reino, e os barcos do reino pertencem-me todos, Mas lhes pertencerás tu a eles do que eles a ti, Que queres dizer, perguntou o rei inquieto, Que tu, sem eles, és nada, e que eles, sem ti, poderão navegar, Às minhas ordens, com os meus pilotos e os meus marinheiros, Não te peço marinheiros nem piloto, só te peço um barco, E essa ilha desconhecida, se a encontrares, será para mim, A ti, rei, só interessam as desconhecidas quando deixam de ser, Talvez esta não se deixe conhecer, Então não te dou o barco, Darás...” (SARAMAGO, 2009, p. 16-18).

Essa magnífica história, ou melhor, esse chamamento que contarei nesta dissertação, teve início no ano de 2007, especificamente com a matrícula no curso de Formação de Soldados Fuzileiros Navais no Centro de Instrução Almirante Milcíades Portela Alves (CIAMPA), uma das unidades de ensino da Marinha do Brasil (MB). O CIAMPA tem o propósito de formar Soldados para o Corpo de Praças de Fuzileiros Navais (CPFN), que são posteriormente designados para servirem à pátria em alguma das Organizações Militares (OM) da MB.

Sem imaginar, começava o cumprimento deste avocado para a mais bela missão que me fora designado como amante da Pedagogia e educador por essência: a busca incessante como pesquisador, numa perspectiva decolonial na Restinga da Ilha da Marambaia/RJ.

De mais a mais, as etapas do curso de formação no CIAMPA tinham à época duração de aproximadamente 18 (dezoito) semanas, já incluído um período específico, a fim de colocar em prática os conhecimentos teóricos obtidos durante esse curso. Para a realização dessa fase prática foi utilizada a Restinga da Ilha da Marambaia/RJ, especificamente as áreas de adestramento, pertencentes ao Centro de Avaliação da Ilha da Marambaia (CADIM).



Mapa 1 - Demarcação das áreas da Restinga da Ilha da Marambaia/RJ

Fonte: CADIM.

Desde a primeira vez que cruzei àquelas desbravadas águas rumo à Marambaia, há aproximadamente 13 (treze) anos, com o objetivo de realizar a culminância do Curso de Formação de Soldados Fuzileiros Navais, percebi que algo me aproximava muito daquele local. Acertivamente, pelo respeitar e pelo cultuar das forças que emergem da natureza, com todo seu equilíbrio e furor, que reverencialmente chamo de axé, sentia-me auxiliado nas diversas tarefas que eram propostas naquela difícil etapa de curso. Inimaginável era o cansaço físico pelas especificidades das atividades que realizamos na Marambaia.



Figura 1 - Entrada na Embarcação de Desembarque de Carga Geral (EDCG) em Itacuruçá/RJ rumo à Ilha da Marambaia/RJ - ano de 2007
Fonte: registro do autor, 2007.

Três anos mais tarde, já em 2010, mui tardiamente, descobri que, mesmo por aqueles longos dias na Restinga, em nenhum momento me foi apresentado o histórico do local, bem como a existência de uma comunidade de povos tradicionais.

A ancestralidade que cerca aquele local é fonte inesgotável de sublimidade e reafirma que não é um lugar comum. Ali são perceptíveis as forças elementares que regem o universo, o que também era sentido pelos meus amigos que partilhavam daquela culminância comigo.

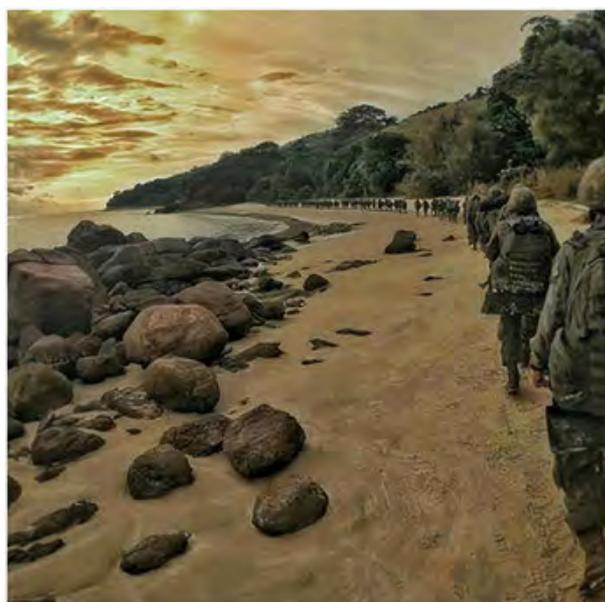


Figura 2 - Caminhada Operativa - Restinga da Ilha da Marambaia/RJ
Fonte: registro do autor, 2007.

Passados 6 (seis) anos (2013), fui trabalhar na cidade de São Pedro da Aldeia/RJ, onde me tornei mecânico de aeronaves. Sem expectativa alguma, fui designado para a realização de deslocamentos próximos à Ilha da Marambaia/RJ e, só nesse ínterim, que pude perceber, já

me fazendo possuidor de uma formação pedagógica, a grandiosidade da riqueza local. E, também a importância dos moradores daquela comunidade para com a Ilha, *locus* que em sua totalidade inquietava-me e que no meu entendimento merecia um descortino decolonial.

Acredito fielmente que ninguém escolhe pesquisar a Comunidade de Remanescentes de Quilombo da Ilha da Marambaia; somos simplesmente escolhidos, e realizo com as entrelinhas desta dissertação a busca pelo desbravar de toda minha inquietude e ancestralidade que Marambaia possui. Finalmente, no ano de 2019 ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA) esquadrinhando esse tão almejado sonho.

Paz e conflitos na Ilha da Marambaia/RJ

A Restinga da Marambaia com quase 43 (quarenta e três) quilômetros de extensão, faz parte de 3 (três) municípios, a saber: Mangaratiba, Itaguaí e Rio de Janeiro. Arredada do continente pelo Canal do Bacalhau, este último, localizado no bairro Barra de Guaratiba, região litorânea da Zona Oeste do Rio de Janeiro.



Mapa 2 - Localização da Ilha da Marambaia/RJ

Fonte: Rio Turismo - Baía de Sepetiba, 2021.

É uma área militar, em sua totalidade restrita, cujo acesso é permitido somente aos moradores e seus familiares, pesquisadores previamente autorizados e militares do CADIM, que dentre outras atividades, detém o controle de todo esse pessoal.



Figura 3 - Vista área da Restinga da Ilha da Marambaia/RJ

Fonte: O Globo, 2014.

Para o acesso institucional à comunidade, que se dá pela praia do CADIM, a Associação dos Remanescentes de Quilombo e Moradores da Ilha da Marambaia (ARQIMAR) através de pedido de autorização formal (ofício), participa a intenção dos visitantes à Marinha do Brasil, que autoriza ou não a visita. Nas situações de visitas às casas dos moradores, os mesmos apenas informam os dados pessoais dos visitantes para a inclusão no rol de embarque do navio pertencente à Marinha, que sai do cais de Itacuruçá em dias e horários previamente determinados. Ressalta-se que, a prioridade de vagas nas embarcações é dos militares, moradores e visitantes, nesta ordem.



Mapa 3 - Localidades e praias da Ilha da Marambaia/RJ

Fonte: Lopes, 2010.

Notoriamente, o reconhecimento da Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ pela Fundação Cultural Palmares, assim como rotineiramente acontece no Brasil, se deu como uma luta corajosa, demonstrando por vezes, a grande tensão dos envolvidos nesse imenso processo social dinâmico.

Nesse contraponto, na década de 70 (setenta) o Brasil já contava com 6 (seis) anos sob o comando dos governos militares. Nesse ínterim, com o fim do funcionamento da Escola de

Pesca Darcy Vargas na Ilha da Marambaia/RJ, a Marinha do Brasil instalou ali uma organização militar sob seu comando, o que causaria o imbróglio “paz e conflitos” pelo território. Inicialmente, esta unidade militar tinha como pressuposto:

- executar a conservação dos bens móveis e imóveis ali existentes nas áreas de responsabilidade da Marinha do Brasil;
- encarregar-se do controle das atividades agropecuárias; e
- contribuir com as atividades governamentais de ações cívicas, conforme o Aviso Ministerial n.º 0485 de 17 de maio de 1972:

Aviso n.º 0485. Brasília, 17 de maio de 1972.

Do: Ministro da Marinha

Ao: Exmo. Sr. Chefe do Estado Maior da Armada; Exmo. Sr. Comandante de Operações Navais.

Assunto: Prefeitura Naval da Ilha da Marambaia (PNIM).

O Aviso da referência (...) ora resolve:

I - determinar que sejam encerradas, definitivamente, as atividades locais referentes a carreira, estaleiro e fábrica de gelo;

II - considerar irreversíveis as desativações da escola de pesca, fábrica de redes, de material de pesca e a fábrica de pescado;

III - determinar que seja mantida a Escola Primária, ora em funcionamento para atender a população local, desde que mediante convênio e sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, cabendo à Marinha do Brasil tão somente a colaboração para a conservação do imóvel utilizado para tal fim. Ressalto que não deverá ser assumida pela Marinha do Brasil nenhum encargo no tocante ao fornecimento de merenda escolar, cujo caráter de obrigatoriedade legal é de responsabilidade da administração da escola;

IV - determinar que a carpintaria naval e a oficina mecânica tenham suas atividades adaptadas e reduzidas, para suprirem tão somente o apoio indispensável à conservação dos bens móveis e imóveis do Centro de Recrutamento do Comando de Fuzileiros Navais (CRCFN);

V - determinar que a conservação da Igreja seja mantida às expensas da Marinha do Brasil, em colaboração com a sede paroquial, mediante convênio;

VI - determinar que o cemitério seja conservado às expensas da Marinha do Brasil, até que “a experiência decorrente do uso da área indique mais adequada solução para o caso”;

VII - determinar que as atividades secundárias de caráter agropecuário sejam reduzidas a dimensões mínimas, no máximo adequadas ao atendimento à comunidade militar - civil, que existirá em função da presença do CRCFN;

VIII - determinar que as atividades do hospital, maternidade e ambulatório sejam adaptadas às necessidades do CRCFN e PNIM, podendo secundariamente atender à comunidade civil;

IX - determinar que sejam alienadas as embarcações e viaturas consideradas irrecuperáveis ou de custosa recuperação ou que não servirem aos fins específicos do CRCFN e PNIM;

X - determinar que seja providenciada a dispensa de 30 (trinta) dos atuais 42 (quarenta e dois) funcionários civis, devendo os 12 (doze) restantes serem empregados em atividades locais, visando ao aproveitamento de suas experiências e capacidades profissionais individuais;

XI - determinar que sejam redistribuídas as casas pelos civis remanescentes, sendo destruídos os casebres e edificações que se demonstram irrecuperáveis, de condições higiênicas precárias, inadequadas aos seus fins ou de alto custo de reparação e as demais residências deverão ser, exclusivamente, ocupadas pelos familiares dos militares que estiverem servindo no local, segundo o critério natural de níveis hierárquicos;

XII - determinar que seja demarcada perfeitamente a área geográfica de responsabilidade do CRCFN, recenseando o pessoal civil que residir no interior dessa área (o qual deverá ser constituído tão somente pelo pessoal que presta serviço à referida OM) e a Marinha do Brasil deverá estar desvinculada de toda e qualquer

obrigação quanto ao pessoal que habita as áreas não pertencentes à Marinha; e XIII - determinar que seja refeita a lotação do CRCFN a fim de que não haja dispersão de esforços e recursos em decorrência das atividades que ficarem estabelecidas e devem existir nas áreas (AVISO MINISTERIAL nº 0485 ANEXADO AO PROCESSO JUDICIAL Nº 980013150 - UNIÃO FEDERAL X EUGÊNIA EUGÊNIO BARCELLOS, JUSTIÇA FEDERAL).

Neste seguimento, esses entrelaços e/ou dependência datam de tristes lembranças como menciona Arruti (2003):

É deste período, do início dos anos 70, o relato da morte de uma senhora idosa que tentou se interpor entre um jovem soldado e o coqueiro de seu quintal, que ela tinha por estimação. Diante de sua firme resistência, o soldado afastou-a com violência física e sob ofensas e xingamentos, cortando imediatamente o coqueiro familiar. Poucos dias depois, sob um quadro de depressão, no qual a velha já não comia nem conversava com os vizinhos, ela veio a falecer. A partir dessa história, muito marcante para todos daquele lado da ilha e, em especial para as mulheres, que experimentavam a violação de seus espaços domésticos, surgiu a crença (ou “lenda” como costumam chamar) sobre uma maldição associada aos militares: dizia-se que onde os soldados pisassem não crescia mais nada, nem capim. Assim, tornou-se comum que quando os soldados se aproximavam de suas casas, as mulheres saíssem de suas casas empunhando vassouras, enxadas ou foices para afastá-los ou impedir que passassem em seus quintais (ARRUTI, 2003, p. 142-143).

Esses episódios reforçam a forma abrupta que a instalação da referida organização militar causou para àqueles moradores, onde segundo Arruti (2003):

Assim repetia-se o método que a Escola Técnica já havia usado, cerca de 30 (trinta) anos antes, mas que havia sido modelado pelas classes latifundiárias coloniais: o avanço das pastagens sobre as roças como forma de ampliar domínios e descaracterizar as posses tradicionais dos camponeses. Neste contexto, os soldados fardados ou camuflados pouco se diferenciavam dos jagunços de um grande senhor soberano, dono da lei, da terra e da guerra. Nesse caso, porém, por tratar-se de uma ilha, o recurso dos camponeses não poderia ser o de embrenhar-se pelos sertões, mas o de lançar-se ao mar, adotando definitivamente o modo de vida pescador (ARRUTI, 2003, p. 144).

O desfecho da chegada da Marinha do Brasil para o povo quilombola que ali residia foi a demissão repentina daqueles trabalhadores e em consequência disso, a desocupação de suas moradias. Outro fator relevante, foi a desativação da fábrica de gelo, que trouxe como causa uma maior dificuldade na forma de subsistência daqueles pescadores. Como solução imediata, tiveram de deixar a ilha rumo aos novos modos de vida no continente.

O argumento utilizado pela União para expulsar os moradores era baseado no fato de que desde 1905 (ano em que a ilha tornou-se oficialmente sua propriedade) até 1971 (ano em que a administração da ilha foi entregue a Marinha do Brasil), “certamente ocorreram várias invasões” e por isso, a União não teria qualquer relação jurídica com esses invasores. Em nenhum momento falam da presença dos descendentes dos ex-escravos de Breves, que continuaram vivendo na ilha após o fim do tráfico, após a abolição e ainda após a morte do comendador em 1889. De acordo com a União, esses sujeitos nunca existiram (LOPES, 2010, p. 127).

A terminologia aceita atualmente “remanescentes de quilombos” advém da citação na Constituição Federal de 1988: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando as suas terras, deverá o Estado lhes emitir os títulos respectivos”, assim cristalizado no Decreto Presidencial de autoria do Presidente Luís Inácio Lula da Silva:

Consideram-se remanescente 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 (DECRETO FEDERAL n.º 4.887 DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003).

Isto posto, com alguns processos de reintegração de posse movidos pela União Federal em face de alguns daqueles moradores, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) em 2009 manifesta pela primeira vez sobre a faceta do reconhecimento da comunidade da Ilha da Marambaia como remanescentes de quilombos:

O material apresentado nos processos judiciais como prova de ambas as argumentações foi, de um lado, o documento de propriedade da União Federal e os relatórios de investigações internas apurando “obras irregulares” na Marambaia. Da outra parte (os moradores) haviam certidões de nascimento, certidões de ‘morte’, certidões de casamento, fotos das famílias, documentos de identidade e cartões de identificação, todos eles comprovantes da ocupação por cerca de um século daqueles que figuravam como “réus” na ação judicial.

[...]

As principais teses jurídicas apresentadas foram, de um lado, a de que a Marambaia seria “terra” da União Federal e que, de acordo com a norma que trata da matéria (Decreto Lei n.º 9760/46¹), esta poderia requerer a expulsão de quaisquer ocupantes indesejados, independentemente do tempo que ali estivessem. Do outro lado, estava uma ocupação de mais de um século que também encontrava respaldo legal. Existem doutrinas e jurisprudências, por exemplo, que admitem que, caso a posse em imóvel da União some 40 (quarenta) anos anteriores à vigência do Código Civil de 1916² (que proibiu a usucapião em terras públicas), há a possibilidade de aquisição do imóvel por direito adquirido (LOPES, 2010, p. 113).

O pronunciamento se deu por ocasião do julgamento do réu Sr. Benedito Augusto Juvenal, que na época era morador da Praia da Pescaria Velha. Na testilha, por unanimidade a 1.ª Turma de Ministros do Superior Tribunal de Justiça chancelou que, assim como o réu em *lide*, toda sua família e todos os outros moradores da Ilha da Marambaia seriam, datado daquele evento, considerados remanescentes de quilombo, de acordo com a legislação que regulamentava a causa.

Por conseguinte, entende-se que o processo por reconhecimento de comunidades de povos tradicionais, bem como remanescentes de quilombos é, sobremaneira um campo demasiado de lutas por políticas públicas e principalmente direito à terra.

Lugar de Fala

As instituições escolares, indubitavelmente, organização sobreposta na centralidade que ocupa na sociedade, é um espaço de progressão dos estudantes. Assim, a legislação brasileira prevê que todas as crianças e jovens até os 17 (dezessete) anos, sem quaisquer exceções, devem prioritariamente frequentar as escolas (Brasil, 1996).

Sabe-se que, as escolas brasileiras transportam consigo a herança do passado colonial, que deliberava uma cultura e uma aprendizagem superior de povos dominantes em relação aos povos tradicionais, mesmo que de diversas formas distintas, não os reconheciam como

¹ Dispõe sobre os bens imóveis da União e dá outras providências.

² O Código Civil Brasileiro de 1916 foi o código civil em vigor no Brasil de 01/01/1917 à 11/01/2003. Foi instituído pela Lei Federal n.º 3.071 de 1 de janeiro de 1916, conhecido como Código Beviláqua em homenagem a seu principal autor Clóvis Beviláqua.

culturados.

Posto isto, para a deslegitimação, especificamente os saberes e fazeres quilombolas, para além dos “demais” saberes europeus, revelam a triste realidade de “violência” da escola brasileira. Nessa percepção, a ideia vai de encontro e corrobora a denúncia do Patrono da Educação brasileira, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, quando relata ser a escola fracassada aquela que não conquista a compreensão do aluno, este sujeito sociocultural. Todo o processo educativo deve partir da realidade do educando e somente nessa perspectiva, a criticidade, poder de transformação do outro, será efetivo e que, superar a opressão é um ofício político difícil, que requer dedicação e aprendizagens constantes (Freire, 2005).

Desse modo, depreende-se que a Escola brasileira necessita urgentemente emergir num processo de descortino de “situações de opressão diversas”, que foram iniciadas por uma “dominação” de uma cultura sobre a outra, principalmente a do europeu sobre o nosso povo.

Nessa perspectiva, o sociólogo Aníbal Quijano (2014), demonstrou que os processos de colonização, onde na maioria das vezes, a Europa é a personagem principal na “conquista” das Américas para a subalternização das raças, vem proporcionando a casualidade do modelo moderno de sociedade.

Durante o mesmo período em que se consolida a dominação colonial europeia foi estabelecido o complexo cultural conhecido como racionalidade-modernidade europeia, estabelecido como paradigma universal de conhecimento e relação entre a humanidade e o resto do mundo (QUIJANO, 2014, p. 15).³

Tristemente, o mesmo autor, elucida nas mais desbravadas palavras, que não se pode perder de vista a simultaneidade do processo de educação formal e dos processos de colonização. Outrossim, ao aportar sua caravela nas terras brasileiras, os colonizadores escreveram suas impressões sobre aquele até então desconhecido Novo Mundo. Exemplo disso, pode ser conferido na Carta de Pero Vaz de Caminha que registrou os povos originários como despossuídos de cultura:

Porém a terra em si é de muito bons ares, assim frios e temperados como os de Entre Douro e Minho, porque neste tempo de agora os achávamos como os de lá. Águas são muitas; infundas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela Dos que ali andavam, quase a maior parte, traziam aqueles bicos de osso nos beijos e alguns que andavam sem eles, traziam os beijos furados e nos buracos traziam uns espelhos de pau que pareciam espelhos de borracha. E lá andavam outros, quartejados de cores, metade de sua própria cor e a outra metade de tintura negra, maneira azulada e outros quartejados d'escaques (quadriculados). Ali por então não houve mais fala nem entendimento com eles por a barbaria deles ser tamanha que não se entendia nem se ouvia ninguém [...] Ora veja Vossa Alteza, quem em tal inocência vive ensinando-lhe o que para sua salvação pertence se converterão ou não? (SIMÕES, 1999, p. 120- 137).

Em síntese, a retratação dessa fala subtrai fundamentalmente a sapiência ali entendida como essencial. Pontualmente, derivar-se-ia duma escolha orientada por um padrão hegemônico de conhecimento, como proclama Boaventura de Sousa Santos:

O colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma reflexão extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade

³ Durante el mismo periodo en que se consolidaba la dominación colonial europea se fue constituyendo el complejo cultural conocido como la modernidad-racionalidad europea, que fue establecido como un paradigma universal de conocimiento y de relación entre la humanidad y el resto del mundo (QUIJANO, 2014, p. 15).

(SANTOS, 2010, p. 23).

Ter um ensino formal baseado numa proposta curricular, que requeira por vezes uma pedagogia própria, que respeite à especificidade étnico-cultural de cada comunidade, com formação específica de seu quadro docente, é extremamente desejável, principalmente para a Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ. Observar-se-á os princípios constitucionais da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as concepções que orientam a educação básica brasileira, de uma cidadania para todos e para cada um.

Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (RESOLUÇÃO N.º 4/2010 QUE DEFINE AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA). A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. Em falas de moradores locais em conversas informais de ambientação nas festividades do Dia da Consciência Negra-2019, percebia-se a emoção e a preocupação quanto a valorização da cultura local, que imperceptivelmente vem se perdendo com o passar dos anos. Assim, como hipótese, pensa-se que essa problemática pode acarretar “castração cultural”⁴ dessa comunidade de povos tradicionais.

Então, depreende-se que a interferência nesta comunidade quilombola, local onde atualmente residem também os mais jovens, tem forte poder de transformar seu modo de enxergar a realidade. Isto posto, a problemática é aumentada principalmente porque esses quilombolas não estão preparados para uma “aculturação”, visto que a faixa etária também tem influência significativa no processo de construção de suas identidades.

Neste permear de entendimento, buscou-se a Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB) 2002 do Ministério da Educação de 03 de abril de 2002, teve como meta:

Art. 1.º: A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

[...]

Art. 13.º: Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; e

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (DIRETRIZES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2002).

Assim, é perceptível que os remanescentes quilombolas, ainda que jovens, possuem hábitos e costumes diferentes da população urbana⁵, podendo seus costumes serem

⁴ Refere-se ao poderio colonialista imposto para o fim da cultura quilombola.

⁵ A palavra urbana, nesse contexto foi utilizada para se referir a uma visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas urbanas é transferido para as escolas rurais, sem que sejam consideradas as reais necessidades dos povos tradicionais.

transformados, por meio de uma educação puramente colonial. Apesar de toda a riqueza que a cultura quilombola possui (artesanato, ritual de pesca artesanal, rezas, festas), os habitantes da Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ correm o risco de terem seus costumes extintos, mesmo com a assinatura de Termo de Ajustamento de Conduta (TAC).

Destarte, em sua assimilação para que a escola tenha uma função emancipatória contrariamente ao interesse da colonialidade, Arroyo (2004) assertivamente instiga a escola pública para estabelecer um fomentado diálogo com os movimentos sociais para a descontinuidade do olhar colonial sobre esses sujeitos.

Cooperando nessa premissa de entendimento, Palermo (2009) elucida que as características das pedagogias decoloniais devem reconhecer os sujeitos individuais ou coletivos silenciados para além das falácias produzidas sobre eles. Dessa forma, as comunidades de povos tradicionais, neste caso, os remanescentes quilombolas da Ilha da Marambaia/RJ, tem a afirmação do direito à dessemelhança, e não a enclausurada imposição das práticas pedagógicas coloniais.

Freire (2005) revisita o entendimento de que esses educandos são sujeitos socioculturais e que carregam consigo em suas experiências, conhecimentos que são muitas vezes invisíveis para a escola. Neste sentido, ele nos ensina que

existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (FREIRE, 2005, p. 90).

Pode-se dizer, que é difícil de acreditar que a realidade do contexto social que abarque o enquadramento da sala de aula não seja fator a ser considerado, no caso, os quilombolas, o que torna urgente a ponderação das necessidades e direitos de um número aceitável de estudantes em situação de “castração cultural”.

Percebe-se que, o processo educativo é um amplo processo de aprendizagem, que traz consciência para um olhar além dos muros da escola, indo ao encontro da comunidade local onde esteja inserida. No quilombo, sente-se o ofício e o entendimento dos saberes vividos de homens e mulheres simples, no trajar, no andar, no simples falar e em seus usos e costumes que são passados de geração em geração.



Figura 4 - Memórias da Marambaia/RJ

Fonte: Fundação Vale: Memórias da Ilha da Marambaia - Tradições orais da cultura afro-brasileira.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1999), a escola é corresponsável no grande processo de divulgar a diversidade etnocultural que compõe o patrimônio socioeducativo e sociocultural brasileiro, parte imprescindível da formação cidadã, mesmo que esteja inserida num meio de conflitos epistemológicos.

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (PCN: TEMA TRANSVERSAL PLURALIDADE CULTURAL, 1999, p. 116).

Ainda segundo Antunes (2014):

No plano da *práxis* educativa, a passividade dos alunos, a repetição de práticas que desconsideram o perfil heterogêneo dos grupos, a mera transmissão de saberes desatualizados, a inflexibilidade curricular e a falta de práticas autônomas e reorientação dos objetivos pedagógicos não devem fazer parte de nenhuma Escola do século XXI, em qualquer lugar do mundo. Essa ainda é a realidade de muitas escolas no Brasil e não a dizemos do ponto de vista teórico, mas das experiências da autora deste artigo como professora da educação básica e como professora de um curso de pós-graduação no Rio de Janeiro (ANTUNES, 2014, p. 125)⁶.

Nessa premissa, o posicionamento da Escola Municipal Levy Miranda possuir em seu corpo docente apenas uma professora da comunidade local e o único a estar cursando o ensino superior, é algo preocupante. Entende-se, que são esses homens e mulheres, com formação continuada própria para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) e/ou uma educação

⁶ En términos de la *praxis* educativa, la pasividad de los alumnos, la repetición de prácticas que desconsideran el perfil heterogêneo de los grupos, la meratransmisión de conocimientos desactualizados, la inflexibilidad curricular y la falta de prácticas autônomas y de reorientación de objetivos pedagógicos no deberían formar parte de ninguna escuela del siglo XXI, en ninguna parte del mundo. Todavía es ésta la realidad de muchas escuelas en Brasil y no lo decimos desde una perspectiva teórica, sino desde las experiencias de la autora de este artículo como profesora de la enseñanza básica y como profesora de un curso de grado en Río de Janeiro.

diferenciada, que fomentariam aos alunos e alunas um maior entendimento e valorização dos saberes tradicionais da comunidade, trabalhando efetivamente e formalmente na desconstrução do colonialismo educacional. Cabe ressaltar que, é dever de toda instituição educacional prezar pelo total cumprimento no tocante à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/96, onde destaco o artigo terceiro e especificamente o artigo vigésimo oitavo:

Art. 3.º: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

XII - consideração com a diversidade étnico-racial; e

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

[...]

Art. 28.º: Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, s/p.- grifos do autor).

O argumento se justifica por uma formulação provisória e hipotética, por tamanho envolvimento com a comunidade local e após análises do Plano Municipal de Educação (PME) de Mangaratiba-2015 e dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), este último, cujo demonstra o insucesso da Educação Escolar Quilombola nas escolas rurais. Assim, pensar-se-á como se dão as concepções dos professores e professoras local em relação ao suposto fracasso escolar e como abordam os conteúdos curriculares, principalmente àqueles que enaltecem a cultura local, com uma pedagogia e ensino próprios diferenciados. Dessa forma, indiscutivelmente, já se percebe que essas temáticas carecem ser “reformuladas”, o que também foi ratificado através de conversas informais com a Escola, pesquisas documentais e análise minuciosa dos dados que demonstram o triste índice do fracasso das escolas rurais.

Nesse caminho, preferiu-se parafrasear o estudo detalhado de Antunes; Bahia (2017), onde:

Segundo os estudos de Walsh (2012), dentro de uma dimensão intercultural crítica, é possível repensar e resgatar dados identitários, socioculturais e históricos que foram silenciados por nossa herança colonial. A perspectiva crítica se propõe não só revisar estruturas patriarcalizadoras e racistas que fundamentaram séculos de relações exploratórias da natureza e do homem em terras brasileiras, mas também funciona como uma ferramenta que concebe a diversidade como algo positivo e inerente à sociedade (ANTUNES; BAHIA, 2017, p. 9).

Para o entendimento deste agravo, o significativo vocábulo “colonialidade” foi desmistificado por um ajuntamento de intelectuais, sob a condução de Aníbal Quijano, denominados Modernidade/Colonialidade (M/C), caracterizado assim por Ballestrin (2013):

assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a ‘opção decolonial’ – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva (BALLESTRIN, 2013, p. 13).

Ainda assim, a basilar da epistemologia citada por Boaventura de Sousa Santos (2010), sustenta-se para a superação do pensamento moderno do ocidente, dividindo em linhas imaginárias o mundo, polarizando-o. Para ele (2010b, p. 32) “a divisão é tal que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente”. Sobre esse processo, Freire (2005) afirma que

na medida que os invadidos vão reconhecendo-se ‘inferiores’ necessariamente irão reconhecendo a ‘superioridade’ dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo (FREIRE, 2005, p. 175).

Para um melhor entendimento, preferiu-se também utilizar a pedagogia decolonial de Catherine Walsh (2013), que trata de:

[...] metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán Achinte⁷ tem chamado de ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade / colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com (WALSH, 2013, p. 19).

Dussel (1988), em sua ideia de Filosofia da Libertação, nos desafia a romper com o silêncio das vozes dos oprimidos e dos explorados, que não foram considerados agentes relevantes na construção da sociedade moderna. Reitera que, concomitante a isso, se faz necessário um posicionamento teórico positivo e material, colocando-se verdadeiramente junto ao povoado local e não apenas na posição de observador-participante, mas de forma que ele, o pesquisador, vivencie essa experiência real para uma compreensão mais adequada à problematização.

⁷ Associado do departamento de estudos interculturais e membro do grupo pesquisa de cultura e política e coordenador do mestrado em estudos interculturais da Universidade de Cauca.



Figura 5 - Visita à Escola Municipal Levy Miranda

Fonte: registro do autor, 2021.

O índice de evasão escolar, dificuldades de aprendizagens e até mesmo a reprovação de crianças, jovens e adultos que são submetidas em situações diferentes do seu modo rotineiro, dos costumes e fazeres do seu povoado, tende a aumentar quando o potencial educacional em sala de aula revelado pelos sentimentos de colonialidade não são desconstruídos. Assim, o processo de ensino e aprendizagem de um estudante ou uma estudante é tido com maior maestria se o ambiente em que ele se encontra for “favorável” e costumeiro culturalmente para o desenvolvimento de suas habilidades. Ele e/ou ela se sente à vontade para fazê-lo, mesmo por uma série de fatores que poderiam surgir nesse meio como: condições econômicas, psicológicas, sociais e principalmente culturais, impedindo ele de se desenvolver satisfatoriamente.

A necessidade de apropriação de novas ideias, gestos, interações e formas de ver o mundo, estão associadas à capacidade de persuasão e atratividade do que é ensinado, explica AbramoVay (2006). Portanto, a ligação dos alunos e alunas com o saber e com a escola tem relação com seu cotidiano, suas experiências, sua forma de ver a vida e como a escola responde ou não às suas expectativas como local de aprendizagem, de construção de saberes, de socialização, de valorização da cultura do seu povoado e da convivência. As percepções são tão distintas como são diferentes as escolas, os professores, as professoras, os alunos e as alunas com suas histórias de vida e sua subjetividade, como esclarecido por Bartolomeu Mendes (1998):

Um indivíduo, ou uma coletividade que se encontre em condições estigmatizadas, pode até se alinhar a uma tendência de desânimo ou depreciação que chegue a afetar a sua autoestima empurrando-o para baixo. Seus sentimentos sobre o que realmente é se enfraquecem de tal forma que pode leva-lo a acreditar na sua suposta “incapacidade” (MENDES, 2008, p. 42).

Assim sendo, o *lôcus* principal para o desenvolvimento dessa pesquisa foi a Restinga da Ilha da Marambaia/RJ, onde encontramos a Escola Municipal Levy Miranda e a Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ. Com características deslumbrantes e estonteantes, esta região é considerada por muitos pesquisadores como uma joia ecológica devido ser um dos únicos lugares onde se encontra a vegetação típica local tocar o mar. Possui uma espaçosa faixa de areia cintilante, atingindo a máxima de 43Km (quarenta e três

quilômetros) de extensão, sob vigilância constante dos militares da Marinha do Brasil - CADIM.

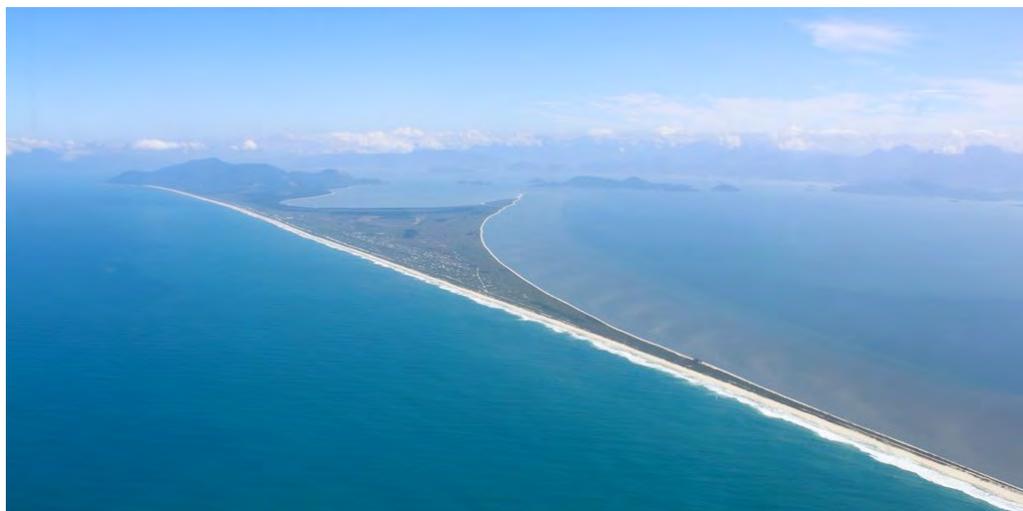


Figura 6 - Extensão da faixa de areia da Ilha da Marambaia/RJ

Fonte: registro do autor, 2014.

Por ser uma área de Segurança Nacional, cujo acesso é restrito, sob responsabilidade da Marinha do Brasil, foram realizados contatos e planejamentos às visitas na comunidade com a autorização da ARQIMAR e na escola com a mediação também da atual presidente da Associação, que sempre nos recebiam muito entusiasmados. Optou-se também, realizar as idas em dias úteis e nos finais de semana, de forma a vivenciar um pouco do dia a dia da realidade local.

Como *locus* desta pesquisa a Restinga da Ilha da Marambaia/RJ, situa-se em Mangaratiba, litoral do Sul do Estado do Rio de Janeiro. A restinga tem uma divisão de demarcação de terras que durante muito tempo foi questionada, possuindo significativas frações dessas divisões resumidas na área administrativa e áreas operativas. Essas áreas são subordinadas ao CADIM, utilizadas pelos militares das Forças Armadas (FA) para as diversas práticas de exercícios militares; e as demarcações dos moradores da comunidade quilombola que ali residem; estes últimos reconhecidos oficialmente como remanescentes de quilombolas desde o ano de 2005, pela Fundação Cultural Palmares (FCP):

Considerando os imperativos da Defesa Nacional, nos termos do Artigo 142 da Constituição Federal, combinado com o disposto no Parecer n.º 13 / Divisão de Política de Defesa Nacional (DPDN) / Departamento de Política e Estratégia (DPE) / Secretaria de Política, Estratégia e Assuntos Internacionais (SPEAI) / Ministério da Defesa (MD), de 8 de julho de 2003, do Ministério da Defesa, tendo em vista que a Ilha da Marambaia é um imóvel da União, área de Segurança Nacional, sob a responsabilidade da Marinha do Brasil, onde fica sediado o Comando do Desenvolvimento Doutrinário do Corpo de Fuzileiros Navais (CDDCFN) e o Centro de Avaliação da Ilha da Marambaia (CADIM), sendo a única área que a Marinha do Brasil dispõe no Rio de Janeiro adequada para o treinamento da Força Aérea Brasileira, o que contribui para propiciar ao País a possibilidade de dispor de Forças militares de dimensões adequadas, com as características de flexibilidade, versatilidade e mobilidade, aptas a atuarem com presteza, eficiência e eficácia no cumprimento de variadas missões em diferentes ambientes operacionais (TERMO DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA - RIO DE JANEIRO 27 DE NOVEMBRO DE 2014).

Nos dias que correm, este espaço é ocupado por 192 famílias quilombolas com

aproximadamente 120 casas, totalizando 407 moradores descendentes direta e indiretamente de remanescentes quilombolas, somados aos militares da MB. Alguns desses militares residem com suas famílias nos Próprios Nacionais Residenciais (PNR) que se localizam entre a área administrativa e a comunidade quilombola, com aproximadamente 30 PNR, divididas entre oficiais e praças.



Mapa 4 - Praia do CADIM - As indicações em azul correspondem à localização das habitações dos militares
Fonte: Lopes, 2010.



Figura 7 - Vista aérea do CADIM (área administrativa)
Fonte: registro do autor, 2019.



Figura 8 - Vista aérea do CADIM (área dos PNR)

Fonte: registro do autor, 2019.

Na época atual, esses moradores, os quilombolas, usam instrumentos de amparo legal que atestam seus direitos de comunidade de povos tradicionais, são eles:

- Artigo n.º 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal de 1988;
- Decreto Federal n.º 4.887/03; e
- TAC decorrente de um processo de conciliação realizado entre o Ministério Público, a União Federal, o Comando da Marinha, a Procuradora Regional Federal da 2.ª Região, a Superintendência de Patrimônio da União do Estado de Rio de Janeiro, a ARQIMAR e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA):

Pelo presente instrumento, firmado com fundamento no artigo 5.º, §6.º, da Lei n.º 7.347/85, o MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, representado pelo Procurador-Regional da República, Dr. Daniel Sarmento, a UNIÃO FEDERAL, pela Procuradora-Regional da União, Dra. Mariana Moreira e Silva, a PROCURADORIA REGIONAL FEDERAL DA 2.ª REGIÃO, pelo Procurador-Regional Federal da 2.ª Região, Dr. Marcos da Silva Couto, a SUPERINTENDÊNCIA DE PATRIMÔNIO DA UNIÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, pelo Superintendente de Patrimônio da União no Estado do Rio de Janeiro, Gustavo Souto de Noronha (SR-07), a ASSOCIAÇÃO DE REMANESCENTES DE QUILOMBO DA ILHA DA MARAMBAIA (ARQIMAR), pelas advogadas Aline Caldeira Lopes, Mariana Trotta Dallalana Quintas, Aline Cristina Carmo, bem como pelo Presidente Nilton Carlos Alves, e o COMANDO DA MARINHA, pelo Comandante-Geral do Corpo de Fuzileiros Navais, Almirante-de-Esquadra (FN) Fernando Antonio de Siqueira Ribeiro, o último na qualidade de interessado/interveniente.

Considerando a necessidade de conciliar os direitos dos atuais moradores da Ilha da Marambaia com o interesse público, ligado a imperativos da Defesa Nacional, bem como com a preservação do meio ambiente.

[...]

Considerando que os atuais moradores da Ilha da Marambaia são titulares de direitos fundamentais à moradia, garantido pelo Artigo 6.º da Constituição Federal, a identidade cultural assegurada pelo princípio da dignidade da pessoa humana consagrado no inciso III do Artigo 1.º da Constituição Federal, em consonância com os Artigos 215 e 216 da Carta Política.

Considerando o direito à propriedade e à moradia nas áreas ocupadas pelos atuais moradores da Ilha da Marambaia, nos termos do Artigo 38 da ADCT da Constituição Federal, assegurado nos limites da extensão territorial presente neste Termo de Ajustamento de Conduta (TAC).

Considerando a necessidade de preservação da biodiversidade do ecossistema da Ilha da Marambaia, da integridade do sistema climático, da vegetação nativa, assim como da Área de Preservação Ambiental nos termos do Decreto n.º 9.802, de 2 de

março de 1987 do Estado do Rio de Janeiro, em consonância com o inciso I do Artigo 1.º da Lei 12.651, de 25 de maio de 2012, inciso I do Artigo 14 combinado com §2.º do Artigo 15, ambos da Lei n.º 9.985, de 18 de julho de 2000 e alínea d, do Artigo 9.º, da Lei n.º 6.902, de 27 de abril de 1981.

Resolvem as partes celebrar o presente TERMO DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA para por fim, de forma conciliada, à Ação Civil Pública n.º 2002.51.11.000.118-2, proposta pelo Ministério Público Federal em face da União Federal e INCRA, definir limites para a titulação de áreas em favor dos atuais moradores da Ilha da Marambaia e traçar as regras de conduta nos seguintes termos:

1- DA AÇÃO JUDICIAL:

[...]

1.2 – A União Federal se compromete a requerer a desistência de todas as ações de reintegração de posse que tenham por objeto bens imóveis ou parte deles localizados nas áreas objeto da titulação coletiva, objeto deste TAC.

[...]

3 – DAS ÁREAS A SEREM TITULADAS

3.1 – As partes acordam que a titulação das áreas, em nome da ARQIMAR, tem com fundamento de validade o Artigo 68 do ADCT da Constituição Federal e será realizada de forma coletiva, observando os seguintes termos:

3.1.1 – Destinado ao exercício do direito de moradia:

a) Primeira Área Coletiva, de 422.014,11m² - abrange as Praias da Pescaria Velha, a qual apresenta 25 (vinte e cinco) residências e 115 (cento e quinze) habitantes, Praia do Kutuka, com 7 (sete) residências e 22 (vinte e dois) habitantes, Praia do José, com 7 (sete) residências e 24 (vinte e quatro) habitantes, Praia da Caetana, com 15 (quinze) residências e 50 (cinquenta) habitantes e Praia Grande, com 9 (nove) residências e 32 (trinta e dois) habitantes;

b) Segunda Área Coletiva, de 10.606,85m² - abrange a rua da Jaqueira, a qual apresenta 6 (seis) residências, com 28 (vinte e oito) habitantes;

c) Terceira Área Coletiva, de 66.379,92m² - abrange a Praia Suja, a qual apresenta 14 (quatorze) residências e 46 (quarenta e seis) habitantes;

d) Quarta Área Coletiva, de 28.945,10m² - abrange a Praia do Sítio até a residência da Praia João Manoel, com delimitação final na margem do rio, a qual apresenta 10 (dez) residências, com 27 (vinte e sete) habitantes; e

e) Quinta Área Coletiva, de 672,55m² - abrange um lote na Praia do Caju, com 1 (uma) residência e 3 (três) habitantes.

3.1.2 – Destinado ao exercício do direito de manifestação cultural e religiosa será titulada a Sexta Área Coletiva, de 1.320,48m², localizada na área das ruínas, sendo vedada, nesta área, qualquer construção.

[...]

(TERMO DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA- RIO DE JANEIRO 27 DE NOVEMBRO DE 2014).

OBJETIVOS

Objetivo geral:

O objetivo principal é o de averiguar para compreender como o processo de encobrimento da cultura quilombola/caiçara interfere na formação identitária dos habitantes da Restinga da Ilha da Marambaia/RJ.

Objetivos específicos:

- Averiguar de que modo a questão do território pode influenciar na vida dos moradores da Restinga da Ilha da Marambaia (remanescentes quilombolas, escola municipal e Marinha do Brasil); e
- Interpretar de que modo a relação entre a educação formal e educação decolonial pode contribuir para a formação de uma identidade cultural sólida que possa fazer frente a um processo de pedagogia colonial.

As indagações para a justificativa dessa pesquisa se resumem quando perguntado: como está sendo implementado nos planos curriculares da Escola Municipal Levy Miranda a Lei Federal n.º 10.639/2003 (que altera a LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira) e de que forma essa Lei contribui para a formação identitária de uma comunidade de povos tradicionais?

Como versa a legislação brasileira, especificamente a LDB n.º 9.394/96 nos artigos 3.º, 26-A, 28 e 79-B, onde especificamente o artigo 26-A, modificado pela Lei n.º 11.645/2008 que inclui a temática do estudo da questão indígena, que não foi abarcado pela LDB de 1996. Esses artigos, no escopo histórico do Brasil, fomentaram na formação da sociedade uma questão antes não prevista, trazendo à baila o processo histórico dos nossos antepassados.

Tendo como base essa legislação, quais as políticas educacionais municipais no sistema único de educação básica que Mangaratiba vem adotando para a inserção da Educação Escolar Quilombola na Escola Municipal Levy Miranda? Existem ações que a Marinha do Brasil utiliza na Escola Municipal Levy Miranda ou na comunidade local, observando o impacto no processo formativo de crianças e jovens quilombolas para o enfrentamento à colonialidade?

Desta maneira, pontualmente retratar a luta dos sujeitos africanos trazidos para o nosso continente, diminuídos pela superioridade branca ocidental, acrescentando o entendimento que, mesmo que ainda não se tenha uma circunstância de nulidade de colonialidade, há grande probabilidade de identificação das práticas pedagógicas orientadas por “posicionamentos, posturas, horizontes e projetos de resistir, intervir, transgredir, insurgir, criar e incidir”⁸, portanto, decoloniais.

⁸ “posicionamientos, posturas, horizontes y proyectos de resistir, intervir, transgredir, in-surgir, crear y incidir” (WALSH, 2013).

METODOLOGIA

A pesquisa se apoiou em marcos teóricos e conceituais a começar com autores e autoras que tem relação com as questões apresentadas no que tange a averiguação e a compreensão sobre o saber tradicional. Busca-se uma perspectiva que favoreça a formação da identidade pessoal e coletiva dos cidadãos e cidadãs a que está ligada e que tem a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, numa perspectiva decolonial, à luz da legislação brasileira. Dessa forma, foi ancorado o previsto também no Decreto Federal n.º 6.040/07, Artigo 3.º, §1.º, 2.º e 3.º, que traduz claramente o povoado da comunidade quilombola pesquisada:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; e

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os Artigos n.º 231 da Constituição Federal de 1988 e o Artigo n.º 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações (DECRETO FEDERAL N.º 6.040 DE 07 DE FEVEREIRO DE 2007).

Reafirmando, conforme explicita Bahia (2020, p. 188), de forma que a escola enquanto espaço de diálogo junto à comunidade possibilite uma educação onde as pessoas vão se completando ao longo da vida. Conhecer a visão de uma educação crítica, onde a questão da educação formal, se faz necessária, despertando e permitindo que o homem e a mulher sejam os sujeitos, que segundo Freire (1967) se construam enquanto agentes transformadores do mundo e de suas relações com a cultura e história, ou seja,

uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 1967, p. 90).

Para Reinhardt (2007), há uma grande preocupação de todos os envolvidos com a educação, em saber o que a sociedade espera encontrar na escola devido à presença da enorme gama de valores e culturas que permeiam esse universo. O autor cita a importância da inclusão — no debate mais amplo — de como a realidade é percebida, sentida e vivida pelos próprios alunos e alunas, professores e professoras, gestão, pais e mães e demais membros que formam a comunidade escolar.

Compreendendo que os processos de aprendizagens extrapolam os saberes sistematizados e que o sistema educacional detém a importante função além da que lhe já é imposta, a de promover formação intelectual, social, cultural e crítica dos indivíduos de forma democrática e acessível.

Mesmo a escola como a responsável também por desenvolver o pensamento crítico dos alunos e alunas, a baixa valorização cultural dos remanescentes quilombolas é em certos casos pontual e perigosa, conforme demonstrado na citação e no gráfico a seguir:

Sem certificação emitida pela Fundação Palmares, comunidades remanescentes de ex-escravizados ficam sem acesso a políticas públicas. O atual presidente da instituição, Sérgio Camargo, nega a existência do racismo. No governo de Jair Bolsonaro, o reconhecimento de comunidades quilombolas caiu ao menor patamar da história. No ano de 2019, foram emitidas 70 (setenta) certificações, o número mais baixo desde 2004, quando foram estabelecidas as regras atuais de certificação. Até 2019, a média foi de 180 (cento e oitenta) documentações por ano. Em 2020, até fevereiro, foram apenas 5 (cinco), o que representa um ritmo ainda menor. Sem essa declaração, os territórios que remontam ao período colonial e que serviram de refúgio para negros escravizados ficam fora de políticas públicas voltadas para quilombolas e tendem a se tornar alvos de conflitos. Responsável pela emissão das certificações e pela defesa dos valores históricos e sociais dos negros, a Fundação Palmares é, desde novembro de 2019, comandada por Sérgio Camargo, que nega a existência de um racismo estrutural no Brasil (THIAGO RESENDE - NOTÍCIAS UOL EM 26 DE JUNHO DE 2020).

Os sujeitos envolvidos no dia a dia escolar apresentam a educação como um valor e expressam perspectivas de futuros otimistas, mesmo com todos os inconvenientes e dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Isso quer dizer que a escola pode ser um ambiente socializador, mediador e colaborador do processo de formação de cidadãos críticos e responsáveis que tem em mente seus direitos e deveres.

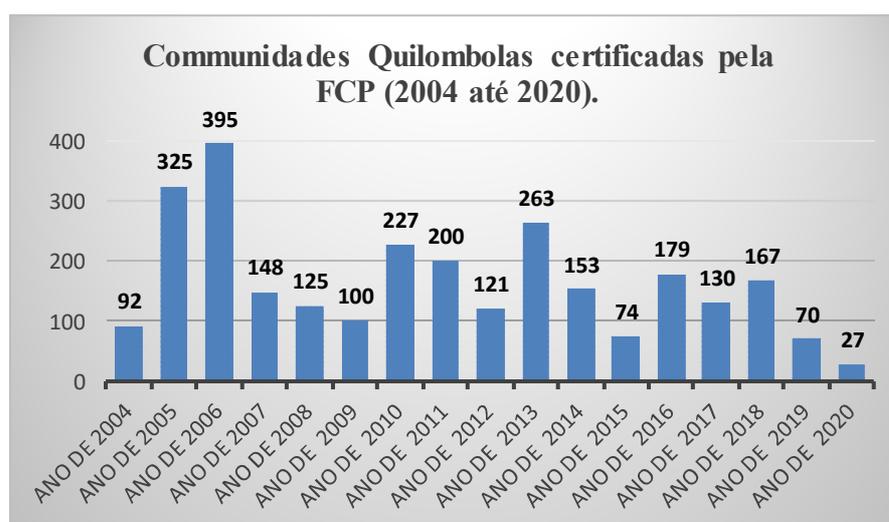


Gráfico 1 - Comunidades certificadas pela FCP desde o ano de 2004
 Fonte: FCP- certificação quilombola com dados até 29/10/2020.

Com a nomeação do atual presidente da Fundação Cultural Palmares no final do ano de 2019, percebe-se que o índice de comunidades certificadas atingiu o pior patamar desde o ano de 2004.

O presidente da Fundação Cultural Palmares, Sérgio Camargo, chamou o movimento negro de “escória maldita” formada por “vagabundos”, durante uma reunião interna com servidores, cujo áudio foi divulgado pelo Jornal O Estado de São Paulo na terça-feira (2 de junho de 2020).

Na ocasião, Camargo também atacou Zumbi, a quem chamou de “filho da puta que escravizava pretos”, referiu-se a uma mãe de santo como “macumbeira”, desdenhou do Dia da Consciência Negra e prometeu demitir diretores que não tiverem como “meta” a demissão de “esquerdistas”.

“Não tenho que admirar Zumbi dos Palmares, que pra mim era um filho da puta que

escravizava pretos. Não tenho que apoiar Dia da Consciência Negra. Aqui não vai ter, zero – aqui vai ser zero pra [Dia da] Consciência Negra. Quando eu cheguei aqui, tinha eventos até no Amapá, tinha show de pagode com dinheiro da Consciência Negra. Aí, tem que mandar um cara lá, pra viajar, se hospedar, pra fiscalizar... Que palhaçada é essa?”, disse (CAMILA MACIEL – BRASIL DE FATO: PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO PALMARES CHAMA MOVIMENTO NEGRO DE “ESCÓRIA MALDITA”, 03 DE JUNHO DE 2002).

Partindo desse pressuposto, a escola engajada nesse enfrentamento, sendo acolhida pela sociedade e vice-versa, tende a melhorar seu ambiente de formação de cidadãos críticos e responsáveis. Além disso, viabiliza positivamente o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, gerando harmonia entre todos, trabalhando com a prevenção e erradicação inaceitável desse tipo de problema. Assim, a política estará firmada em ações preventivas e não repressivas, considerando as linguagens, usos e costumes que atraíam os jovens e as jovens, crianças e adolescentes, além de professores e professoras e membros da equipe de gestão como participantes ativos das políticas públicas de educação.

A presente pesquisa apresentada, foi realizada de uma forma metodológica híbrida no que se refere a coleta e análise de dados. Tem uma essência etnográfica com base em Azevedo (2001) e Chizzotti (2014), perpassando pelas bases teóricas decoloniais do Movimento Modernidade-Colonialidade (M/C), principalmente as de Catherine Walsh (2013) para uma melhor aproximação do problema investigado.

O estudo é também de caráter exploratório, conforme Andrade (2003, p. 124): “a pesquisa exploratória é o primeiro passo de todo trabalho científico”. Segundo as definições do autor, procura-se proporcionar mais informações sobre determinado tema, facilitando a delimitação do estudo e a definição de objetivos ou formulação de hipóteses. Portanto, através da pesquisa exploratória avalia-se a possibilidade de desenvolver uma relevante escrita sobre educação formal e saberes tradicionais.

A respeito da pesquisa exploratória Martins (2002, p. 41) descreve que “toda pesquisa bibliográfica ou de campo é também exploratória”. Estas pesquisas visam proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

Adotou-se também o conceito de Fortin (1999, p. 108): “a fase metodológica operacionaliza o estudo, precisando o tipo de estudo, as definições operacionais das variáveis, o meio onde se desenrola o estudo e a população”. Além desta prudente escolha, optou-se por desenvolver a pesquisa com cunho etnográfico, com base em Azevedo (2001, p. 34):

[...] estudos do tipo etnográfico representam o estudo e o relato de experiências de vida, em um processo que requer reflexão, habilidade na descrição e clareza, de tal forma, que permita expressar em palavras, acontecimentos, comportamentos, processos sociais e contextos com vivências e experiências dos sujeitos.

Ainda segundo Chizzotti (2014) depreende-se que:

A etnografia caracteriza-se pela descrição ou reconstrução de mundos culturais originais de pequenos grupos, para fazer um registro detalhado de fenômenos singulares, a fim de recriar as crenças, descrever práticas e artefatos, revelar comportamentos, interpretar os significados e as ocorrências nas interações sociais entre os membros do grupo em estudo.

O pesquisador permanece em campo envolvido, durante um período durável, na vida cotidiana dos membros de uma comunidade ou grupos homogêneos, geograficamente determinados, partilhando de suas práticas, hábitos, rituais e concepções, sem pré-julgamentos ou preconceitos pessoais para compreender a cultura dos grupos. Este contato próximo habilita o pesquisador para alcançar um

conhecimento íntimo e amplo do grupo, apreendendo não só o que ocorre no local, mas também como é visto, construído e usado pelos membros do grupo atividades habituais do dia a dia.

[...]

A coleta de dados em etnografia utiliza uma variedade de estratégias e diversidade de técnicas, a partir de observações participantes e contextualizadas e de anotações feitas em campo, com o objetivo de fazer uma descrição interpretativa do modo de vida, da cultura e da estrutura social do grupo pesquisado.

[...]

É uma interpretação válida e legítima enquanto o pesquisador procura dar inteligibilidade e validar o processo, a forma de saber e a representação que os sujeitos pesquisados manifestam (CHIZZOTTI, 2014, p. 72-74).

Com uma base de fontes secundárias, para uma melhor compreensão das ideias formuladas de cunhos teórico e metodológico, o desenvolvimento da pesquisa fundamentou-se na etnografia com vistas a análise de dados, referentes às características e lutas de um povo. Nesse sentido, vislumbrou-se especificamente os remanescentes quilombolas da Restinga da Ilha da Marambaia/RJ com a necessidade do descortino, resgate e revalorização de seus conhecimentos tradicionais, os quais, em alguns aspectos, vêm sendo descolonizados a passos lentos. Para isso, usou-se a ajuda principalmente do conhecimento científico, que segundo Chizzotti (2014):

Para aprender o ponto de vista do nativo é, segundo ele, indispensável o convívio durável com os membros da comunidade investigada, a observação *in loco* dos fatos, que levem a uma compreensão de “dentro”, entrevistas com informantes selecionados na linguagem ordinária nativa, fazendo emergir as bases teóricas da investigação de descobertas feitas em campo, sempre confirmadas por verificações (CHIZZOTTI, 2014, p. 68).

Metodologicamente, essa pesquisa, considera como fonte de dados, os aspectos subjetivos do ambiente vivido nesta comunidade quilombola, bem como sua composição enquanto grupo social, a sua relação com o lugar e sua percepção sobre o meio ambiente.

Para tanto, através da fase exploratória da pesquisa foi possível de acordo com (MINAYO, 2009, p. 61) “estabelecer uma interação com os ‘atores’ ” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico” e significativo para analisar e desenvolver uma abordagem sobre os saberes tradicionais quilombolas. Assim, no contexto da educação formal conforme cita a autora, “conceitos bem trabalhados que viabilizam sua operacionalização”.

Lévi-Strauss (2003, p. 14), também apoia a pesquisa etnográfica e ao abordá-la expõe: “a etnografia consiste na observação e análise de grupos humanos frequentemente escolhidos por razões teóricas e práticas”, com o propósito de reconstituição dos fatos.

Assim, Malinowski (1978, p. 18), persiste na ideia de que a etnografia se refere a “descrição detalhada de todos os procedimentos utilizados para o recolhimento do material etnográfico”. Portanto, deixando claro que as condições sob as quais as observações e informações são coletadas podem conduzir as análises conforme a problemática em questão.

Nesse entendimento, preferiu-se ancorar também na metodologia da escuta sensível de Barbier (2002), que propõe a promoção da consciência sobre as situações de opressão, ao mesmo tempo em que defende que o pesquisador mantenha uma postura consciente em sua relação com o sujeito de pesquisa, quer seja para avaliar sua posição diante deste, ou para ouvi-lo atentamente. Ele chama a atenção para a importância em reconhecer os desejos, as intenções, as estratégias e as possibilidades do sujeito no desenvolvimento coletivo. O sujeito, para este autor, pode ser um indivíduo ou grupo.

Conforme afirma Chizzotti (2014), é preponderantemente importante salientar o

imenso campo de certezas e incertezas:

[...] as dúvidas teóricas, as incertezas dos conceitos, a superação de certezas infundadas, a convulsão das convicções rígidas, as perguntas tímidas e, detrás desse arcabouço racional que a tese ou uma dissertação mobiliza, estão as tensões vividas, as solidões longas, o turbilhão de dúvidas suportadas e as perplexidades constantes que a pesquisa provoca.

Todo pesquisador sabe quantas emoções subjazem às questões teóricas, o tempo dedicado a cada parágrafo do texto, o esforço físico necessário para manter a decisão de prosseguir nas buscas das informações, o isolamento voluntário para desenvolver reflexões amadurecidas, a fim de levar a termo a obra começada (CHIZZOTTI, 2014, p. 11).

Dessa forma, na busca de um macro conceito que unisse e interligasse as dificuldades enfrentadas pela Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ, o desaparecimento progressivo dos seus saberes tradicionais, além das formas de resistência do povoado local, o caminho teórico sinalizado foi o pensamento de Boaventura de Sousa Santos, que permitiu uma perspectiva epistêmica capaz de dialogar com todas as categorias que surgiram nesta pesquisa.

Santos (2002) orienta que se observe a partir da margem, para se ter uma visão de tudo que é descartado para que o centro se reafirme como tal. Na comunidade quilombola da Marambaia, a “margem”, constituída por todo o saber dos quilombolas, é inviabilizada pelo “centro”, composto por aqueles que negam a origem étnica histórica dessa comunidade já reconhecida pela Fundação Cultural Palmares.

A metodologia de pesquisa utilizada compartilha teoria e prática-vivência de forma dinâmica entre os processos dialógicos pautados nas realidades vividas e analisadas, em uma “implicação⁹ epistemológica” (Barbier, 2002, p. 101). Portanto, a problematização em questão exigiu que se delimitasse o campo de ação, na busca de sinais que permitisse a viabilização dessa pesquisa, que segundo Minayo (2008), a razão de um estudo se justifica a partir da definição do problema ou objeto de pesquisa.

A trajetória para essa investigação se valeu de várias estratégias para compor teoricamente a hipótese inicial. Adotando o que Barbier (2002, p. 134) denominou de uma investigação que “representa um percurso estrutural de uma existência concreta tal qual se manifesta pouco a pouco, e de uma maneira inacabada, no emaranhado dos diversos itinerários percorridos por uma pessoa ou por um grupo”. As leituras, seminários, documentários, *podcasts*, *lives*, aulas no formato Ensino Remoto Emergencial (ERE), congressos e as interações com o orientador foram sendo anotados e revisitados constantemente ao longo da pesquisa.

O caminho metodológico foi embasado também nas técnicas de pesquisa exploratória detalhado por Gil (2008), com base em levantamento de fontes secundárias: livros, artigos, documentos, jornais e sites oficiais que permitiram informações referentes à Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ, bem como suas lutas, tradições e saberes.

Utilizou-se também, como auxílio para uma maior compreensão da pesquisa, a base de dados da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) da UFRRJ, do *Google Acadêmico*, *Scielo* (Biblioteca Eletrônica Científica Online¹⁰) e autores como: Dussel (1992), Quijano (1994), Freire (2003), Carvalho (2006) e Catherine Walsh (2010), IBGE (2010), Arroyo (2011), além do Plano Municipal de Educação de Mangaratiba (2015). Como gerenciamento de pesquisa utilizaram-se as seguintes palavras-chave: decolonialidade, educação escolar quilombola, Marinha do Brasil e Restinga da Ilha da Marambaia/RJ.

⁹ A implicação utilizada aqui é com o sentido de engajamento pessoal e coletivo do pesquisador, em por sua *práxis* científica, em função de sua história, de suas posições passada e atual.

¹⁰ *Scientific Electronic Library Online*.

Os procedimentos metodológicos que nortearam esta pesquisa seguiram as seguintes sínteses, não necessariamente nesta ordem:

- pesquisa e análise documental: se apresenta como caráter exploratório-descritivo e qualitativo;
- entrevistas semiestruturadas aos moradores e à equipe gestora da Escola Municipal Levy Miranda; e
- tabulação e análise de dados à luz da fundamentação teórica levantada durante a redação da dissertação.

Portanto, através dessa pesquisa exploratória foi possível avaliar e desenvolver uma relevante abordagem sobre educação formal e saberes tradicionais, conforme fundamenta Martins (2000, p. 41), “toda pesquisa bibliográfica ou de campo é também exploratória”. Assim, partindo da ideia central de entender até que ponto os saberes tradicionais da comunidade quilombola da Ilha da Marambaia/RJ ainda são praticados e de que forma vem sendo transmitidos às novas gerações, foi necessário averiguar e refletir sobre os relacionamentos desses conhecimentos com os saberes tradicionais na educação formal na Escola Municipal Levy Miranda. Dessa forma, fez-se fundamental averiguar todo o processo histórico de formação da comunidade, a fim de trazer a essa pesquisa a construção e relevância dos saberes próprios da comunidade local, cujos sujeitos são os construtores e mantenedores da vida do quilombo.

Cabe ressaltar que foram vários os obstáculos, dentre eles a terrível pandemia da *COVID-19*¹¹ que acarretou mais de 4,36 milhões de vidas ceifadas (OMS, 2021). Por motivo de necessidade de serviço, fui designado a compor a guarnição do 1.º Esquadrão de Helicópteros de Emprego Geral do Norte (EsqDHU-41), que naquele momento (junho de 2020) com o auge da pandemia na cidade de Belém-PA, necessitava urgentemente de técnicos especializados para atuarem também no enfrentamento à pandemia mencionada anteriormente. O auxílio se deu às comunidades de povos tradicionais e tribos indígenas que se encontram na delimitação do Comando do 4.º Distrito Naval (Com4.ºDN), que abrange os Estados do Amapá, Maranhão, Pará e Piauí.

Destaca-se, que foi preciso aguardar a liberação da Prefeitura Municipal de Mangaratiba (bandeira verde), autorização do Sr. Comandante do CADIM, bem como a autorização da Sra. Presidente da ARQIMAR para que se pudesse transitar no município, na área administrativa do CADIM e na comunidade quilombola e não colocar em risco a saúde dos sujeitos da pesquisa como também a saúde deste pesquisador. Outro aspecto ineludível, que importa revelar, foi que as entrevistas e visitas em campo, foram feitas com a empregabilidade da segurança exigida pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Indubitavelmente, todos contribuíram para que se olhasse a questão principalmente desta pesquisa de um novo ângulo, e foi assim que a partir da “escuta sensível” de Barbier (2002), que se aprendeu com os acontecimentos silenciados, descobrindo nas falas, nos olhares e nos gestos indicações de coisas que não eram verbalizadas.

Dencker (1998, p. 127) nos afirma que uma das grandes vantagens de se utilizar técnicas de observação é que elas permitem o registro do comportamento no instante em que ocorre. Seja através de fotos, gravações em áudio e vídeo, caderno de campo, entre outras

¹¹ A *COVID-19* é uma doença infecciosa causada pelo novo Corona vírus (SARS-CoV-2) e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Alguns pacientes podem apresentar dores, congestão nasal, dor de cabeça, conjuntivite, dor de garganta, diarreia, perda de paladar ou olfato, erupção cutânea na pele ou descoloração dos dedos das mãos ou dos pés. Esses sintomas geralmente são leves e começam gradualmente. Algumas pessoas são infectadas, mas apresentam apenas sintomas muito leves. A maioria das pessoas (cerca de 80%) se recupera da doença sem precisar de tratamento hospitalar. Uma em cada seis pessoas infectadas por *COVID-19* fica gravemente doente e desenvolve dificuldade de respirar. As pessoas idosas e as que têm outras condições de saúde como pressão alta, problemas cardíacos e do pulmão, diabetes ou câncer, têm maior risco de ficarem gravemente doentes (OPAS / OMS, 2021).

formas de registros.

Foi necessário averiguar o dia a dia da comunidade quilombola para um real detalhamento dos seus saberes tradicionais a fim de trazer a essa pesquisa, também, o papel da escola como canal de difusão desses saberes. Aspecto que merece atenção é a possibilidade de hospedagem no Hotel de Trânsito na Ilha, este disponível para militares e no alojamento da UFRRJ em convênio com o Comando da Marinha, localizado atrás da Escola Municipal Levy Miranda.

A parte etnográfica da pesquisa dedicou-se a análise do cotidiano da comunidade pesquisada, mas também se deteve nas memórias contadas e recontadas pelos moradores de uma época passada, que nesse caso específico, se estende à época da fazenda do Comendador Breves, tempo sombrio do Brasil, época da escravidão.

Optou-se também por utilizar a conversa descompromissada sem estabelecer perguntas e roteiros prontos - mesmo o tendo, permitindo o envolvimento em um sistema de diálogos que deixou fluir as informações contextualizadamente, o que permitiu dados também desse contexto. Esse processo subjetivo de construção da pesquisa através da conversação permitiu ir reconstruindo o trajeto histórico da comunidade, bem como visualizar suas expectativas em relação ao futuro. Que no caso dos quilombolas, os anseios e metas são na maioria das vezes sempre em relação à comunidade, ao território e ao seu povo.

Quanto às fontes documentais, confirmam o que é falado nos discursos, por vezes demonstram a contradição do senso comum registrado pela sociedade. Por isso a importância da pesquisa ter bases confiáveis, trazendo o verdadeiro sinal do descortino.

Além dos procedimentos de pesquisa que foram utilizados, outros foram sendo agregados ao longo da escrita, que surgiram de conversas informais, como, por exemplo a metodologia de história de vida. Dentre esses, vale citar os diálogos com os mais jovens e principalmente a saborosa prosa com a presidente da ARQIMAR, que acontece até os dias atuais.

Os jovens também são identificados como lideranças pela comunidade, já que são os sujeitos e autores da nova história do Quilombo da Marambaia e sofrem forte influência do meio social externo. A participação desse grupo revelou novos aspectos e novos olhares sobre os saberes tradicionais na comunidade. Os jovens aparecem como aborda Gonçalves (2002, p.3): “sujeitos de conhecimento, e isso significa partir da premissa de que são sujeitos de ação, construtores de sua própria história”.

Outra basilar é o citado por Arendt (2003) que reforça ser no discurso dos jovens, a possibilidade de se entender a percepção sobre o tema. A autora define que a ação não pode ser observada dissociada do discurso. Ela reflete e expõe que se partindo do princípio que a “ação corresponde ao iniciar e o discurso é que expõe os sentidos desse início, compreendendo à singularização do sujeito, expondo sua ‘identidade pessoal’” (ARENDR, 2003, p. 192). Na mesma linha de raciocínio, Ribeiro (2000) cita que é por intermédio da fala, que se torna possível identificar os sentidos da ação e desvendar seus valores e, “projetos de futuro”. Assim, os sujeitos devem ser vistos “com palavras e atos” (Arendt, 2003, p. 189).

Enfaticamente, a Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ se constitui em um *locus* privilegiado à manutenção da cultura e de seus costumes étnicos. Assim, com o intuito de construir a narrativa desses moradores, foram empregados alguns outros procedimentos metodológicos tendo como principal canal os “saberes tradicionais” usados nas famílias e na própria comunidade.

Para este entrevistador, a escolha das conversas em profundidade para a coleta de dados proporcionou uma oportunidade de conhecer, compreender e identificar alguns dos dizeres sobre o objeto de investigação. Buscar a confiança entre este entrevistador e os entrevistados foi um dos aspectos mais relevantes para se efetivar um trabalho de excelência na coleta de dados, principalmente com a liderança local e a escola. Em função disso, este

entrevistador considerou alguns dados para que o trabalho fosse realizado: apresentação pessoal, quem indicou os entrevistados, o porquê da pesquisa, informações sobre possíveis danos sociais, os sigilos firmados e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). E, para que esta coleta de dados e posteriormente sua análise trouxessem as contribuições possíveis para o meio acadêmico, foi importante ao pesquisador não impor sua visão pré-estabelecida de forma que se pudesse distorcer a perspectiva das falas.

O trabalho de campo se constitui em uma etapa fundamental da pesquisa qualitativa, que, segundo Minayo (1994, p. 53), é “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço”, visto que é no campo de pesquisa que se encontram “as manifestações intersubjetivas e interações” entre o pesquisador e os sujeitos. A autora destaca que “cada vez que o cientista social retorna às fontes vivas de seu saber, àquilo que nele opera como meio de compreender as formações culturais mais afastadas de si, faz filosofia espontaneamente” (LÉVI-STRAUSS, 1975, p. 222).

Destarte, um banco de dados foi construído e através de planilha eletrônica (*Microsoft Excel*¹²), foi possível quantificar respostas das perguntas fechadas e analisar a frequência absoluta e relativa (percentual) em que elas apareciam, formalizando sua característica quantitativa.

Em relação às perguntas abertas, Minayo (1984) oferece uma proposta operativa. A entrevista estabeleceu que existem perspectivas, e outros pontos de vista sobre o objeto de estudo para além daqueles que o entrevistador esperava. Emblematicamente, como aponta esta mesma autora, os indivíduos que vivem uma determinada realidade ao pertencer a grupos, classes e segmentos diferentes, são influenciados pelo momento histórico, podendo ter interesses comuns que os unem e interesses exclusivos que os distinguem.

O segundo momento da análise correspondeu à confrontação com os fatos empíricos, das leituras realizadas. É necessário encontrar nos relatos dos sujeitos, o sentido, a lógica interna, as interpretações e as projeções. Desta forma, para a análise dos resultados foram realizadas:

- Ordenação dos dados: através da tabulação dos resultados, transcrição das entrevistas e a organização da descrição minuciosa das falas em sua maioria transcritas para o caderno de campo e apenas uma foi gravada;
- Análise final: realização do encontro dos resultados obtidos na etapa anterior com o material teórico pesquisado; e
- Retorno à comunidade: será realizado após a defesa desta dissertação um encontro formal com a Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia, onde serão apresentados os resultados da pesquisa. Espera-se também, a participação em congressos e seminários para se expandir e confrontar experiências em comunidades de povos tradicionais.

¹² É a versão oficial para *Windows, Mac, Android e iOS*, do popular editor de planilhas da *Microsoft*. O programa possui uma interface intuitiva e capacitadas ferramentas de cálculo e de construção de gráficos Excel. O *software* pode ser usado para armazenar, organizar e analisar diferentes tipos de dados, seja por empresas, profissionais ou o consumidor final. O *app* do programa para dispositivos móveis possui todos os recursos da versão para *desktop*, que tornaram o programa uma referência no Brasil e no mundo.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O *corpus* para tratar do tema da pesquisa, a fim de responder às questões iniciais divide o trabalho em três capítulos, além de um capítulo introdutório e das conclusões finais. A introdução com 5 (cinco) desdobramentos, o primeiro capítulo com 3 (três) subcapítulos e os demais com quatro, conforme os objetivos propostos no projeto da dissertação.

Tendo em vista o propósito esboçado no parágrafo anterior, primeiramente, no que tange às questões da introdução, esta se teve de forma a trazer à discussão o lugar de fala deste pesquisador de feitiço a redarguir às questões iniciais, contemplando as metodologias de pesquisa escolhidas, trazendo à academia um novo descortino sobre as indagações que por muito tempo trouxe grande inquietação a quem disserta: “Como o processo de encobrimento da cultura quilombola/caiçara interfere na formação identitária dos habitantes da Restinga da Ilha da Marambaia/RJ?”

Isto posto, como caminho no sentido de vislumbrar um novo horizonte para entender como um país composto por uma população de maioria afrodescendente necessite de uma “ação” coercitiva por parte do Estado, enfatizou-se a ancoragem da Lei Federal n.º 10.639/03. Para tanto, superar a visão eurocêntrica imposta até os dias atuais e trazer a sociedade a verdadeira faceta histórica, seguramente iniciada muito antes do tráfico de pessoas pelo Atlântico.

Assim, depreender o porquê a Escola (no sentido macro da sociedade) demorou tanto para discutir a inquestionável e alicerçante formação do povo brasileiro, nossos ancestrais, como conteúdo “obrigatório” em suas matrizes curriculares. Dessa forma, o primeiro capítulo “Decolonizando: a construção da educação escolar quilombola” apresenta as ideias que encaminham a escrita, no que se refere aos aspectos pós-colonialistas e o decolonial, diligenciando o porquê da resistência na aplicabilidade da Lei Federal n.º 10.639/03. É importante ressaltar que a revisão de literatura foi sobre pontos da educação escolar quilombola, sob o prisma da pedagogia decolonial, com vistas ao decolonial.

Feito isso, o segundo capítulo “Marambaiando: história, escola e o saber tradicional”, tratou de apresentar a historicidade de Mangaratiba até chegarmos ao cerne da pesquisa: a Restinga da Ilha da Marambaia/RJ, sua localização geográfica, seus aspectos de cultura quilombola e caiçara e como se deu o imbróglie até ser considerada um imóvel da União com “demarcações quilombolas”. Traz também os aspectos relativos à rede municipal de ensino de Mangaratiba com foco direto na Escola Municipal Levy Miranda.

Perpassando esses capítulos, chega-se a temática “Por uma educação decolonial”, cujo estão apresentados e elucidados os desfechos do trabalho de campo na Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ com as falas compromissadas e ouvidas atentamente durante as alocações, principalmente àquelas que ajudaram entender o contexto da Educação Escolar Quilombola e da Educação Quilombola com vistas ao decolonialismo. De forma uníssona, deu-se maior realce também às demandas da escola, que acolhe a nova geração quilombola da região.

Para terminar, as conclusões finais evidenciam as hipóteses e também as convicções realizadas há tempos, por tamanho envolvimento com a comunidade pesquisada. Assim, restou-se por dever de justiça, tecer algumas considerações sobre a demanda da inclusão da educação escolar quilombola na escola pesquisada e principalmente, os aspectos subjetivos que vêm vagarosamente atuando na “castração cultural” desta comunidade.

1 CAPÍTULO 1

DECOLONIZANDO: A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A Educação Escolar Quilombola é um dos maiores triunfos perante as aclamações do Movimento Negro e Quilombolas. Ela indiscutivelmente precisa ocorrer até mesmo nas instituições escolares que não se encontrem localizadas nas comunidades quilombolas e, além disso, nas escolas que, de alguma forma tenha seu público de alunos e alunas oriundos também dessas comunidades (BRASIL, 2011).

A luta para construir um conhecimento outro, de forma a valorizar todas as formas de produção de conhecimentos, vêm da incessante luta contra o poderio do colonialismo. Haja vista, é perceptível que a maioria dos conteúdos que compõem as grades curriculares de nossas escolas, são em sua maioria eurocêntricos.

Concebida como um instrumento de grande relevância para a construção do conhecimento crítico e autônomo em relação à preservação dos costumes e da herança cultural, a interculturalidade crítica deve ser retratada no contexto educacional. Ela deve propiciar ações colaborativas no sentido de firmar o respeito e o reconhecimento à diversidade cultural que existe nas comunidades nativas e afrodescendentes (BRASIL, 2011).

Segundo Martinez *et al* (2012), tais iniciativas possibilitarão aos sujeitos envolvidos no processo educativo a compreensão do mundo, ampliando a visão para ter o entendimento das mais diversas relações sócio-históricas. Proporcionará também uma análise reflexiva do indivíduo sobre a realidade em que vive e sobre outros contextos.

O termo interculturalidade deve pautar pela garantia da igualdade de oportunidades, devendo compreender os conhecimentos e os saberes de cada povo e sua cultura. Proporciona o enriquecimento das diferenças culturais em uma ótica baseada na coletividade. A utilização deste conceito deve comungar um projeto que dá destaque ao fato de todas as culturas serem reconhecidas, com suas peculiaridades respeitadas, em que a diversidade cultural deve se interagir, no contexto sociocultural sem exclusão.

Segundo Candau; Russo (2011), a interculturalidade constitui no contexto educacional uma prática da ética e da política de forma epistêmica. Dessa forma, percebe-se que a utilização deste conceito no âmbito educativo é de grande relevância, pois é por meio da educação que há a possibilidade de levantar questionamentos sobre a colonialidade implícita na sociedade e no próprio sistema de ensino. Assim, acabar com o racismo estrutural e com as relações pautadas na etnização.

Outrossim, os autores acima mencionados, chamam a atenção para a necessidade de elaborar propostas curriculares embasadas na construção de um processo educacional que possa desenvolver a construção de uma interculturalidade crítica. Assim, possibilita discussões e reflexões nos mais variados contextos, podendo propiciar a interpelação do conhecimento entre as diversas áreas do saber.

Nesta mesma direção, Walsh (2010) ressalta que a interculturalidade deve ser concebida como um instrumento que viabiliza um projeto que deverá ser construído tendo as pessoas como referência. Ainda, conforme a referida autora, respeitar a diversidade deve se tornar um ato que anteceda a elaboração de projetos e métodos que tenham interesse em possibilitar a interação e a comunicação interpessoal colaborativa entre as pessoas, sem descaracterizar suas peculiaridades ou corromper sua essência cultural.

Vale destacar que este trabalho demandou de grande desafio, pois relaciona-se a uma comunidade tradicional que “foi inserida” numa área militar; sendo necessário não só optar

por uma questão particular política e uma formação baseada em práticas teóricas que tenham a realização de consistência e relevância, pensando em ações que incluam principalmente a formação continuada dos profissionais da educação.

Neste sentido, elaborar projetos e ações partindo do que é sugerido por Walsh (2010), não é tarefa fácil, devido à realidade cultural. Muitas vezes, a desigualdade social impera nos guetos e vielas, cujas diferenças são encaradas com estranheza e a individualidade alheia ou sua diferença é suprimida.

Santos (1997), alerta sobre o fato de praticar a interculturalidade progressista. Ele sugere que se deve tomar cuidado para não elevar tanto o nível do diálogo intercultural, pois tem-se o risco deste debate se desconfigurar, mudando o sentido real e destruindo a possibilidade de uma relação dialógica. Para ele a forma do diálogo atingir seu objetivo é pautar pela garantia dos direitos humanos, cujos servem como referências da autonomia e emancipação humana.

Posto isto, Walsh (2009) sugere que seja utilizada uma abordagem crítica, devendo considerar o problema estrutural-colonial-racial. E ainda ressalta que:

Isto é, de um reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e branqueados em cima e os povos indígenas e afrodescendentes nos andares inferiores. A partir desta posição, a interculturalidade passa a ser entendida como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir das gentes - e como demanda da subalternidade - em contraste à funcional, que se exerce a partir de cima. Aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, conhecer, aprender, sentir e viver distintas (WALSH, 2009, p. 3).

Sendo assim, a atribuição da instituição escolar deve ser considerada no que se refere ao processo de socialização, de forma que a participação e a interação dos alunos e alunas devem ser valorizadas, para que eles se sintam estimulados em ser o protagonista das construções do próprio processo de aprendizagem.

Segundo Saviani (2008), a escola deve se organizar no sentido de adquirir instrumentos que propiciam o acesso à aprendizagem significativa. Assim como a acessibilidade ao conhecimento rudimentar dos saberes. O referido autor, ao ponderar sobre esse tema, sugere ser impossível a um determinado sujeito ter controle de todo o conhecimento que já foi gerado por grupos organizados socialmente durante toda a trajetória humana. É essencial que seja dada a ele a oportunidade de construir o próprio conhecimento com base em suas vivências e naquilo que foi aprendido no seu seio cultural, sendo atribuída à escola a responsabilidade de transmitir essas informações sistematizadamente.

Nesse sentido, Saviani reforça essas ponderações com a seguinte afirmativa:

[...] de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

Diante de tal concepção, a escola deve ser compreendida como um espaço destinado à realização do ensino e à construção dos saberes. Deve considerar questionamentos acerca da função do ensino, sua contribuição na formação humana e qual o instrumento legal que está embasado sua organização de educação escolar.

1.1 O Pós-Colonial e o Decolonial

No que diz respeito à discussão acerca dos estudos que buscam refutar as afirmações impostas durante grande tempo sobre o colonialismo, busca-se entender a amplitude sobre o entendimento político, filosófico e cultural facultado do colonialismo tanto para os países ditos colonizadores e colonizados. Indubitavelmente, procurar uma nova perspectiva de erudito. Numa releitura, partindo do pressuposto que, o pós-colonialismo possui em maior essência outro viés compreensivo sobre as narrativas eurocêntricas que outrora possuíam arquétipos civilizatórios universal.

Durante muito tempo, se passou a ideia de que os países europeus em sua grande maioria teriam maioria cultural, cuja exportação se dava do centro para a periferia; onde os países não europeus eram considerados desprovidos de sapiência e, em consequência deixados à margem, principalmente de produções científicas consideradas derradeiras se comparada ao essencialismo europeu.

Não obstante, as feridas abertas na Ásia, África e América Latina, com o poderio colonial eurocêntrico conforme retrata a fala de Georges Balandier¹³ (2014), traz à discussão a perturbadora e desmedida transformação imposta sobre a sociedade num período datado desde século XIX até o ponto médio do século XX. Assim, se tinha uma exponencial expansão do capitalismo industrial que em resumo tinha a classe burguesa industrial observando a mudança manufatureira para empresas mecanizadas ao suor dos trabalhadores. Em contrapartida, os europeus pagaram o duro preço da transculturação¹⁴, devido ao descortino sombrio em se fazer prevalecer sua cultura, a ponto de os trabalhadores terem de desenraizar suas estirpes, aprendendo à revelia essa nova roupagem de identidade cultural (PRATT, 1999).

1.1.1 Colonialismo e modernidade *versus* colonialidade e decolonialidade

A Modernidade pode ser interpretada de duas maneiras segundo Dussel (1994): uma direcionada para o centro e a outra para as extremidades. A primeira, foi utilizada pelos habitantes da Europa, que apresentam a modernidade como um acontecimento inédito no continente europeu no século XVII. Essa modernidade se viu representada pelo movimento renascentista, protestante e os ideais iluministas provenientes da Revolução Francesa.

A seguir se vê a Revolução Industrial, que abriria novos caminhos com a chegada do século XVIII, dando início ao período da história denominado de era da racionalidade, das ideias civilizadas e do grande progresso da humanidade. Tais movimentos dão uma visão de modernidade e de primeiro mundo à Europa. Assim sendo, construiu-se uma falsa ideia de que, por ser o centro das grandes descobertas, a Europa se tornaria o centro do mundo.

Acreditaram na atribuição de carregar sobre si o peso de levar a “civilidade”, a devoção cristã e o acesso ao conhecimento científico aos povos em terras distantes do continente europeu.

A partir da perspectiva europeia de não assumir a descoberta, como um processo de invasão de uma terra já habitada por uma sociedade organizada social e culturalmente, percebe-se que tal ato não passou de um projeto de exploração expansionista dos recursos

¹³ Membro da Secção Francesa da Internacional Operária Foi um etnólogo, antropólogo e sociólogo, professor emérito da Universidade de Sorbonne, diretor de estudos da Escola de altos estudos em ciências sociais e colaborador do Centro de estudos africanos.

¹⁴ É um termo cunhado pelo antropólogo Fernando Ortiz em 1940 para descrever o fenômeno da fusão e convergência de culturas. A transculturação abrange mais do que a transição de uma cultura para outra; não consiste apenas em adquirir outra cultura ou em perder ou desenraizar uma cultura anterior.

naturais abundantes do “Novo Mundo”.

À vista disso, Dussel (2005), traz à baila que o continente europeu precisava de novas riquezas para se manter privilegiadamente como o continente mais desenvolvido do mundo, se mantendo como potência econômica e política, se eximindo do papel de periferia do mundo turco e do império muçulmano.

Partindo para o “Novo Mundo” com o intuito de catequizar e de domesticar os povos “pagãos” “bárbaros”, os exploradores em suas bravatas deram de presente ao continente europeu um lugar de destaque. Tornou-o centro de todas as decisões políticas e econômicas do mundo, enquanto que seus governantes se sentiram no direito de subjugar culturas milenares e muito mais evoluídas e humanizadas do que a cultura e a sociedade europeia. Surgem assim os conceitos de eurocentrismo e de hegemonia etnocentrista.

Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder é sinônimo de dominação econômica e política que subjuga povos não europeus: quilombolas, indígenas e negros. Toma como base o conceito de raça, para assim ter controle e explorar outros indivíduos, os quais sua cultura e organização social diferem também dos considerados “povos civilizados”. Ressalta ainda que, na América, a concepção de raça também foi utilizada para formalizar a legitimidade das relações de dominação impugnadas pelos conquistadores europeus.

Sempre existiu significativamente um pluralismo étnico na América, sendo que os povos aqui já existentes, tinham toda uma organização sociocultural: idioma próprio, características históricas, crenças e toda uma identidade. E, com a chegada dos colonizadores ibéricos, foi possibilitado ao mundo europeu tomar conhecimento de várias outras etnias, como aponta Quijano (2005, p. 116):

Os povos Astecas, Maias, Chimus, Aimarás, Incas, Chibchas etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduziam-se a uma única identidade: índios. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos: Achantes, Iorubás, Zulus, Congos, Bacongos etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de negros.

De acordo com Ballestrin (2010), o colonialismo imposto pelo homem branco europeu, impugnou aos povos americanos a renúncia a sua história, sua língua, suas crenças e saberes acumulados que passavam de geração em geração. Aniquilaram suas identidades, o seu modo de ser e de viver, infringindo suas normas e condutas, desde os povos Astecas aos Iorubas. Destituiu-os de sua humanidade, mostrando assim uma faceta macabra da colonialidade impetrada no continente americano de norte a sul.

Walsh (2009), ressalta que a colonialidade adotou uma nova configuração na atualidade, impondo o seu poder devastador através de órgãos internacionais disfarçados de instituições de apoio e beneficência: o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Estes organismos supranacionais e supremacistas que são organizados e direcionados por um grupo de países europeus e nada menos do que pelos Estados Unidos, são os responsáveis por ditar as “regras do jogo”.

Esses países se acham no dever e no direito de deliberar sobre as diretrizes que deverão reger o mundo, no que diz respeito à regulamentação da economia, dos sistemas educacionais e do financiamento destes, principalmente dos países subdesenvolvidos, cujas peculiaridades divergem do que reza a Nova Ordem Mundial¹⁵, capitalista e neoliberal. Logo, presencia-se uma organização social totalmente globalizada, em que os aspectos de vida mais

¹⁵ Como uma teoria da conspiração, o termo Nova Ordem Mundial refere-se ao surgimento de um governo mundial totalitário.

relevantes dos povos e nações não são considerados. Dessa forma a população mundial é obrigada a aderir ao processo irrestrito de globalização hierárquico, racista e separatista globalizada.

Nesta linha de entendimento, presenciou-se nas últimas décadas um movimento quase que missionário do grupo adepto à Colonialidade/Modernidade (M/C), ou seja, a problematização e compreensão da realidade latino-americana, no sentido de descolonizar o sistema epistemológico, a peculiaridade humana e os saberes e costumes latino-americanos.

1.1.2 A Educação Escolar Quilombola (EEQ) e a Decolonialidade

No que se refere à relação hierárquica e de subordinação da colonialidade, sempre esteve presente em todas as áreas da sociedade, a exemplo da educação. Segundo Arroyo (2013), mesmo após décadas, percebe-se que o nosso sistema educacional persiste em ofertar uma educação colonizadora, em que o saber é padronizado para servir ao poder. Produz-se indivíduos que se constituem através de um processo ensino-aprendizagem sem significado para que eles possam exercer a cidadania de forma íntegra e participativa.

Arroyo (2013), ainda aponta para uma escola latino-americana, de forma específica, a brasileira vê-se o erro de convergir a diversidade racial em uma padronização que leva ao sentimento de superioridade do branco, que inferiorizando o negro e o indígena, diminuindo a intelectualidade, a identidade cultural e moral humana. Dessa forma, percebe-se que a história da educação latino-americana tem se convertido em seu processo histórico, na mais perversa forma pedagógica de praticar a educação, quando esta deveria fazer o contrário, ou seja, formar cidadãos livres e autônomos.

Walsh (2009), em confluência com Arroyo (2013), destaca que a pedagogia moderna persiste em reforçar os processos de subordinação. Ela omite o lado verdadeiro da história, refutando a ancestralidade, a produção cultural do passado e do presente das comunidades quilombolas. Por conseguinte, globaliza as teorias pedagógicas, repassando os currículos generalizadamente, com práticas pedagógicas que segregam o conhecimento anteriormente adquirido, sem, no entanto considerar a individualidade do educando e a diversidade existente nas escolas.

No entanto, tem-se observado uma crescente movimentação das comunidades quilombolas, no sentido de refutar esse modelo de classificação impetrados pela escola e pela sociedade que consideram os negros e sua cultura como algo inexistente e irrelevante.

Cada vez mais tem crescido os movimentos que lutam pelo reconhecimento da cultura afro-brasileira e os que buscam as demarcações de seus territórios. Esse direito possibilita permanecer e pertencer ao lugar onde viram suas raízes serem estabelecidas, com os mesmos direitos que qualquer cidadão tem numa sociedade, com todas as suas necessidades atendidas, respeitando o seu modo peculiar de ser e de viver.

Arroyo (2013); Walsh (2009), ressaltam que os saberes tradicionais (ancestrais) devem ser valorizados de forma indistinta, levando em conta a ancestralidade, legitimando a identidade étnica. Devem reconhecer a história que envolve esses povos, os seus posicionamentos e as situações geográficas, pautando sempre pela afirmação de suas existências como povos tradicionais.

Percebe-se, no entanto, que por um longo período, o ensino foi direcionado preferencialmente para atender às demandas educacionais da população branca e com poder aquisitivo dominante. No entanto, tem acontecido uma mudança nesse cenário no final da década de 1980: o processo de redemocratização pós Ditadura Militar. Iniciou-se um processo de mobilização dos movimentos contra o racismo, exigindo maior efetividade das políticas públicas acerca da igualdade e do reconhecimento do negro como cidadão íntegro com os mesmos direitos dispensados a sociedade branca.

No contexto do nosso país, apesar de a população brasileira ser formada por 56,10% de pessoas negras segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) (2014), presenciemos ideologias que remetem às desigualdades e estereótipos racistas. Percebe-se, que há uma predominância de um imaginário étnico-racial que favorece a branquidade, privilegiando de forma específica as raízes europeias. Desconsidera-se ou menospreza-se grupos de valor cultural de grande significado para a constituição histórico-cultural: os indígenas, os africanos e os asiáticos.

Segundo o Art. 2.º, §2.º da Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004 do CNE, o objetivo do ensino de história e Cultura Afro-brasileira e Africana deve focar no reconhecimento e na valorização da identidade, da história e da cultura dos afro-brasileiros, garantindo a igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, junto aos indígenas, europeus e asiáticos. Nessa direção, as instituições de ensino devem ser respaldadas na garantia da autonomia de suas ações sobre este tema. Devem construir e organizar projetos pedagógicos que estejam de acordo com as exigências previstas em Lei e também nesta Resolução, devendo essas instituições buscarem parceria dos grupos sociais e culturais ligados ao Movimento Negro, por exemplo, para que assim seja propiciado uma melhor interação da escola com a comunidade.

Em se tratando das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCN), estas afirmam que a escola deve desempenhar a função de desconstrução da concepção de atribuir ao afrodescendente a condição única de ser descendente de escravos, que sempre foram subordinados e dominados pelos brancos. Partindo desse contexto, compete às instituições de ensino incluir, em suas atividades curriculares, práticas pedagógicas em que sejam abordadas cotidianamente as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das raízes africanas e europeias.

Walsh (2009), sugere que seja utilizada uma abordagem crítica, devendo considerar o problema estrutural-colonial-racial. Neste sentido, a atribuição da instituição escolar deve ser considerada no que se refere também, ao processo de socialização para adquirir instrumentos para propiciar o acesso à aprendizagem significativa¹⁶, assim como a acessibilidade ao conhecimento rudimentar dos saberes.

Assim, como bem defende a autora, é preciso voltar o olhar para as comunidades de povos tradicionais numa perspectiva intercultural e de forma crítica pautada na decolonialidade, onde

a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetivas, histórias e lutas das pessoas. Vividas num mundo regido pela estrutura colonial (WALSH, 2009, p. 26).

Pensa-se que, deve o sistema de educação brasileiro, tomar as comunidades de povos tradicionais como referência das práticas educativas acerca de uma discussão dialógica em torno dos saberes. A escola, por vezes tem pecado muito quando renega a ancestralidade e a identidade cultural desses povos tradicionais, que por vezes vivem à margem da sociedade. Independentemente de residirem no campo ou no meio urbano, a Escola deve urgentemente se

¹⁶ É o conceito central da teoria da aprendizagem de David Ausubel. É um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se, de maneira substantiva (não-literal) e não-arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Em outras palavras, os novos conhecimentos que se adquirem relacionam-se com o conhecimento prévio que o aluno possui.

despir de seu caráter elitista, eurocentrista e racista.

Entende-se que as políticas educacionais não devem estar centradas em privilegiar um determinado grupo social ou cultural, nesse caso a europeia ou até mesmo a africana, indígena ou afro-brasileira. Devem estar a serviço de uma sociedade totalmente diversa, implementando currículos que atendam à diversidade de todo o povo brasileiro.

Em vista disso, trata-se de pensar a educação a partir de múltiplas formas de expressão cultural, de modo que não se estabeleça um saber unitário e absoluto, que não valorize determinada cultura em detrimento de outra. Deve haver uma troca de experiências no processo de reconstrução do conhecimento. Desse modo, a educação brasileira viria abrir caminho para o reconhecimento de identidades e saberes, muitas vezes, negadas em decorrência de um modelo eurocêntrico, que apesar do “fim” do colonialismo, ainda não foi superado.

Nesse viés, é de suma importância que sejam elaboradas práticas de ensino que considerem a diversidade de identidades e saberes que constituem a sociedade brasileira, sendo dessa forma um desperdício tentar impor uma educação que sobreponha toda essa bagagem sócio cultural, sem considerar o legado histórico cultural que urge por reconhecimento de sua importância.

À vista disso, devem ser consideradas as formas de organização social e política dos grupos étnico-raciais que sempre lutaram contra a segregação e a falta de políticas públicas que lhes garantam os direitos. Deve-se atentar para o legado histórico cultural que esses grupos trazem consigo, não devendo tais fatores serem desconsiderados ou jogados ao esquecimento e tratado como algo ultrapassado que não se encaixa às normas estabelecidas pelo mundo moderno e globalizado.

1.2 A Educação Escolar Quilombola (EEQ) como Problema

Embora as questões étnico-raciais já tenham conquistado avanços significativos em nosso país, ainda há um longo caminho a ser percorrido, principalmente no quesito de paradigmas e estereótipos preconceituosos que ainda vigoram em nossa sociedade. O caminho percorrido para averiguar traços nos estudos de construção da Educação Escolar Quilombola se passa por entender como ela se desenvolveu no contexto brasileiro, suas leis, seus desafios, traçando uma breve trajetória de seu início até a época atual.

A partir de uma visão geral sobre essa temática, o foco será dirigido para a problemática da Educação Escolar Quilombola no Município de Mangaratiba/RJ, especificamente na Escola Municipal Levy Miranda localizada na Restinga da Ilha da Marambaia/RJ.



Figura 9 - Escola Municipal Levy Miranda

Fonte: registro do autor, 2019.

Tomou-se por base a legislação da educação brasileira e o Plano Municipal de Educação (2015) do Município de Mangaratiba, onde gradativamente a diversidade e a inclusão de disciplinas voltadas à cultura afro-brasileira e indígena vêm se consolidando. Para isso, apresenta-se uma exposição de dados da educação neste município com base no seu PME vigente e do IBGE.

O que foi observado é que os processos de ensino realizado, bem como os aspectos locais e culturais de Mangaratiba, apresentam-se como centrais. As questões culturais, geográficas e ambientais agregam um caráter a educação que vai além das questões de ensino e aprendizagem: a escola é unanimemente considerada forte e resistente como um espaço cultural da região.

1.2.1 Os desafios da implantação da Educação Escolar Quilombola (EEQ) no Brasil

Atualmente, vive-se um momento, apesar de tenebroso, em que as questões democráticas, a inclusão social, a diversidade e o combate ao racismo vêm ocupando um espaço significativo na mídia mundial e o Brasil não foge à regra. A criação de legislações voltadas à valorização da cidadania, da democracia e da inclusão social, tem buscado na sociedade maior reflexão ao tema, ressaltando a valorização histórica dos negros para a formação de nosso país. Cita-se não apenas como subalternizados, mas de modo a valorizar as identidades etno-histórico-culturais:

Quando falamos dos conteúdos históricos que são apresentados em sala, encontramos as marcas do escravismo e do colonialismo português, neles o negro considerado como mercadoria, a marginalização de sua cultura e de sua religião é caracteristicamente política e ideológica, o que conseqüentemente não permite a criança negra em especial se sentir representada e ainda que compreenda sua relação racial, o processo de identificação e afirmação será comprometido (DAMASCENA; MIRANDA; SILVA, 2018).

Sendo assim, priorizou-se neste estudo a Lei Federal n.º 10.639/03 por ser diretamente ligada ao tema, onde:

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da

escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribuiu para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres “para ser o que for e ser tudo” – livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males. Portanto, como professores (as) ou cidadãos (ãs) comuns, não podemos mais nos silenciar diante do crime de racismo no cotidiano escolar, em especial se desejamos realmente ser considerados educadores e ser sujeitos de nossa própria história (EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA: CAMINHOS ABERTOS PELA LEI FEDERAL N.º 10.639/03).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 definiu a educação básica como um nível da educação escolar no qual se inserem diferentes modalidades. Elas se referem às formas distintas que a estrutura e a organização do ensino adotaram para adequarem-se às necessidades e às disponibilidades que garantam condições de acesso e permanência na escola. A promulgação dessa Lei Federal alterada pela de n.º 11.645/08 foi um grande avanço para a educação básica brasileira, que passou a contar em seus currículos com a obrigatoriedade dos assuntos acerca da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Essas legislações vieram coroar os movimentos e mobilizações realizados principalmente pela comunidade e lideranças negras. Abriu caminhos para uma escola com mais equidade, não apenas acatando matrículas compulsoriamente ou simplesmente demonstrando por desconhecimento somente o sofrimento dos negros e sim, sua real contribuição para a formação histórica do Brasil:

A abolição da escravatura no Brasil não livrou os ex-escravos e/ou afro-brasileiros (que já eram livres antes mesmo da abolição em 13 de maio de 1888) da discriminação racial e das consequências nefastas desta, como a exclusão social e a miséria. A discriminação racial que estava subsumida na escravidão emerge, após a abolição, transpondo-se ao primeiro plano de opressão contra os negros. Mais do que isso, ela passou a ser um dos determinantes do destino social, econômico, político e cultural dos afro-brasileiros (HASENBALG, 1979; SANTOS, 1997). Deixados à própria sorte, conforme expressão de Florestan Fernandes¹⁷, e, além disso, sem capital social¹⁸, ou seja, sem o conjunto de relacionamentos sociais influentes que uma família ou um indivíduo tem para a sua manutenção e reprodução, logo os ex-escravos perceberam que a luta pela liberdade fora apenas o primeiro passo para a obtenção da igualdade ou, se se quiser, para a igualdade racial, pois o racismo não só permanecia como inércia ideológica, como também orientava fortemente a sociedade brasileira no pós-abolição. Tornou-se necessário lutar pela “segunda abolição” e os negros perceberam rapidamente que tinham que criar técnicas sociais para melhorar a sua posição social e/ou obter mobilidade social vertical, visando superar a condição de excluídos ou miseráveis (BASTIDE; FERNANDES, 1955; FERNANDES, 1978).

O que se detecta na trajetória da educação brasileira é que ela se desenvolve em meio a

¹⁷ Sociólogo e político, filiado ao Partido dos Trabalhadores. Patrono da sociologia brasileira sob a Lei n.º 11.325/06. Também foi deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores, tendo participado da Assembleia Nacional Constituinte.

¹⁸ O capital social é o conjunto de recursos atuais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de intercâmbio e de Inter reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação de um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998).

um contexto de desigualdade e exclusão, marcada por um legado do período escravagista, onde o acesso à educação era um privilégio de poucos. Os estudos de Candau e Russo (2010) demonstraram que, principalmente no ensino fundamental, a educação ainda é construída com base nas relações de desigualdade de poder e com uma estrutura que traz as marcas do passado que deixou heranças racistas, elitistas e excludentes. Ainda assim, como a base da economia à época era composta pelo setor agrário e produção de matérias-primas, o domínio social ficou restrito a uma pequena parcela da população brasileira, destacando os menos favorecidos à margem.

A disseminação da educação no Brasil, principalmente no que tange a preocupação com a educação popular, ocorre de forma lenta, infelizmente percorrendo até a atualidade FONSECA (2003). Entende-se que, essa situação só se reverterá na medida que haja uma democracia que ofereça a população o princípio de liberdade, com igualdade de direitos, requerendo além de recursos materiais, a plena conscientização, conforme afirma FREIRE (2003): “é preciso reconhecer e valorizar contribuições e dar o devido valor às lutas destes povos, além de corrigir lacunas na formação histórica nacional, para haver uma escola democratizante”.

Depreende-se que, o racismo está intrínseco como um elemento estruturante na formação histórica do Brasil e apresentou ao longo do tempo, atos de violência e desumanização contra esses negros que desenvolveram nos quilombos seus territórios, muitas vezes alvo de disputas por interesses ilegítimos de terceiros, como aponta PEREIRA (2013). Ainda hoje, a violência contra as comunidades quilombolas é constante e vem se agravando com o passar do tempo. Em consequência disso, o Movimento Negro, que é um dos movimentos que dentre suas reivindicações prioriza a educação como forma de mudança das ideias do racismo, busca através da Educação Escolar Quilombola ser a bandeira viva das comunidades nas lutas em prol de serem devidamente reconhecidas enquanto sujeitos de direitos tradicionais.

Segundo Carvalho (2006), o Brasil nasceu à custa do “aniquilamento de povos”, o que contribuiu para que mesmo tendo conquistado a independência, ele não consegue implementar o objetivo de cidadania para compor sua essência. O autor ainda afirma que: “[...] os direitos civis beneficiavam a poucos, os direitos políticos a pouquíssimos [...]” (CARVALHO, 2006, p. 24).

A Educação Escolar Quilombola cuja especificidade prevista também no Art. 1.º, inciso IV, da Resolução n.º 8/2012 do CNE: “as escolas quilombolas são reconhecidas pelos órgãos públicos e se localizam nas comunidades devidamente certificadas pela Fundação Cultural Palmares” (BRASIL, 2012, p. 26), traz alguns desafios para seus estudantes: o enfrentamento dia a dia de muita insegurança presente nesta modalidade de ensino, conforme advertido por DAMASCENA; MIRANDA; SILVA (2018):

para que o aluno possa desenvolver um sentimento de pertencimento, de igualdade e representatividade em sua sociedade, ele buscará como norteador seu referencial histórico, que por sua vez precisa ser trabalhado no campo da diversidade, pois é através da consciência da existência multicultural que o educando construirá também o respeito à constituição subjetiva do outro, desconstruindo os estigmas do racismo presente em nossa educação (DAMASCENA; MIRANDA; SILVA, 2018, p. 3).

Em relação às condições dos estabelecimentos escolares, a utilização de recursos didáticos adequados ou até mesmo em relação à formação docente, perpassa uma trajetória de lutas, mobilizações e discussões desde 1980 em torno da reconstrução da função social da escola:

Existe uma grande necessidade de se abordar um currículo intercultural, diverso e plural para que assim possamos desconstruir as ideologias do colonizador, pois a

consciência ideológica funciona como reflexo, como o processo observatório, são as representações que estão postas que promovem as construções de personalidade (DAMASCENA; MIRANDA; SILVA, 2018, p. 3)



Figura 10 - TAC da Marambaia: Marinha do Brasil realiza entrega de titulação coletiva à Associação de Remanescentes de Quilombo da Ilha da Marambaia/RJ
Fonte: Comando Geral do Corpo de Fuzileiros Navais - Marinha do Brasil.

O Comando-Geral do Corpo de Fuzileiros Navais realizou na data de 8 de outubro de 2014, na Ilha da Marambaia, a cerimônia de entrega do Título de Reconhecimento de Domínio Coletivo de 53 hectares ocupados por 103 famílias na região. Com isso, fica assegurada a permanência da comunidade que ali reside, sem prejuízo das atividades militares conduzidas no local, onde estão baseadas duas Organizações Militares da MB: O Centro de Avaliação da Ilha da Marambaia (CADIM) e o Comando de Desenvolvimento Doutrinário do Corpo de Fuzileiros Navais (CDDCFN).

Hoje tem início uma fase que, para continuidade do êxito até aqui alcançado, exigirá de todos os partícipes uma fiel observância não só aos direitos, mas, também, e principalmente, aos deveres consignados neste Acordo, além da manutenção da postura de cooperação e de entendimento mútuo -, salientou o Almirante de Esquadra (Fuzileiro Naval) Fernando Antônio, na leitura da Ordem do Dia.

O presidente da Associação da Comunidade dos Remanescentes do Quilombo da Ilha da Marambaia (ARQIMAR), Nilton Carlos Alves, comemorou a vitória decorrente do Acordo: “Estamos muito felizes com a realização desse grande sonho. Há 18 anos almejamos a conquista desse Título. O apoio que a Marinha nos dá, é de fundamental importância, tanto para o transporte, quanto para a educação, disponibilizando prédios para nossos filhos e netos estudarem. É um apoio muito importante para a comunidade” (COMANDO GERAL DO CORPO DE FUZILEIROS NAVAIS, 2014).

1.2.2 A Educação Escolar Quilombola (EEQ) e suas particularidades

De modo geral os quilombolas são pensados por alguns enquanto política fundiária, de forma coletiva diferenciada e territorializadas. E, por desconhecimento de muitos outros, como indivíduos pertencentes aos grupos de pessoas menos favorecidas financeiramente. Contudo, passa despercebido que por serem descendentes e remanescentes de escravizados fugitivos, isso não os classificam como desvalidos.

Nessa questão embrionária, com a amplitude do olhar epistemológico, a Educação Escolar Quilombola surge para desfazer essas tristes facetas. As formas de enaltecer o que

verdadeiramente acontece nesses territórios quilombolas é por meio do compartilhamento de conhecimentos passados dos mais velhos aos mais novos; com a rica cultura baseada principalmente na ancestralidade negra e indígena; e como matriz de socialização e trocas de saberes entre todos que dividem estes espaços.



Figura 11 - Festa do Dia da Consciência Negra na Marambaia

Fonte: registro do autor, 2019.

Outro impeditivo é a referência que se faz a Educação Escolar Quilombola, que na verdade, muitas vezes se refere às escolas localizadas em território quilombolas e não às ações de educação específicas para as comunidades de povos tradicionais:

Contudo, para contrapor a essas exclusões sociais a educação não escolar para o negro ocorria primeiramente nos espaços de resistência, como nos quilombos, nos terreiros, nas senzalas, em escolas alternativas, escolas noturnas, ou seja, mesmo na época da escravidão houve iniciativas educativas, e ainda que após a abolição da escravatura fosse dever do estado oferecer educação aos libertos, a educação pública foi negada de forma intencional, o Estado por meios legislativos impediu o acesso a escolarização pública para os negros por meio de exigências e mecanismos de exclusão pautados num regimento de vestimentas, filiações responsáveis entre outros, para que mesmo em condição de liberdade, as crianças negras não pudessem acessar a educação fornecida pelo Estado (DAMASCENA; MIRANDA; SILVA, 2018, p. 4).

Conforme é do conhecimento, a comunidade acadêmica vem debatendo a deficiência existente na formação continuada dos docentes, além da formação dos demais profissionais da área de ensino e gestão de ensino. Sabe-se que, existem situações que se arrastam por anos, como aponta a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto Federal n.º 1.331/1854¹⁹, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto Federal n.º 7.031-A/187818²⁰, estabelecia que os negros só

¹⁹ Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte.

²⁰ Cria cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primaria do primeiro grau do sexo masculino do município da Corte.

podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2005, p. 7).

Isto posto, entende-se que os professores e professoras encontram muita dificuldade em introduzir conteúdos que contemplem a Lei Federal n.º 10.639/2003, pois foi a pouco tempo, que as disciplinas como História da África e Literatura Africana foram incorporadas aos currículos dos cursos de licenciatura (FONSECA, 2003). Assim, a lentidão em adequar as temáticas dentro das escolas é um dos inúmeros fatores que influenciam em não se efetivarem as políticas públicas voltadas para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Após muito tempo dedicado às conferências municipais e estaduais, representantes das Secretarias do Ministério da Educação, do Senado, da Câmara, do Conselho Nacional de Educação, além dos dirigentes das entidades federais, estaduais e municipais de educação e diversas entidades que atuam direta ou indiretamente nessa área, produziram no âmbito da Conferência Nacional de Educação (CONAE) (2010), um documento inovador sobre educação quilombola: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Esse registro garante à preservação das manifestações culturais, a sustentabilidade de seus territórios, além de uma infraestrutura escolar que respeite seus saberes tradicionais, como, por exemplo a relação com o meio ambiente. As diretrizes presentes neste documento preveem ainda a necessidade de uma formação diferenciada dos professores e professoras lotados nestas escolas quilombolas, a criação de um programa de licenciatura quilombola, a elaboração de materiais didático-pedagógicos específicos que contemplem também a área da gestão escolar, de forma a assegurar a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação (CONAE, 2010).

Essa pauta gerou a formação de um Grupo de Trabalho (GT) no CNE, destinado a elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e a realizar o I Seminário Nacional de Educação Quilombola, com data de novembro de 2010, abrindo espaço para que o reconhecimento da especificidade e dos direitos quilombolas acontecesse. É nesse contexto, em meio a uma estrutura que vem sendo moldada pelos movimentos sociais contemporâneos, especialmente os de cunho identitário, que se insere o debate sobre o reconhecimento de direitos das comunidades remanescentes de quilombos. Alcançaram na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 o *status* de grupo formador da sociedade brasileira (PLANO DIRETOR DA PREFEITURA MUNICIPAL DE MANGARATIBA - 2015).

Assim, após a aprovação árdua das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) em 2012, a sociedade ainda vem enfrentando os desafios que se interpõem, neste tipo de modalidade de ensino. Destarte, que no campo da educação é proposto a implantação de um projeto de educação específica, diferenciada, comunitária, intercultural e bilíngue/multilíngue, conforme apregoado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em seus referenciais (BRASIL, 1996; 1998). De forma mais específica a proposta se refere a:

- I - comunitária: conduzida pelas escolas indígenas, obedecendo a seus calendários e inclui liberdade de decisão;
- II - intercultural: porque deve manter e conhecer a diversidade cultural, linguística, promover comunicação de experiências socioculturais, não considerando uma cultura superior a outra;
- III - bilíngue/multilíngue: porque deve relevar a língua nativa dos indígenas e a Língua Portuguesa; e
- IV - específica e diferenciada: porque deve levar em consideração as

particularidades de cada povo (BRASIL, 1998).

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras com uma cultura originária própria. Requer uma pedagogia própria em virtude da especificidade étnico-cultural, além de formação específica de seu corpo docente, tudo sem desconsiderar os princípios constitucionais, a Base Nacional Comum Curricular e os princípios que orientam a educação básica brasileira, como descrito: “na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural” (BRASIL, 2010).

As questões da terra e as dificuldades e carências da educação no campo, somam na mesma direção das requisições da educação diferenciada tão requeridas pelos quilombolas. Sem dúvida agrega no sentido de dimensionar o universo de pessoas que estão aguardando uma oportunidade de acesso à essa educação. Arroyo (2011), nos ajuda a fundamentar essa questão com sua reflexão sobre a proposta de incorporar a educação do campo, demonstrando em sua definição a importância de se considerar as questões de terra, do território, da cultura e da identidade dos povos do campo.

De acordo com os indicadores educacionais do censo escolar que avalia a Educação Escolar Quilombola em nível nacional, acusam que, os piores indicadores educacionais se referem às escolas localizadas nas comunidades quilombolas, que, em geral, são pequenas, multisseriadas e com problemas estruturais. Apesar de ter recebido manutenções e reparos com o objetivo de atender necessidades preventivas e corretivas em 2019, a Escola Municipal Levy Miranda apresenta, pontualmente, a necessidade de outros “reparos” como demonstrado nas imagens abaixo:



Figura 12 - Interior de uma das salas de aula da Escola Municipal Levy Miranda
Fonte: registro do autor, 2021.



Figura 13 - Pátio externo da Escola Municipal Levy Miranda

Fonte: registro do autor, 2021.

Dessa maneira, de acordo com dados do censo demográfico de 2010 considerando pessoas com mais de dez anos, o índice de alfabetização das comunidades e os municípios onde se encontram essas escolas nos territórios quilombolas são mais baixos, quando comparadas as taxas de alfabetização encontradas no Brasil, em geral. Enquanto, a porcentagem de alfabetizados nos territórios quilombolas com 10 anos ou mais de idade é de 75,6%; no Brasil essa taxa atinge 91%. Ao separar-se os territórios quilombolas situados em áreas urbanas, detecta-se que a população quilombola apresenta também uma desvantagem significativa, cuja taxa de alfabetização é de apenas 87,2%, enquanto no Brasil a taxa passa para 93,2% (IBGE, 2010).



Gráfico 2 - Índice de alfabetizados: crianças com 10 anos ou mais

Fonte: Censo do IBGE em 2010.



Gráfico 3 - Índice de alfabetizados em territórios quilombolas em áreas urbanas

Fonte: Censo do IBGE em 2010.

Note-se, que se nesta faixa etária da população com mais de 10 (dez) anos a situação já é desconfortável e os dados demonstram que, a situação entre a faixa etária de 5 (cinco) a 9 (nove) anos é ainda mais grave, conforme tabela apresentada abaixo. As taxas dessa população, nesta faixa de idade nos territórios quilombolas são inferiores aos totais do Brasil:

Tabela 1: Distribuição dos alfabetizados por idade e localização, 2010

	Território Quilombola		Brasil	
	5 a 9 anos	Mais de 10 anos	5 a 9 anos	Mais de 10 anos
Rural	41,1%	74,0%	55,1%	78,7%
Urbano	68,7%	87,0%	71,6%	93,2%
Total	49,4%	75,6%	68,5%	91,0%

Fonte: Banco de dados: Territórios Quilombolas do Centro de Estudos da Metrópole (CEM) / Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) e Centro de Pesquisa em Etnologia Indígena - Núcleo de Estudos de População (CPEI-NEPO) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com base no Censo Demográfico 2010 do IBGE.

Este quadro nos auxilia a visibilizar a grande diferença e as baixas taxas encontradas nos índices de avaliações sobre a educação entre as populações dos territórios quilombolas quando comparados ao restante do país. Assim, se formos analisar sob os territórios quilombolas das áreas urbanas e rurais, a defasagem é muito mais significativa: fica na ordem de 68,7% para a faixa de 5 (cinco) a 9 (nove) anos (área urbana) e de apenas 41,1% (área rural); para mais de 10 (dez) anos a taxa é de 87,0% (área urbana) e 74,0% (área rural).

Ainda que se considere que a situação da educação e da alfabetização representa um ponto de atenção no Brasil, de modo geral, no que tange às populações localizadas no interior dos territórios quilombolas o desafio é muito maior.

O censo de 2010 do IBGE disserta que a Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ possui 94,1% de pretos e pardos dos 424 (quatrocentos e vinte e quatro) moradores, ou seja, aproximadamente 399 (trezentos e noventa e nove) pessoas. Dos alfabetizados, 213 (duzentos e treze) homens e 177 (cento e setenta e sete) mulheres dos pretos. Das mulheres, a idade varia entre 15 (quinze) e 39 (trinta e nove) anos, enquanto a maior parte dos homens possuem idade entre 45 (quarenta e cinco) e 49 (quarenta e nove) anos. As moradias são em sua totalidade de casas, num total de 100 (cem). Sendo 89 (oitenta e nove) delas de casas próprias com 03 (três) moradores por residência. As casas em sua maioria possuem abastecimento de água potável, banheiros e tem o lixo coletado diariamente. Outro fator relevante é o destaque que os moradores não eram onerados com energia elétrica.

Atualmente (datado de nove de março de 2021) a comunidade possui 192 (cento e noventa e duas) famílias chegando ao total de 407 (quatrocentos e sete) moradores.

Catherine Walsh (2010), com base em sua pesquisa sobre as práticas educacionais para seu programa de doutorado, faz uma análise sobre a atuação da Universidade Andina Simon Bolívar no contexto dos estudos interculturais na América Latina. No estudo, ela descreve algumas particularidades e projeta um currículo pautado em cursos e seminários com a finalidade de promover um pensamento que parta das ideias dos intelectuais da América Latina para compreender, confrontar e incidir sobre as problemáticas dessa região. “A perspectiva pedagógica-metodológica visa estimular processos de pensamento coletivo que permitam desde a formação, experiências e temas de investigação relacionados e pensar com as diferenças” (WALSH, 2010).

Graças as constantes e fortes pressões imputadas pelo Movimento Negro, a elaboração da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no ano de 2012, seguiu as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, determinando que a Educação Escolar Quilombola fosse desenvolvida em unidades educacionais inseridas em suas próprias terras. Deve ser pautada na cultura de seus ancestrais, com uma pedagogia própria conforme a especificidade étnico-cultural de cada comunidade, reconhecendo-a e valorizando-a (BRASIL, 2012).

O Movimento Negro segue lutando pelos direitos dos quilombolas nas questões de desigualdades, discriminação e sobretudo promovendo uma educação capaz de ser realizada em todo o território brasileiro. Ressalve-se, o papel fundamental nesse processo da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ): responsável, em conjunto com inúmeras organizações locais, por pressionar o Estado na busca do atendimento educacional conforme realidade quilombola (BRASIL, 2013). Na política educacional, a Educação Escolar Quilombola vinha sendo negada enquanto um direito:

a oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação; porém, o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra (BRASIL, 2013, p. 440).

Contudo, apesar dos avanços e conquistas das regulamentações legais, a situação ainda é bem adversa, pois não há escolas em todas as comunidades, e, as que existem são precárias, tanto no que tange ao funcionamento quanto na estrutura. Mediante ao contexto apresentado, cabe salientar que, de acordo com os dados de Palmares (2016), o Brasil contava com 2.847 escolas localizadas nas comunidades remanescentes de quilombos. Em último dado do Governo Federal, esse quantitativo caiu para 2.300 (duas mil e trezentas) escolas.

Tabela 2: Quantitativo de Comunidades Remanescentes de Quilombos presentes no Brasil até outubro de 2020

Estado	Quantitativo de comunidades ¹	Escolas em áreas de remanescentes de quilombos ²
Região Sudeste		
Espírito Santo	36	15
Minas Gerais	313	81
Rio de Janeiro	42	9
São Paulo	52	26
Região Sul		
Paraná	36	17
Rio Grande do Sul	133	30
Santa Catarina	18	6
Região Centro-Oeste		
Distrito Federal	-	-
Goiás	58	32
Mato Grosso	71	2
Mato Grosso Do Sul	23	6
Região Nordeste		
Alagoas	69	16
Bahia	670	246
Ceará	52	11
Maranhão	585	423
Paraíba	41	18
Pernambuco	149	46
Piauí	83	23
Rio Grande do Norte	33	17
Sergipe	32	16
Região Norte		
Acre	-	-
Amapá	40	12
Amazonas	8	-
Pará	206	181
Rondônia	8	2
Roraima	-	-
Tocantins	38	18
Total		2.796

Fontes: 1) Fundação Cultural Palmares – (última atualização em 29 de outubro de 2020)

2) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – (última atualização em 28 de março de 2021).

Posto isto, temos que as escolas estão presentes em 79% dos territórios quilombolas brasileiros, porém, essa presença não é sinônimo de qualidade e tão pouco que as escolas quilombolas estejam de acordo com as DCN.

De acordo com relatos de Miranda (2012), os piores indicadores da educação em nível nacional fazem referência às escolas quilombolas. E, em geral, as salas são pequenas, em média 2 (duas) salas e com funcionamento em regime multisseriadas. Não possuem energia elétrica, água encanada, saneamento básico e normalmente são construções de pau a pique. As análises indicam que a triste precariedade das escolas quilombolas, influem diretamente no processo de “castração cultural”, que como consequência, interfere no processo ensino-aprendizagem.

1.3 Revisão de Literatura

A proposta aqui é estabelecer uma abordagem sobre alguns pontos da Educação Escolar Quilombola, sob o prisma da pedagogia decolonial, ressaltando os aspectos educacionais atuais e as contribuições do pensamento decolonial.

Cabe ainda um enfoque na parte legislativa da educação, posto que pode representar o contraponto entre o que é garantido pela legislação brasileira e a realidade em que se encontram as comunidades remanescentes quilombolas.

A reflexão que se faz nesse estudo abrange o Movimento Modernidade/Colonialidade (M/C) e a Educação Escolar Quilombola, os quais tem como proposta identificar as práticas e epistemologias dos projetos decoloniais, cujos aspectos pedagógicos devem contemplar os desejos da comunidade, voltados a uma educação diferenciada e que consolidem e valorizem os saberes tradicionais, vinculados à realidade local e global.

A escola precisa adotar políticas e estratégias pedagógicas que diante da demanda educacional estreitem as relações dos sujeitos com a escola, a qual precisa ser antes de um lugar de escolarização e aprendizagem, um espaço de pertencimento, de exercício de cidadania e construções identitárias (DAMASCENA; MIRANDA; SILVA, 2018, p. 253).

Parte-se do princípio, que a nação brasileira é constituída de hierarquias que se faz presente em todos os âmbitos da sociedade e não é diferente em relação à educação. Ela permanece com uma educação colonizadora, estabelecendo a relação do saber ao poder e como nos afirma Arroyo (2013): “produzindo os sujeitos como inexistentes”. Para ele, a nossa escola transformou a “diversidade racial em padrão de superioridade e inferioridade humana, intelectual, cultural e moral” fator esse que ao longo de tantas décadas tem construído em nossa história um dos métodos mais nefastos e imutáveis que violam a história real dos quilombolas (ARROYO, 2013, p. 152).

A pedagogia moderna não só não altera como reforça os processos de subalternização, enquanto nega a história, a ancestralidade e a cultura produzida no passado. Ainda no presente das comunidades remanescentes quilombolas, ocorre uma longa trajetória desde os currículos, didáticas e às políticas públicas para a educação. Essa concepção é fundamentada por Arroyo (2013); Walsh (2009) que entendem que a pedagogia moderna, produz a invisibilidade dos sujeitos que se alocam fora do padrão saber e poder (ARROYO, 2013; WALSH, 2009).

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vividas pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL 2004, p. 15).

A grande luta da Lei Federal n.º 10.639/03 em prol também do movimento quilombola é no sentido de tirar essa invisibilidade que os colocam como inexistentes, através do reconhecimento de seus territórios, por políticas públicas, garantias de direitos, combate ao racismo e luta pelo respeito à diversidade cultural. Esse é o principal objetivo desta pesquisa, que visa compreender como o processo de encobrimento da cultura quilombola/caiçara interfere na formação identitária dos habitantes da Restinga da Ilha da Marambaia/RJ, situada em Mangaratiba, região litorânea do Rio de Janeiro.

Ao abordar as questões que envolvem a educação escolar e a não-escolar, ou seja, a

educação formal e a não formal, e principalmente a informal, Walsh (2009, p. 22) coloca que a interculturalidade é uma ferramenta que permite as comunidades quilombolas desenvolverem as suas pedagogias decoloniais e interculturais, “é uma construção de e a partir das pessoas que sofrem uma histórica submissão e subalternização”. Para tanto, é necessário que se instale uma prática educativa decolonial, que seja amparada na horizontalidade, na diversidade e no respeito mútuo que só pode vir através de uma pedagogia intercultural. Nesse mesmo viés de entendimento, o Parecer CNE/CP 003/2004 reafirma os mesmos argumentos, onde:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (Brasil 2004, p. 11-12),

A valorização dos saberes ancestrais, deve sobremaneira atestar a ancestralidade que detém a legitimação das identidades étnicas, de forma que todo o reconhecimento das histórias e as posições que estão alocados a partir do lugar inexistente, se afirmem como existentes, como quilombolas (ARROYO, 2013, WALSH, 2009).

A história promove essa situação a partir da difusão ainda hoje vigente na disciplina de história que apresenta uma visão negativa do negro. Coloca-o sempre como minoria, grupo a parte da sociedade e silenciando sobre a História da África e dos Afro-brasileiros. E até mesmo, quando abordam as questões de resistência, a imagem transmitida é de vítima e não de um herói resistente e vencedor. Esse conceito de vitimização, acarreta compaixão e não necessariamente reconhecimento. Condição que coloca o negro em posição de submissão, com explica Gomes (2000, p. 42):

Essas concepções e essas práticas pedagógicas, repletas de valores e representações negativas sobre o negro, resultam, muitas vezes, na introjeção do fracasso e na exteriorização do mesmo pelos alunos e alunas, expresso numa relação de animosidade com a escola e com o corpo docente. Diante de uma estrutura e de práticas excludentes não é de se estranhar que muitos/as alunos e alunas negros/as introjetem o racismo e o preconceito racial.

Essa narrativa que não reconhece e silencia sobre a real história dos Afro-brasileiros, continuam presentes em livros didáticos, bem como na postura de alguns professores e professoras e escolas que acabam reforçando estereótipos que inferiorizam o negro e sua cultura. Assim, “desaparece” o negro, os quilombos e suas novas configurações ao longo do tempo.

O educador precisa ressaltar as contribuições dos negros, por exemplo, na produção inicial, no domínio e uso das tecnologias da humanidade. Precisamos sair dos discursos de um currículo generalista que ignora as partes do todo que é a humanidade, onde sendo a África o berço da humanidade, é negada a sua origem como pertencente, tratam-se as raízes africanas como intrusas na construção da civilização brasileira, contrapor essa ideologia é um dos principais objetivos da Lei Federal n.º 10.639/03, pois é preciso resgatar a memória, resgatar a ancestralidade, construir uma memória positiva, afinal foram os grandes impérios africanos que contribuíram para o desenvolvimento da humanidade (DAMASCENA; MIRANDA; SILVA, 2018, p. 255).

Há uma articulação entre Educação Escolar Quilombola, fundamentada por valores e percepções locais e a educação formal, cujo propósito é evitar a reprodução de discursos que não correspondam às necessidades defendidas pelo movimento quilombola.

Em estudos de Miranda (2012), fica evidente que essa modalidade de ensino só foi implantada em decorrência das fortes discussões e mobilizações relativas ao tema na década de 80 (oitenta), que pleiteava à reconstrução da função social das escolas que atendiam essas comunidades. Em consequência, foram trazidos ao público os problemas relativos ao acesso à escola pública, bem como os movimentos sociais identitários, que “passaram a denunciar o papel que a escola apresentava na expressão, repercussão e reprodução do racismo, além das discriminações presentes na organização curricular e nos livros didáticos” (MIRANDA, 2012, p. 371).

Arroyo (2014, p. 27) é incisivo em afirmar que o protagonismo dos quilombolas na construção do currículo é um elemento importante para que o mesmo não seja um elemento alheio à realidade das comunidades “os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura”.

Cabe ressaltar que existe uma dificuldade de conexão entre a educação formal (Educação Escolar Quilombola) e a educação informal (Educação Quilombola) em razão da conexão desses saberes, o que desfavorece uma escolarização de qualidade para os alunos e alunas quilombolas.

Isto posto, considera-se importante pensar a educação a partir de múltiplas formas de expressão cultural, sem que se estabeleça um saber único, em detrimento de outros saberes e culturas. Uma pedagogia que permita a troca de experiências no processo de construção e reconstrução do conhecimento. Assim, será possível abrir caminhos para o reconhecimento de identidades e saberes na sociedade brasileira, onde:

É no ensino de história e cultura africana que poderemos modificar as práticas pedagógicas, o olhar para o sujeito negro e sua história, ressignificando a educação normativa, que reforçam os discursos colonialistas de controle e opressão. As práticas pedagógicas precisam ser construídas a partir da realidade social dos sujeitos do espaço escolar. Reverter o processo de discriminação racial é reeducar o olhar pedagógico para a população negra e suas necessidades, pois a representatividade e o reconhecimento histórico foram e são ao longo da história um problema social, sendo assim partiremos então pelos pontos de resistência, é preciso considerar a diversidade como constituinte da história brasileira (DAMASCENA; MIRANDA; SILVA, 2018 p. 256).

O conceito de quilombo não se restringe a uma forma de apropriação da terra. São formas de organização social, com suas histórias de lutas e resistência. O conceito tramita como objeto de definição estatal desde período colonial para estabelecer um diálogo com o Estado.

De acordo com Arruti (2003), a aprovação de legislações, dentre elas o Artigo n.º 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e os Artigos n.º 215 e n.º 216 da Constituição Federal de 1988, que regularizam os territórios ocupados pelas comunidades de povos tradicionais, não consistia em novidade, apenas refletia uma nova relação do Estado e da sociedade mediados por outro contexto histórico e político.

O artigo n.º 68 da Constituição Federal de 1988, foi impulsionado pelas lutas do Movimento Negro (ARRUTI, 2003) e estava envolvido nas comemorações e nos protestos relativos ao Centenário da Abolição da escravatura. Ainda em Arruti (2003), seu entendimento daquele período, ressalta que, ainda não se tinha noção da quantidade de comunidades negras rurais e urbanas existentes no território brasileiro, bem como das implicações da aprovação das reivindicações em uma legislação sobre o tema no mundo rural.

A grande dificuldade para a aplicação desta legislação, se constituía basicamente em 2 (duas) questões fundamentais: a definição dos órgãos do poder executivo responsáveis pela aplicação do artigo e dos critérios que o identificasse no processo de reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos. Assim, tem início 2 (dois) movimentos concomitantes: o da definição política e administrativa sobre recursos orçamentários e administrativos, que balizaria a operacionalização do processo de regulação fundiária dos territórios das comunidades. E, o outro, era a definição sobre quais seriam os critérios que embasariam a escolha dos grupos que seriam beneficiados com os recursos estatais.

A Constituição Federal de 1988 consolidou em norma fundamental o papel do Ministério Público Federal (MPF) ao conceder-lhe autonomia administrativa e independência funcional do poder executivo. Deslocou-o da tarefa de defender o Estado para a condição de fiscal e guardião dos direitos da sociedade (ARANTES, 1999, s/p).

Em relação às lutas pelos direitos dos novos sujeitos políticos, o período que emergem diferentes expressões políticas, concentram-se nas décadas de 60 (sessenta) e 70 (setenta). Assim, entende-se que os movimentos surgidos nessas épocas refletiam um processo novo de organização, baseados na descentralização do poder e pelas múltiplas demandas, como habitação, saneamento e segurança.

O termo quilombo no Brasil de acordo com Carril (2006, p. 52) advém do período colonial pautada na determinação do Conselho Ultramarino de 1741, o qual entendiam os quilombos como “toda a habitação de negros fugidos que passe de cinco, em parte despovoada ainda que não tenha ranchos levantados nem nela se achem pilões”.

A definição de quilombo durante a escravidão tornou jurídica a questão das fugas de escravos, marginalizando e penalizando aqueles que buscavam nas fugas liberdade e justiça. Entretanto, a formação dos quilombos no Brasil, não é exclusivamente atribuída aos territórios surgidos em consequência das fugas.

Embora o Quilombo de Palmares tenha essa origem, outros quilombos resultaram da compra das terras por negros libertos, da posse pacífica por ex-escravos de terras abandonadas pelos proprietários em épocas de crise econômica, da ocupação e administração das propriedades doadas aos santos padroeiros ou de terras entregues, ou adquiridas por antigos escravos. Há também uma característica que contribuiu nas formações territoriais caracterizadas como quilombos que é resultado da condição de isolamento que os quilombolas sentiam em relação à sociedade (CARRIL, 2006).

Outra contribuição importante encontrada nas pesquisas sobre estudos decoloniais, foram os registros de Fanon (1979). Revela-nos que, certas formas de opressão estão relacionadas ao fato do mundo se dividir em duas fontes: a “colonialidade” e a “racialidade”. Divisão essa, que o autor expõe que não se trata apenas de uma questão geográfica e sim da vida cotidiana, no corpo, na ideia de raça e na produção de conhecimento. O mundo colonial se compõe de compartimentos que estruturam o fato de pertencer, ou não, a tal “espécie”, a tal “raça”.

Essa visão permite refletir sobre os estudos decoloniais que trazem arraigados a colonização europeia, conceituada por Quijano (2010) como o padrão de poder criado pelo colonizador, cujo propósito é o controle dos colonizados, com uma estrutura institucional de poder que perpassa o saber.

São com essas características que o capitalismo se expande dissimulado de progresso e de modernidade. Se expande para satisfazer um mercado ávido de matéria-prima abundante, mão de obra barata, mentes obedientes e corpos disciplinados, violando o senso de ser humano. Esse lado obscuro da modernidade é o que Quijano (2010), descreve em colonialidade com diversas dimensões: do ser, do saber e do poder.

Essa colonialidade é tida por Walsh (2009) como cosmogônica, da natureza ou da mãe natureza. A autora, encontra nessa dimensão sua base na composição que divide a natureza e a

sociedade, descartando a existência da dimensão mágica da vida para favorecer a apropriação da vida física do mundo espiritual: separando o homem da natureza de forma a transformá-lo em algo inerte, controlada, servil e explorável.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2010) esses aspectos incidem cruelmente em comunidades e movimentos ancestrais, cujas relações com o espaço, ou com o tempo, assim como seu papel na sociedade são desqualificados e dessacralizados.

Ainda em Boaventura, o pensamento moderno ocidental é abrangente e se fundamenta em um sistema que distingue em visíveis e invisíveis. Balizam a realidade em 2 (dois) universos, em que se estabelece o outro lado da linha demarcatória: o inexistente, o excluído, o marginal. Esse pensamento abissal é que inviabiliza a coexistência entre os 2 (dois) lados e radicaliza as distinções.

A impossibilidade de coexistência entre os 2 (dois) extremos é caracterizada na colonialidade, conforme se encontra em Santos (2007), que aponta que de um lado da linha tem-se o conhecimento científico enquanto do outro lado fica a crença, as opiniões, magias, subjetividades. Desse modo, o autor reforça a impossibilidade da coexistência entre esses 2 (dois) lados, reafirmando assim as diferenças e radicalizando as distinções.

A colonialidade só manteve os povos e culturas subalternizados através do controle de saberes, com ideias e argumentos fornecidos pelos colonizadores para consolidar as categorias, conceitos e visões de mundo. Assim, diante deste contexto, vê-se a predominância geral de um currículo que inferioriza outras formas de saberes, portanto, colonial (SANTOS, 2012).

Esse currículo vêm validar a colonialidade no processo de produção de teorias, como também expulsar inúmeras experiências e saberes dos grupos considerados excluídos de conhecimentos válidos. Resulta no desperdício de experiências de discentes e docentes, que não são acolhidos pela Escola.

Arroyo (2011), alerta que o desperdício dessas experiências se torna altamente danosa nos cursos de formação de professores e professoras, por trazer um efeito negando a construção de suas identidades e, conseqüentemente refletindo no cotidiano das escolas, posto que eles reproduzem os saberes adquiridos durante sua formação acadêmica. Uma vez reconhecida a influência da colonialidade no sistema educacional, provoca-se no currículo um abismo entre a experiência e o conhecimento. Não se admite a coexistência e não o reconhece como fruto da experiência.

Os saberes especializados sobre o tema das comunidades quilombolas exigem a presença de especialistas para subsidiarem os agentes políticos sobre os conhecimentos antropológicos, históricos e jurídicos. O conceito de quilombo exemplifica bem esse processo, na medida em que os saberes antropológicos contribuem nas disputas jurídicas. Envolve 2 (duas) concepções: uma visão estática, presa a um passado histórico, e outra, contemporânea, que abrange elementos históricos e sociais de natureza processual e dinâmica.

2 CAPÍTULO 2

MARAMBAIANDO: HISTÓRIA, ESCOLA E O SABER TRADICIONAL

A comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ, efetivamente reconhecida como comunidade de povos tradicionais, carrega consigo uma mistura de riquezas social e ambiental que bravamente vem resistindo ao “poderio colonial”.

Neste entendimento, os quilombolas que lá residem, buscam consolidar sua identidade enquanto comunidade tradicional, mesmo com a forte possibilidade de “castração cultural”. Para Santos (1991, p. 12) “cada cultura é o resultado de uma história particular e isso inclui também suas relações com outras culturas as quais podem ter características bem diferentes”. Neste paradigma, busca-se resistência enquanto remanescentes quilombolas através da ancestralidade, historicidade, valorização cultural, Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola.

2.1 Historicidade: de Mangaratiba à Ilha da Marambaia/RJ

Mangaratiba! Nada como começar sua história com uma das mais belas canções compostas pelo compositor Humberto Teixeira, que de forma requintada tece em cada verso dessa linda melodia um pouquinho das suas maravilhas:

Ôi, lá vem o trem rodando estrada arriba
Pronde é que ele vai?
Mangaratiba! Mangaratiba! Mangaratiba!
Adeus Pati, Araruama e Guaratiba
Vou pra Ibacanhema, vou até Mangaratiba!
Adeus Alegre, Paquetá, adeus Guaíba
Meu fim de semana vai ser em Mangaratiba!
Oh! Mangarati, Mangarati, Mangaratiba!
Mangaratiba!
Lá tem banana, tem palmito e tem caqui
E quando faz luar, tem violão e parati
O mar é belo, lembra o seio de Ceci
Arfando com ternura, junto a praia de Anguiti
Oh! Mangarati, Mangarati, Mangaratiba!
Mangaratiba!
Lá tem garotas tão bonitas como aqui
Zazá, Carine, Ivete, Ana Maria e Leni
Amada vila junto ao mar de Sepetiba
Recebe o meu abraço, sou teu fã
Mangaratiba!
(Composição de Humberto Teixeira)

Com atividades econômicas voltadas para o comércio, turismo, construção civil, indústria, agricultura, pesca, agropecuária e exportação de minério, faz parte da Mesorregião Metropolitana do Rio de Janeiro, cuja microrregião é Itaguaí. Está localizada a uma distância de aproximadamente 85 quilômetros da capital e de acordo com o IBGE com dados atualizados em 2021, possui uma área de 353.408 Km², com população aproximada de 45.220 habitantes, elencando o 44.º município mais populoso do Estado e o de menor população desta microrregião.

Mangaratiba é um dos mais belos municípios da Costa Verde, conta com 6 (seis) distritos e inúmeras ilhas deslumbrantes que compõem um belíssimo cartão postal. Mangaratiba terra da banana, berço histórico de capítulos trágicos da escravidão. Mas também uma cidade cantada em prosa e verso pelo rei do Baião. Princesinha da Costa Verde, a Mangaratiba dos encantos e recantos.

Hoje, Mangaratiba encontra-se carente em inúmeros aspectos, em especial nos que dizem respeito às questões básicas do Direito da população: educação, saúde, ação social, transporte entre outros (PLANO DE GOVERNO DE MANGARATIBA, 2020, p. 3).

Realizado pelo IBGE no ano de 2010 e se comparado a população atual, esse último censo aponta para um crescimento populacional de aproximadamente 8.764 habitantes num período de 10 (dez) anos. Desse total, 36.456 habitantes (ano de 2010), 32.120 pertenciam a zona urbana e 4.336 a zona rural. Assim, segundo o Instituto, a previsão é que a população ultrapasse 100.000 habitantes já na próxima década, permanecendo ainda o maior quantitativo de pessoas na zona urbana.

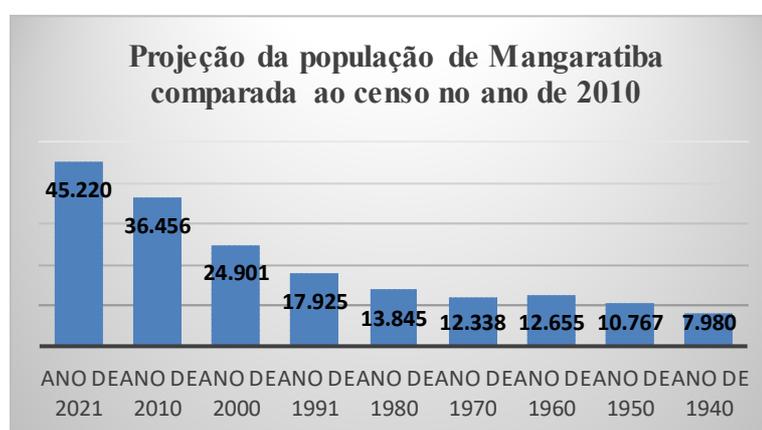


Gráfico 4 - Projeção da população de Mangaratiba

Fonte: IBGE – dados obtidos em consulta na data de 16/02/2021.

Historicamente, no ínterim dos anos 1501 até aproximadamente 1600, as terras que compunham Mangaratiba²¹ eram ocupadas por diversas tribos indígenas. Dentre elas, a que mais se destacava era a dos Tupinambás²², que alegremente foram homenageados pelo Grêmio Recreativo Escola de Samba Portela no carnaval do RJ no ano de 2020, cujo samba enredo foi:

Clamei aos céus
A chama da maldade apagou
E num dilúvio a Terra ele banhou
Lavando as mazelas com perdão
Fim da escuridão
Já não existe a ira de Monã
No ventre há vida, novo amanhã

²¹A Mangaratiba é o nome próprio da região, termo originário da língua tupi que significa “ajuntamento de mangarás”, através da junção de mangará (mangará, termo de origem tupi que designa as plantas da família das aráceas) e tyba (ajuntamento).

²²São mais conhecidos por causa dos registros que deles fizeram os jesuítas e os viajantes estrangeiros durante o período colonial. Eles moravam em malocas, espécie de cabana comunitária. Cada grupo local ou “tribo” tupinambá se compunha de cerca de 6 (seis) à 8 (oito) malocas. A população dessas tribos girava em torno de 200 (duzentos) indivíduos, mas podiam atingir até 600 (seiscentos).

Irim Magé já pode ser feliz
 Transforma a dor na alegria de poder mudar o mundo
 Mairamuãna tem a chave do futuro
 Pra nossa tribo lutar e cantar
 Auê, auê a voz da mata, okê okê arô
 Se Guanabara é resistência
 O índio é arco, é flecha, é essência
 Ao proteger Karioka
 Reúno a maloca na beira da rede
 Cauim pra festejar... purificar Borduna, tacape e ajaré
 Índio pede paz, mas é de guerra
 Nossa aldeia é sem partido ou facção
 Não tem “bispo”, nem se curva a “capitão”
 Quando a vida nos ensina
 Não devemos mais errar
 Com a ira de Monã
 Aprendi a respeitar a natureza, o bem viver
 Pro imenso azul do céu
 Nunca mais escurecer (bis)
 Índio é tupinambá
 Índio tem alma guerreira
 Hoje meu Guajupιά é Madureira
 Voa águia na floresta
 Salve o samba, salve ela
 Índio é dono desse chão
 Índio é filho da Portela
 (LETRA DO SAMBA - ENREDO DA PORTELA – CARNAVAL 2020).

Os Tupinambás pertenciam ao tronco linguístico tupi-guarani, conjunto dos povos indígenas que habitavam originalmente a grande área litorânea que ia do Estado do Ceará ao Estado de São Paulo. Estima-se que em 1500, existiam mais de um milhão desses índios espalhados pela costa do Brasil. Empurrados pela colonização portuguesa (que reduziu sua população para menos de 200 mil pessoas em apenas um século) no litoral brasileiro, deslocaram-se para o norte, tendo sido encontrados no início do século XVIII no Maranhão, no Pará e na Ilha de Tupinambarana, no médio Amazonas.

O cronista Gabriel Soares de Souza²³ fez uma descrição dos Tupinambás em 1587, destacando-lhes os aspectos físicos e culturais. Fez referência à beleza deste povo: morenos, de dentes alvos, miúdos e bem cuidados. A forma dos cabelos dos homens (curtos na testa e longos na nuca) e das mulheres (compridos e untados com óleo de coco bravo), além da pintura corporal feita com jenipapo. Também, descreveu os homens como sendo fortes, guerreiros, esforçados e “amigos das novidades”. Quanto ao trabalho, destacou-lhes as qualidades na caça, na pesca e na lavoura. Viviam em aldeias circulares protegidos por paliçadas de troncos, localizados de preferência em terrenos altos, próximos aos rios, com áreas ao redor para fazerem roças e granjas.

A base da sociedade Tupinambá era a família nuclear (o homem, sua mulher e seus filhos), apesar de que aos principais eram permitidas a poligamia. As uniões eram, preferencialmente, ao tipo avuncular, ou seja, casamento entre tio e sobrinha, primo e prima, etc. Isto posto, as aldeias Tupinambás eram formadas por comunidades familiares, que viviam independentes, mas associadas nas residências coletivas, sob o comando *morubi'xaua*. Ocupavam esta função os guerreiros que haviam demonstrado grande bravura, o que se media pelo número de inimigos mortos em combate e, sobretudo, pela quantidade de inimigos capturados.

Haviam uma rígida e clara divisão de trabalhos entre homens e mulheres. As

²³ Foi um agricultor, empresário e historiador do Brasil.

atividades agrícolas (plantar e colher) e a preparação de alimentos e utensílios cabiam às mulheres. Aos homens competiam a caça, a pesca, a construção de casas, a proteção da aldeia e fazer a guerra. Os Tupinambás sobreviviam basicamente da agricultura de subsistência: da colheita, da caça e da pesca. Sua técnica agrícola chamada coivara era simples e rudimentar no período anterior à época das chuvas, onde os homens abriam uma grande clareira na mata deixando secar por dias ou semanas as árvores cortadas. Uma vez seca a vegetação, ateavam fogo à clareira. A seguir, as mulheres da tribo que também colhiam e transportavam os vegetais até a aldeia, limpavam e preparavam o terreno para o plantio da mandioca, base de sua cultura alimentar. Essa técnica esgotava rapidamente o solo que, aliado ao fim dos recursos da natureza, forçavam os Tupinambás a mudarem constantemente suas aldeias de lugar.

Na visão europeia do final do século XVII, os habitantes das Américas eram povos bárbaros, sem fé e sem lei. Essa ideia ilustra o choque entre culturas que representou a chegada do colonizador no continente americano. A designação índios já é equivocada, pois, resulta do engano de Cristóvão Colombo que em 1492, julgou ter chegado às costas das Índias. Os portugueses adotaram a terminologia, empregaram ainda os termos “nação” e “gentio” neste caso, para referir-se aquele que segue o paganismo, inserindo os indígenas no imaginário bíblico.

Ainda no século XVII, os Tupinambás encontravam-se reduzidos à condição de mão de obra absoluta e também alvo da ação missionária dos jesuítas. Por conseguinte, foram desaparecendo aos poucos como identidade e como capacidade de resistência, embora tenham deixado de herança aos portugueses maneiras de adaptação ao meio físico. Ao findar o século, as formas históricas da conquista estavam definidas: subalternidade do índio ao conquistador como força de trabalhos e subordinação também às ordens religiosas, dentre elas a Companhia de Jesus. A ação missionária já havia penetrado à floresta, com a exploração pelos jesuítas das chamadas drogas do sertão, com base no aldeamento das sociedades tradicionais.

Erguiam-se as edificações jesuíticas e as sociedades tribais empregavam sua força de trabalho na extração desses produtos e, na cidade, atuavam em várias outras atividades, inclusive na construção e decoração das grandes igrejas. A ocupação humana nestas terras que hoje se denominam Mangaratiba sobreveio em época anterior à *Anno Domini*²⁴.



Figura 14 - Vila indígena - Mangaratiba – século XVII

Fonte: Acervo Municipal da Prefeitura de Mangaratiba.

²⁴ É uma expressão em latim que significa “ano do Senhor” e é utilizada para marcar os anos seguintes ao ano 1 do calendário mais comumente utilizado no Ocidente, designado como “Era Cristã” ou, ainda, como “Era Comum”.

A posse portuguesa daquelas pequenas porções de terras teve origem naquele século, por ocasião da implantação do regime do sistema de administração territorial, conhecido à época como capitânicas hereditárias. Essas terras, passaram a pertencer então à Capitania do Rio de Janeiro, cujo nobre e militar Martim Afonso de Sousa²⁵, era o seu principal donatário, porém pouco se interessava em ocupá-las (BUENO, 2003, p. 18-19).

O início do povoamento português nas terras de Mangaratiba aconteceu anos depois por volta de 1620 com a chegada dos índios Tupiniquins, obedecendo a ordem direta de Martim Correia de Sá²⁶. A ideia era que estes já possuíam algum grau de catequização, que na maioria das vezes era realizado em Porto Seguro/BA pelos Jesuítas (ALMEIDA, 2003).

Com a pretensão da criação desse povoado local, foi estabelecido sob a guarda dos Inacianos, pelo menos dois aldeamentos: o primeiro localizado na Restinga da Ilha da Marambaia/RJ e, o outro, no continente, localizado na Praia da Ingaíba (Mangaratiba/RJ). Das controvérsias mais consideradas pelos historiadores é a possibilidade inócua que o aldeamento de São Francisco Xavier de Itaguaí tenha sido instituído por Martim Correia de Sá, a principal assentada pelos jesuítas no Rio de Janeiro. Entretanto, acredita-se num processo dessemelhante, onde parte dos índios descidos do sul, na região da lagoa dos Patos, foram instruídos com catequese prioritariamente na Ilha da Marambaia/RJ e inseridos paulatinamente nas terras de Mangaratiba (ALMEIDA, 2003).



Figura 15 - Representação artística dos Tupinambás

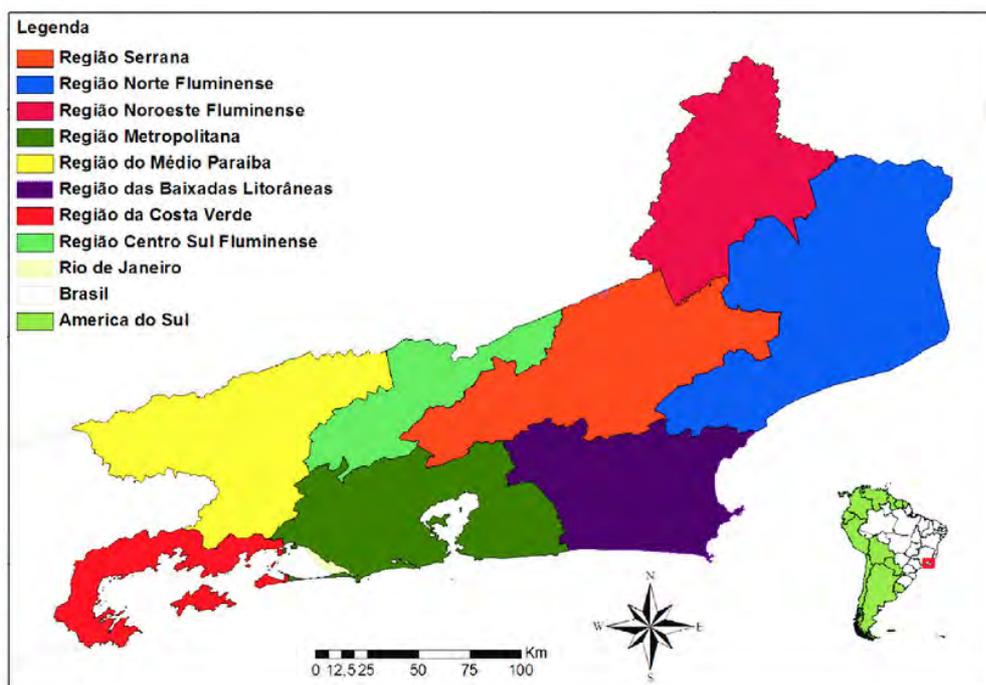
Fonte: Acervo Municipal da Prefeitura de Mangaratiba.

Mangaratiba e toda a área nos dias que correm, se denominam como Costa Verde²⁷, que tinha como principal atividade naquela época produzir alimentos. Dentre elas com maior significado o açúcar, que era destinado ao abastecimento da capitania de São Vicente, da qual fazia parte.

²⁵ Nascido em Vila Viçosa (Portugal). Entre os anos de 1490 e 1500, foi um nobre e militar. Por ser de uma família da nobreza, passou sua vida na corte e logo obteve a nomeação de pajem de personalidades importantes como o duque de Bragança e o infante Dom João, que foi rei de Portugal. Em 1571, faleceu na cidade de Lisboa.

²⁶ Fidalgo da Casa Real e comendador da Ordem de Cristo, foi um explorador do Brasil Colonial. Foi o primeiro carioca a governar a Capitania Real do Rio de Janeiro.

²⁷ É uma faixa de terra que vai do litoral sul do Estado do Rio de Janeiro até o norte do litoral do Estado de São Paulo, englobando os municípios de Mangaratiba, Angra dos Reis, Itaguaí e Paraty no RJ e Ubatuba, Caraguatatuba, São Sebastião e Ilha Bela em SP.



Mapa 5 - Regiões de Governo do Rio de Janeiro

Fonte: Oliver Arquitetura (2016).

Em 16 de janeiro de 1764 tornou-se freguesia, porém, sua independência só seria aceita administrativamente em 11 de novembro de 1831 quando foi elevada ao patamar de Vila, cuja denominação dada foi “Nossa Senhora da Guia de Mangaratiba”.



Figura 16 - Igreja Nossa Senhora da Guia de Mangaratiba²⁸

Fonte: registro do autor, 2021.

Passados os anos e com o advento da crescente economia cafeeira, principalmente na

²⁸ Com fachada frontal revestida de azulejos importados, a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Guia é datada de 1795, quando substituiu uma capela que havia no mesmo local, em homenagem à padroeira de Mangaratiba. Há no interior da igreja uma capela mor com forro de madeira e em abóboda de berço. No altar, a imagem original de Nossa Senhora da Guia, em madeira, com características barrocas.

região do Vale do Paraíba, essa localidade ganhou um significativo aumento de movimento econômico, cumprindo um papel importante de porto escoador da produção de café proporcionado pelo alto índice de tráfico negro de escravos.

Em relação ao tráfico de escravizados negros, há muitos anos do continente africano, milhões de pessoas de diferentes etnias foram vendidas para outros países em condições sub humana, dando origem à impiedosa Diáspora Africana²⁹. Destes tantos, cerca de 10 (dez) milhões de negros escravizados foram trazidos para as Américas, donde aproximadamente 6 (seis) milhões traficados para o Brasil a fim de trabalharem compulsoriamente na lavoura açucareira, na mineração e no plantio de café. Dos africanos que vieram para cá, cerca de 60% foram enviados para a Região Sudeste. Muitos eram de grupos linguísticos e culturais conhecidos por Banto³⁰.

Segundo Carvalho (1987), o abeiramento de uma embarcação com negros trazia prenúncios que abarcavam os mais variados significados. Para os grandes e numerosos mercadores, era o momento de reabrir os trapiches, estágio de ganhar numerários na sofisticada empreitada do aguardo de incontáveis dias. Nesses locais, geralmente existiam 2 (dois) tipos desses: os privados que eram utilizados para venda de escravos, cujos proprietários eram os nobres senhores; e os da Igreja Católica, que em grande parte apenas alugavam os escravos para a realização das mais diversas funções. Estes últimos eram conhecidos como escravos de ganhos.

O mesmo autor ainda relata que, em contrapartida, para os vassalos, que se apertavam em condições desumanas, presos par a par pelos tornozelos quando homens e, pelos pescoços, quando mulheres, era o momento de no triste olhar, observar por entre as frestas do barracão, o raiar de um novo dia e a aproximação dos “tumbeiros”, um transporte desconhecido em suas proporções que os levariam em direção ao “mundo dos mortos”. Nestes locais, o escorbuto e a varíola faziam mortos às dezenas.

Em seu entendimento, Carvalho (1987), afirma que neste caso específico, eram usados pontualmente 2 (dois) locais para desembarques dos vassalos, de forma a evitar que as doenças se proliferassem na cidade: a Ilha de Vilegagnon e principalmente a Ilha da Marambaia, ambas no Rio de Janeiro. O último local narrado, foi o principal porto clandestino de desembarque de escravos no Brasil, região distante naquela época dos centros urbanos e principalmente, longe da observação pública.

Devido essa posição estratégica, Marambaia servia de postos de quarentena aos negreiros trazidos do continente africano, tanto para engorda como para a recuperação dos longos dias de mar na travessia do continente. Eram organizados por nacionalidades, cujos países de origem remontavam aos seus nomes: nascidos no Brasil eram apelidados de crioulos; já os outros tinham seus nomes derivados de onde foram vendidos, a exemplo, Manoel Congo - nome de Manoel, vendido do Congo.

²⁹ É a denominação dada a um fenômeno sociocultural e histórico ocorrido nos países africanos, caracterizado pela imigração forçada da população africana a países que adotavam a mão de obra escrava.

³⁰ É o nome que se dá a um conjunto de povos da África sul-equatorial. Esses povos falam diferentes idiomas (embora sejam todos derivados de uma mesma língua original) e têm diferentes tradições culturais.



Figura 17 - Desembarque de escravos

Fonte: Laboratório de História Oral e Imagem (LABHOI) - Desembarque na Alfândega.

É importante salientar que no dia 5 (cinco) de julho de 1818 Itaguaí conquista sua emancipação política, agregando Mangaratiba às suas terras. Isto posto, já em 1857, foi construída e inaugurada pelo Imperador Dom Pedro II a Serra Mar ou Estrada Imperial, como ficou conhecida. Caracterizada até os dias atuais como a primeira estrada de rodagem do Brasil, utilizada para o escoamento de escravos, café e açúcar.

Quando do término da quarentena na Ilha da Marambaia/RJ, os escravizados eram levados para os trapiches, a fim de serem comercializados, espécie de vendas. Eram redistribuídos e caminhavam por esta rodovia estratégica, longe dos centros urbanos, visto que Mangaratiba tinha um dos maiores portos para o escoamento de café do Vale do Paraíba. Tal magnitude e audácia de Dom Pedro II se dão pelo fato da consolidação para o governo dos melhores, dos privilegiados, que com o desenvolvimento da região, acabara por trazer ilustres construções e “melhor aprimoramento” de mão de obra.

Para a historiadora Yabetá (2013), na época de maior crescimento e prosperidade de Mangaratiba, nascia o Comendador Joaquim José de Sousa Breves, abastado fazendeiro, dono dos trapiches do Saí e da Marambaia. Proprietário de mais de 6.000 (seis mil) escravos e 20 (vinte) fazendas, chegou a produzir mais de um por cento da produção brasileira de café. Em conjunto com sua família aplicou uma estrutura produtiva e comercial na região através da produção, transporte, lavoura e tráfico de escravos.

Na trajetória dos anos subsequentes, Breves destacava-se como o “Rei do Café” e como o maior escravocrata do Brasil. Realizou suntuosas construções, dentre as quais o maior trapiche para armazenagem e escoamento de café no centro de Mangaratiba. Fez dessa região, um local de cruéis leilões de escravos, com casas de bilhar, pensões, cocheiras, teatro e uma gigantesca casa de feitura de vasilhames para armazenamento de vinhos, aguardente e cachaça.



Figura 18 - Casarão do Comendador Breves

Fonte: Reprodução do artista Clécio Régis para o Condomínio Reserva Ecológica do Sahy. Esta reprodução foi abrigada no arquivo de Nova Iguaçu pela importância e aproximação que a Vila possuía com Mangaratiba.

Isto posto, percebe-se a importância estratégica em se ter um ponto de desembarque clandestino de escravos. Servia de quarentena para a recuperação dos escravos que chegavam em grande maioria debilitados. Ressalta-se também que, por conta dessa audácia, pensada propositalmente, o local lhe rendera durante anos uma fonte constante de reposição de mão de obra escrava, fator essencial para a constituição de sua imensa fortuna (URBINATI, 2004).

Marambaia se tornava um local de idas e vindas de navios negreiros. Ponto de recebimento e triagem de escravos, que após se recuperarem, eram enviados para uma das fazendas dos “Breves”, principalmente a Fazenda São Joaquim da Grama localizada no interior do Rio de Janeiro, na cidade de Passa Três.

Baseado na chancela da Lei n.º 601 de 18 de setembro de 1850, que versa sobre as terras devolutas do Império

[...] acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais. Bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colônias de nacionais e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara (LEI n.º 601/1850).

Joaquim José de Souza Breves 6 (seis) anos mais tarde, em 27 de fevereiro de 1856 fez constar no livro de registros de terras da Paróquia de Itacuruçá, como forma de garantidor e proprietário (ARRUTI, 2003; URBINATI, 2004):

“Declaro que sou proprietário da Ilha da Marambaia, cujos terrenos são cultivados, compreendendo nos seus limites a restinga e o mangue de Guaratiba até a divisa do canal”, e “também são parte da mesma Ilha as três pequenas Ilhas fronteiras denominadas Saracura, Bernardo e Papagaio”.



Figura 19 - Ruínas da residência de Joaquim José de Souza Breves na Ilha da Marambaia/RJ, Praia da Armação

Fonte: Arquivo Koinonia.

Há grande consenso por parte dos historiadores: defendem que Breves não cessou o tráfico negreiro na Ilha da Marambaia/RJ, mesmo com a proibição no Brasil (URBINATI, 2004). Pelo contrário, adquiriu novas engenhocas que demandariam menos tempo nessas empreitadas:

Poderia então haver tido conivências das autoridades imperiais, que tivesse permitido a continuação do tráfico por muito mais tempo além de 1850? Não se pode tirar daqui uma conclusão definitiva a respeito, mas é interessante notar que, embora o governo imperial tenha se empenhado em fazer valer a lei antitráfico, não chegava nunca a molestar de forma mais séria os senhores ligados ao tráfico. A questão do tempo em que Breves envolveu-se com o tráfico negreiro fica, portanto, em suspenso (URBINATI, 2004, p. 52).

No ano de 1889, especificamente no dia 30 de setembro, Breves faleceu e por conseguinte, toda sua fortuna entrou em decadência. Menciona-se, a Ilha da Marambaia/RJ que ainda tinha como construção o casebre principal (sede), uma senzala e uma pequenina capela, ambas na Praia da Armação e que posteriormente sua viúva, Maria Isabel Gonçalves de Moraes Breves venderia junto com a Ilha, como forma de pagamento à Companhia Promotora de Indústrias e Melhoramentos.

Após a morte do Comendador, a Marambaia foi vendida à Companhia Promotora de Indústrias e Melhoramentos (1891) e depois, por liquidação forçada, ao Banco da República do Brasil. Mais tarde, em 1896, por ocasião da liquidação forçada da referida Cia, a propriedade da Ilha foi transferida para o Banco da República do Brasil, conforme consta do Cartório de Rio Claro/RJ, livro 1, folha n.º 68, matrícula n.º 121 (LOPES, 2010, p. 93).

Neste entreposto, em 1905 a União Federal já “proprietária” da Ilha, deixa à disposição o local para a Marinha do Brasil, como disserta Lopes (2010):

No início do século XX, a União foi autorizada a adquirir a Ilha da Marambaia com

todas as suas benfeitorias, conforme a Lei n.º 1.316, de 31 de dezembro de 1904, despendendo a quantia de 95 contos de réis do erário público. Em 23 de maio de 1906, a Ilha da Marambaia foi posta à disposição da Marinha do Brasil, pelo aviso n.º 48 do Ministério da Fazenda, publicado no Diário Oficial da União (DOU) de 24 maio de 1906. Conforme certidão do Cartório de Barra Mansa, não consta qualquer averbação ou registro relativo à Ilha posterior a sua aquisição pela Fazenda Nacional. Portanto, vale ressaltar que a Marinha do Brasil está presente na Ilha da Marambaia há mais de um século (LOPES, 2010, p. 81).

2.2 Rede Municipal de Educação de Mangaratiba

Tomando como base o Plano Municipal de Educação de Mangaratiba (2015), em conformidade com o artigo n.º 214 da Constituição Federal de 1988 e no mesmo entendimento das Leis n.º 9.394/96 e n.º 13.005/2014, tem-se:

Art. 214: a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; e
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Nesse entendimento, o município de Mangaratiba, por meio da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMEEL) toma como premissa a necessidade da implementação de ações que evidenciarão a realidade da educação local e o que se pretende em relação ao processo educacional. Deverá ser desenvolvido atendendo as peculiaridades e as necessidades do município. Dessa forma, a proposta do atual prefeito Sr. Alan Campos da Costa, candidato reeleito, prevê a busca incessantemente para a implementação de melhorias, conforme demonstrado em itens pré-selecionados do seu plano de governo para o biênio 2018-2020:

EDUCAÇÃO

- I - fornecimento de material escolar gratuito para todos os alunos da rede municipal;
- II - fornecimento de material escolar gratuito para o trabalho nas disciplinas de arte e educação física;
- III - viabilizar o estudo para criar o plano de cargos e carreira para os professores, criar o Estatuto do Magistério, além do pagamento do piso nacional, acrescentando ainda os cargos de coordenador pedagógico, coordenador de turno e coordenador de área;
- IV - fomentar o aumento de vagas em escolas/creches;
- V - abrir as escolas nos fins de semana implementando atividades esportivas e culturais;
- VI - ampliar os programas de educação em tempo integral em que o horário seria reformulado para melhor programá-lo, sendo sugestivo que as atividades comecem às 8 horas da manhã indo até às 15h e 40 min;
- VII - reorganizar o programa de transporte escolar gratuito;
- VIII - criar o “Programa de Apoio ao Professor” a fim de monitorar a saúde do profissional de ensino;
- IX - criar o programa “A Escola vai pra Casa” com visitas de educadores aos alunos e suas famílias para acompanhamento do processo educacional das crianças e adolescentes matriculados no ensino fundamental;
- X - viabilizar o “Programa de Formação Continuada” para os funcionários da Educação;

- XI - viabilizar curso pré-vestibular municipal gratuito para alunos em parceria com instituições de ensino público e privado;
- XII - viabilizar curso municipal gratuito de idiomas;
- XIII - aprimorar os programas de alfabetização de jovens e adultos (EJA);
- XIV - **viabilizar junto ao governo estadual o transporte marítimo de estudantes residentes nas ilhas;**
- XV - incentivar o civismo e as cidadanias nas escolas, bem como criar programas abrangentes de educação ambiental;
- XVI - ampliar a oferta do ensino profissionalizante, como já previsto no plano municipal, a exemplo do PRONATEC, estudando a possibilidade de ampliar a proposta para todos os distritos. Para tanto buscará a prefeitura disponibilizar 8 (oito) cursos integrados à elevação da escolaridade (ensino fundamental) para jovens, adultos e portadores de necessidades especiais, que considerem e respeitem suas demandas, possibilitando uma inserção futura no mercado de trabalho;
- XVII - garantir apoio técnico e a aquisição de mobiliário adaptado para os alunos portadores de necessidades especiais nas escolas;
- XVIII - garantir professores especializados e capacitados para o trabalho com alunos portadores de necessidades especiais, sendo um profissional por uma turma para melhor acompanhar e auxiliar de maneira adequada o desenvolvimento do educando;
- XIX - **estabelecer parcerias com universidades / faculdades para a oferta e a formação dos profissionais de educação do município de Mangaratiba e também para outros cursos de ensino superior de interesse dos nossos municípios;**
- XX - **estabelecer parcerias para a formação continuada;**
- XXI - incentivar e contribuir com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), revendo nossas propostas curriculares e melhor adaptando-as a realidade e estrutura educacional de Mangaratiba;
- XXII - fomentar um debate com toda a comunidade escolar sobre a contribuição da neurociência como parceria do desenvolvimento de competências socioemocionais;
- XXIII - criar um sistema digital para melhor comunicação e agilidade de informação da Secretaria Municipal de Educação (SME) incluindo as escolas da rede municipal;
- XXIV - promover mudanças na nomenclatura das fases da educação infantil, dividindo as modalidades de ensino por escola: creche, educação infantil, ensino fundamental – anos iniciais e ensino fundamental - anos Finais. Teríamos um ensino fundamental – Anos Iniciais com divisão de disciplinas por professores a partir do 4.º ano (após o término do ciclo de alfabetização e para melhor adaptação do aluno para os Anos Finais);
- XXV - acréscimos de novas disciplinas na grade curricular como: Artes Musicais, Artes Cênicas, Empreendedorismo e Língua Estrangeira Espanhol;
- XXVI - criar projeto municipal para sanar o problema da distorção ano/idade dos alunos do ensino fundamental – Anos Finais;

TURISMO

[...]

- VIII - **estabelecer parcerias entre a Fundação Mario Peixoto, a Marinha e a ARQIMAR para promover passeios guiados na Ilha da Marambaia dando as mesmas facilidades para quem seja morador de Mangaratiba e grupos de terceira idade;**

CULTURA

[...]

- II - **propor parcerias com eventos artísticos e culturais de iniciativa popular e incentivá-los, como o Beco Livre, o Dia da Consciência Negra na Marambaia, o Coro de Coreto, Ocupa Coreto e tantos outros gratuitos para a população.**

[...]. (PLANO DE GOVERNO DE MANGARATIBA, 2017, p. 7-15 - grifos do autor).

Tendo em vista o reconhecimento da educação como fator primordial ao desenvolvimento integral do indivíduo, respeitando os aspectos sociais, culturais e econômicos, esse Plano tem o intuito de realizar um planejamento sistematizado das ações e

expectativas acerca das ações e do que se pretende fazer para elas serem alcançadas. Também vislumbra, que se desenvolva na população de Mangaratiba os princípios de autonomia, liberdade de expressão, interação social e preservação da identidade cultural. Pretende-se também, com essa usabilidade que os indivíduos se reconheçam e tenham consciência de sua importância e seu papel na sociedade.

O Plano para a Educação de Mangaratiba, traduz, indubitavelmente, o anseio de uma gestão genuinamente comprometida com o povo Mangaratibano. Trata-se de uma proposta de política pública na qual se conjectura um grande desenvolvimento educacional e social. Nesta perspectiva, se contempla, em todos os aspectos e setores educacionais, ideias progressistas que tem como eixo central a valorização e investimento na aprendizagem. É impossível se pensar em educação de forma equânime, desconsiderando a individualidade inerente à pessoa humana, em todos os seus aspectos, dentro de um ambiente predominantemente coletivo: a ESCOLA, como cenário coletivo, oferece uma diversidade de oportunidades, particularidades e diferenças para todos os agentes que compõe esse ambiente: alunos, professores, funcionários e comunidade escolar, bem como em sua logística de funcionamento, estrutura física e equipamentos. Não podemos pensar em equidade sem quebrar as barreiras atualmente impostas ao contexto escolar, sejam elas, físicas, sociais ou pedagógicas (AARÃO, 2020, p. 7).

Em se tratando do que está projetado no Plano Municipal de Educação (2015) de Mangaratiba, ele possui o intuito de contemplar com proporcionalidade e consonância, 20 (vinte) metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), onde se destaca: “Reconhecer a importância das características do município quanto as suas relações históricas, culturais administrativas e educacionais”. Diante disso, o plano busca a defesa de diretrizes que levam a descentralizar, regulamentar, regionalizar e pactuar programações adequadas ao desenvolvimento da educação.

Mangaratiba busca firmar suas bases nas ações já promovidas pela rede municipal de ensino, sendo elas articuladas com eficiência, em consonância com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro e com os instrumentos legais regidos pelo Ministério da Educação e Cultura. O município elenca os seguintes dados:

Tabela 3: Estrutura da Rede Municipal de Ensino de Mangaratiba (2019)

Rede Municipal	Quantitativo
Escolas ativas	40
Alunos e alunas matriculados	7.770
Funcionários das escolas	178.552
Docentes	2.530
Turmas	452

Fonte: Prefeitura Municipal de Mangaratiba, 2020.

Tabela 4: Censo Escolar (2019)

Etapa	Matrículas	Matrículas da Educação Especial	Docentes	Turmas
Educação Infantil – Creche	927	0	336	80
Educação Infantil – Pré-escola	937	0	299	70
Ensino Fundamental – Anos iniciais	2.026	0	566	141
Ensino Fundamental – Anos finais	1.972	0	1.068	108
Educação Jovens Adultos – Ensino Fundamental	509	0	222	36
Educação Jovens Adultos – Ensino Médio	153	0	25	3
Ensino Médio	0	0	0	0
AEE/Atividade complementar	63	0	14	14

Fonte: Inep (Censo Escolar).

Tabela 5: Escolas da Rede Municipal de Mangaratiba (2021)

	Localização	Área	Situação do prédio	Unidade escolar
01	Itacurubitiba	Rural	Cedido	E.M. Adalberto Pereira Pinto
02	Ilha de Jaguanum	Rural	Cedido	E.M. Agostinho da Silveira Mattos
03	Ilha Águas Lindas	Rural	Cedido	E.M. Águas Lindas
04	Serra do Piloto	Rural	Próprio	E.M. Antônio Cordeiro Portugal
05	Itacuruçá	Urbana	Cedido	E.M. Caetano de Oliveira
06	Praia do Saco	Urbana	Cedido	CIEP 294 Cândido Jorge Capixaba
07	Centro	Urbana	Cedido	E.M. Coronel Moreira da Silva
08	Serra do Piloto	Rural	Cedido	E.M. Cordélia Josephina de Pahl
09	Acampamento	Urbana	Cedido	E.M. Diogo Martins
10	Itacuruçá	Urbana	-	C.E.I.M Daise Maria Pires dos Santos
11	Ilha da Gamboa	Rural	Cedido	E.M. Paulo Scofano
12	Ibicuí	Urbana	Cedido	E.M. Ibicuí
13	Marambaia	Rural	Cedido	E.M. Levy Miranda
14	Junqueira	Urbana	Próprio	E.M. Oliveira Bello
15	Praia Grande	Rural	Cedido	E.M. Praia Grande
16	Muriqui	Urbana	Cedido	E.M. Presidente Castelo Branco
17	Praia Brava	Urbana	Cedido	E.M. Professora Maria Rosa Magalhães
18	Praia do Saco	Urbana	Cedido	E.M. Victor de Souza Breves
19	Jacareí	Urbana	Próprio	C.M. Hermínia de Oliveira Mattos
20	Muriqui	Urbana	Próprio	C.M. Nossa Senhora das Graças
21	Batatal	Rural	Próprio	E.M. Batatal
22	Jacareí	Urbana	Próprio	E.M. Glauber dos Santos Borges

23	Muriqui	Urbana	Próprio	Centro Municipal de Educação Infantil (C.M.E.I) Professora Maria de Lourdes Pereira da Silva.
24	Sahy	Rural	Próprio	E.M. Vale do Rio Sahy
25	Praia do Saco	Urbana	-	C.E.I.M Cybele Rea Jannuzzi Ruzzi
26	Parque Bela Vista	Urbana	Próprio	Centro de Educação Infantil Municipal (C.E.I.M) Norma Pinheiro Cardoso
27	Itacuruçá	Urbana	Próprio	C.E.I.M. Nilton Xavier
28	Jacareí	Urbana	Próprio	C.E.I.M. Denise Mendes
29	Praia do Saco	Urbana	Alugado	C.E.I.M. Sara Câmara da Rocha
30	Muriqui	Urbana	Próprio	C.E.I.M. Frei Affonso Jorge Braga
31	Acampamento	Urbana	Próprio	C.E.I.M. Laura Jacobina Lacombe
32	Praia do Saco	Urbana	Próprio	C.E.I.M. Santa Justina
33	Centro	Urbana	Próprio	C.E.I.M. Professora Marcia Laurentino Ferreira Moreira
34	Muriqui	Urbana	Alugado	C.E.I.M. Merendeira Devany de Macedo da Silva
35	Itacuruçá	Urbana	Próprio	C.E.I.M. Aarão de Moura Brito Filho
36	Praia do Saco	Urbana	Próprio	Escola Municipal de Educação Especial (E.M.E.E.) Emanuela Ribeiro de Souza
37	Itacuruçá	Urbana	Próprio	E.M. Cecília Ferraz
38	Fazenda Ingaíba	Rural	Cedido	E. M. Fazenda Ingaíba
39	Centro	Urbana	Próprio	E.M. Maria Augusta Lopes
40	Praia do Saco	Urbana	Cedido	Centro Educacional Mangaratiba

Fonte: Prefeitura Municipal de Mangaratiba, 2020.

A Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Mangaratiba, em consonância com as diversas políticas públicas, busca colocar em prática nas unidades escolares o referencial cultural e social, onde estão localizadas essas escolas. Com os dados do último censo, Mangaratiba possui 27,5% das escolas na zona rural, ou seja, das 40 escolas municipais, apenas 11 delas se encontram em áreas rurais. Se tratando dessas escolas, possuem especificamente os aspectos geográficos, culturais e ambientais diferentes das escolas nos centros urbanos. São adotadas iniciativas em relação à educação que vá além do que é considerado normal e sistemático ao processo ensino-aprendizagem, principalmente com formação continuada aos professores e professoras.

De acordo com Plano Municipal de Educação (2015) de Mangaratiba, o número de escolas localizadas em espaços insulares e as localizadas na zona rural se comparadas as do perímetro urbano, é perceptível que a maior parcela de alunos e alunas frequentando escolas em áreas urbanas. Ainda, nesta perspectiva, o Plano Diretor de Mangaratiba (2015) menciona que “o ideal seria que as políticas públicas oferecessem condições de manter os discentes em suas áreas e atividades, como cidadãos ativos e participantes do município, com acesso à tecnologia e informação”.

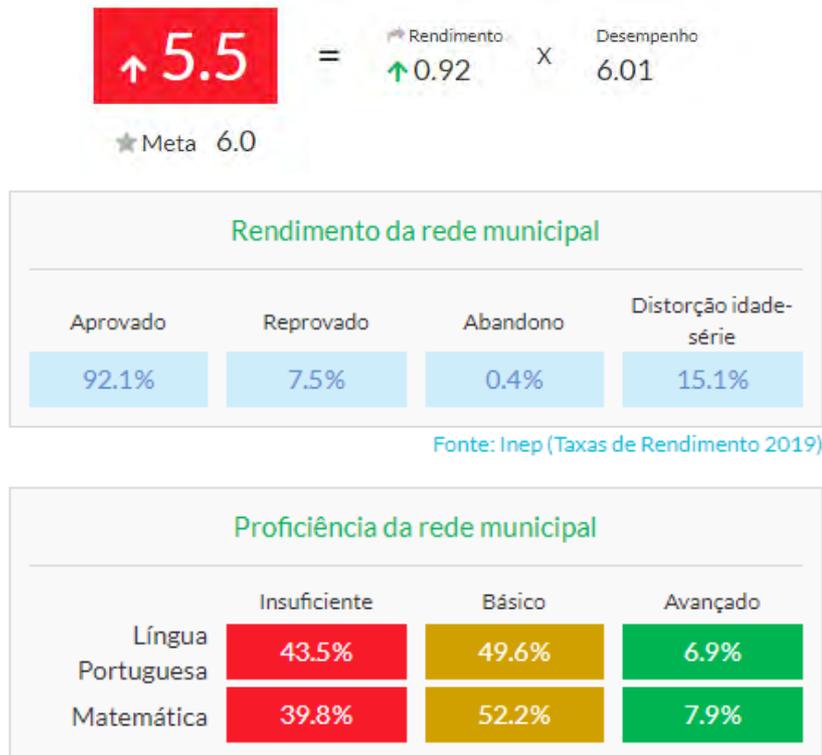


Figura 20 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Anos Iniciais
 Fonte: Inep – Ideb, 2019.

As cores indicam a conquista da meta do ano (se verde, atingiu, se vermelho, não). As setas indicam se o Ideb está maior ou menor que o anterior (para cima, maior, para baixo, menor). Para a proficiência da rede municipal, a cor vermelha indica estudantes que atingiram de 0 a 199 pontos na Prova Brasil, na cor dourado, estudantes que alcançaram de 200 a 274 pontos e na cor verde os que atingiram de 275 a 325.

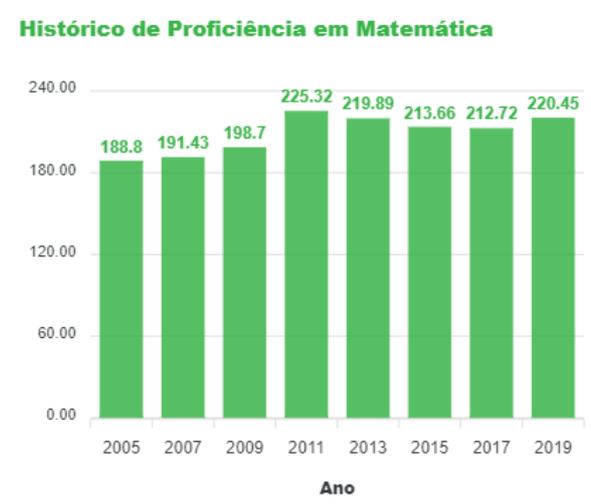
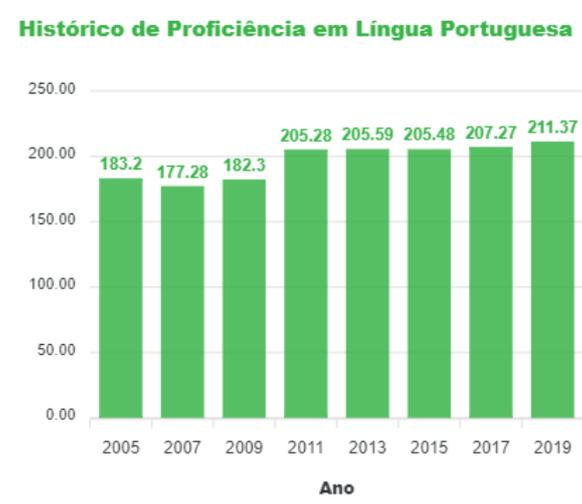
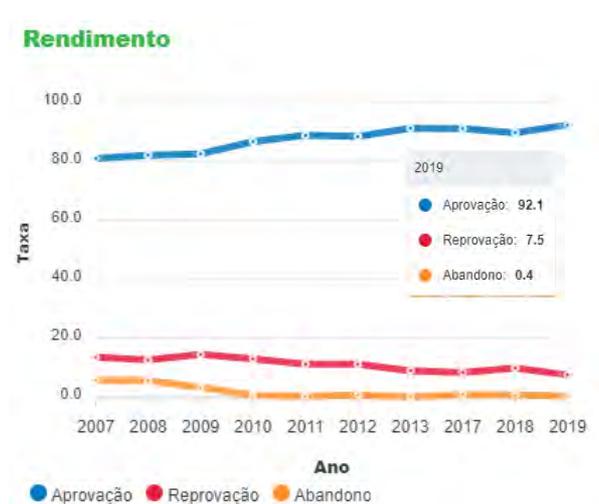


Gráfico 5 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Anos Iniciais
 Fonte: Inep – Ideb, 2019.

Para melhor elucidação dos dados da educação básica – anos iniciais, o resultado do Idep estava em 5,5 e como meta 6,0 (ano de 2019); atualmente (ano de 2021), tem-se como meta o índice de 6,3. Em relação ao rendimento que engloba aprovações, reprovações e abandono escolar, os índices com dados do ano de 2019 demonstram 92,1; 7,5 e 0,4 sequencialmente. Observa-se também que, desde o ano de 2007 os índices de aprovação vêm subindo, porém com apenas duas declinações no ano de 2011 para 2012 (de 88,6 para 88,2) e 2013 até 2017 (91,0 para 90,9). Para a proficiência de língua portuguesa, o valor é de 211,37, enquanto que em matemática 220,45.

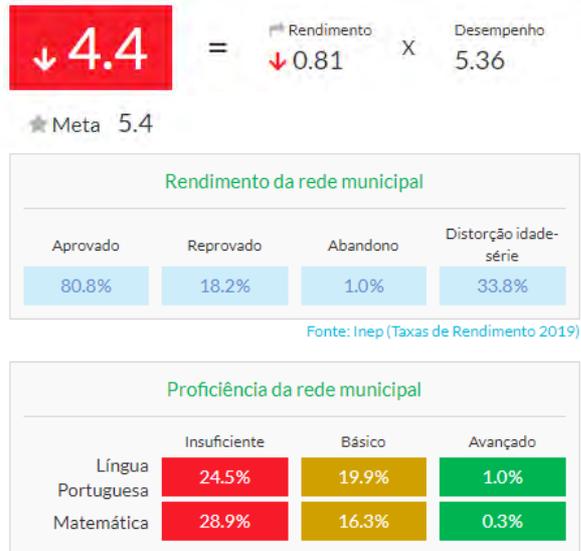


Figura 21 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – Anos Finais
 Fonte: Inep - Ideb (2019).

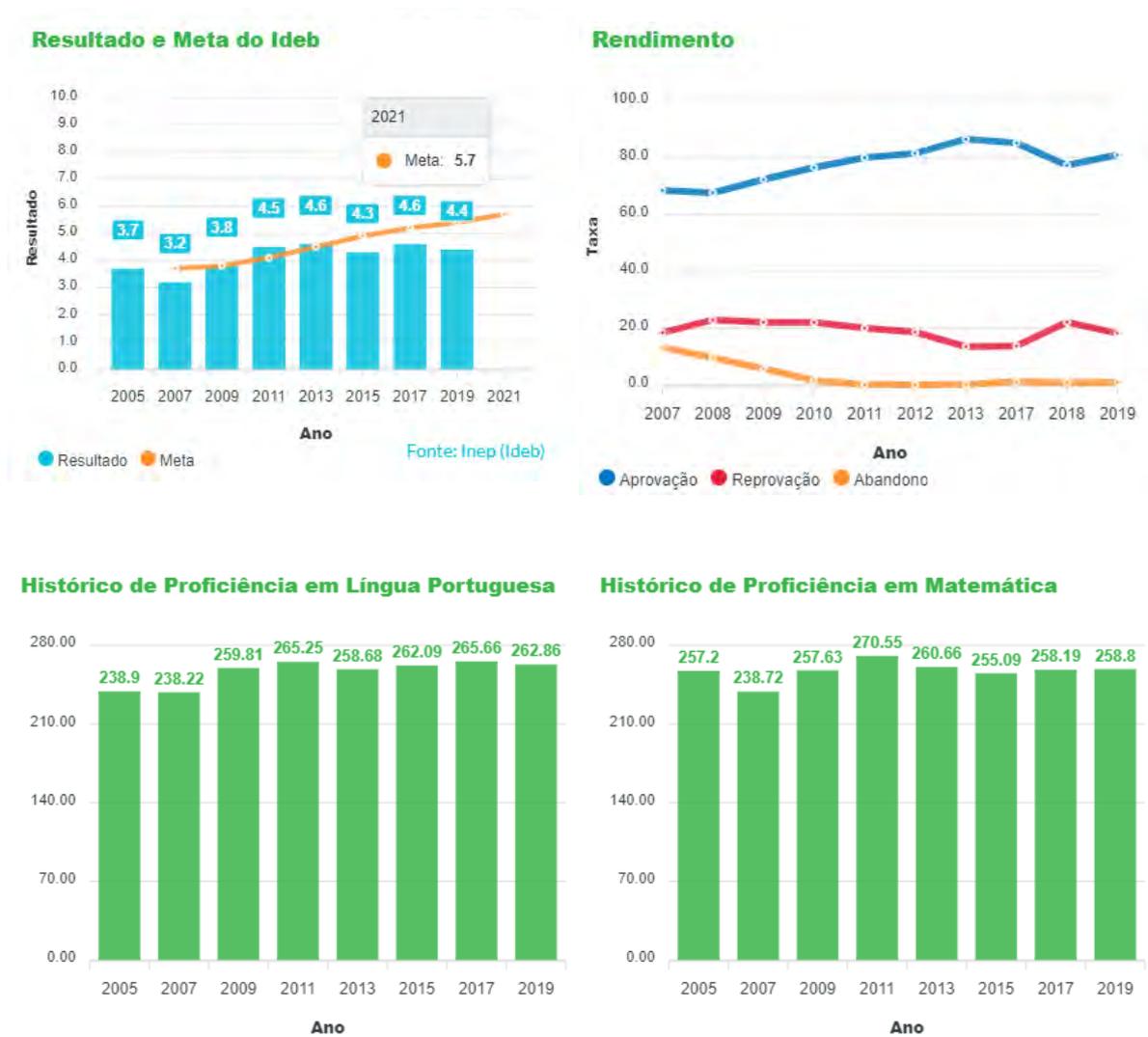


Gráfico 6 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) - Anos Finais
 Fonte: Inep - Ideb (2019).

Ainda nesse contexto, os dados da educação básica — anos finais, demonstram uma meta de 5,7 para o ano atual. Em proporção das aprovações, reprovações e abandono escolar, os indicadores com dados do ano de 2019 demonstram 80,8; 18,2 e 1,0 nessa ordem. Em relação ao rendimento, teve-se um declínio de 22,1 para 18,2 no índice de reprovação, trazendo o valor crescente de 77,1 para 80,8 no quesito da aprovação. Observa-se também a proficiência em língua portuguesa e matemática: demonstram os valores de 262,86 e 258,8 no ano de 2019.

As escolas são espaços de formação política e social dos sujeitos. Também possuem a nobre função de socializar os saberes acumulados e enaltecer as diferentes formas de produção de conhecimento, principalmente para aqueles que vivem no campo, pois preparam um espaço de luta e resistência. No entanto, as escolas “não-urbanas” não devem ser taxadas menos relevantes, pois possuem também seu papel significativo na prerrogativa que desempenham na vida cotidiana de seus alunos e alunas e familiares. Eles veem nelas um ponto de referência para o fortalecimento de suas identidades cultural e social.

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 14).

Isto posto, aos alunos e alunas das escolas rurais, deve ser dada a oportunidade, de igual maneira, com acesso a uma educação de qualidade, com recursos tecnológicos, com informações em tempo real. Também uma educação integral em sua própria localidade, considerando suas identidades culturais. Assim, Mangaratiba, busca desde a Educação Infantil, ações voltadas para a universalização das crianças a partir dos 4 (quatro) anos de idade, enquanto no Ensino Fundamental I e II, abranger os alunos e alunas de 6 (seis) anos em diante, com vistas que 95% delas concluam esta etapa da educação básica.

Cabe mencionar, que são ofertados aos portadores de deficiência física, com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (dos 4 aos 17 anos de idade) o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo-lhes garantido a educação inclusiva com salas de recursos multimeios, classes escolares e serviços especializados do setor público, privado e conveniados.

Estima-se também, a oferta da educação em tempo integral, tendo como base um percentual mínimo de 50% das 40 (quarenta) escolas da rede municipal, prevendo o atendimento de pelo menos 25% do total desses alunos e alunas da educação básica do município.

Educação Integral para alunos de Mangaratiba:

A Prefeitura ampliou, no início de 2020, o atendimento de 8 (oito) para 11 (onze) escolas na rede de ensino, disponibilizando a Educação Integral para aproximadamente 950 (novecentos e cinquenta) alunos.

Investir na educação é uma das prioridades do atual governo. E o prefeito de Mangaratiba se empenhou para cumprir em sua gestão o Plano Municipal de Educação (PNE Lei n.º 13.005/2014), que prevê o aumento da jornada do ensino fundamental para um período de pelo menos 7 (sete) horas diárias. Com isso, no início de 2020, passou de 8 (oito) para 11 (onze) o número de escolas que disponibilizam o ensino em horário integral. Aproximadamente 950 (novecentos e cinquenta) alunos são atendidos pela modalidade de ensino.

Para que essa conquista fosse possível algumas ações precisaram ser realizadas. A reforma e reparos em algumas unidades escolares, a ampliação da alimentação escolar para 4 (quatro) refeições diárias e do atendimento do transporte escolar. Além da capacitação e ampliação do número de professores para o atendimento das oficinas da educação integral.

Em 2019, professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares participaram de colegiados para a construção da Diretriz Curricular da Educação Integral de 7 horas, que foi apresentada no final do ano em um Seminário realizado pelas unidades escolares.

Para o prefeito, o objetivo da Educação Integral no município de Mangaratiba não é só ampliar o tempo, e sim dar significado a ele. “Queremos oferecer para nossas crianças uma educação de qualidade. Promover conteúdo. E tenho certeza que quando isso tudo passar (pandemia do *COVID-19*), eles vão voltar para a escola com sede de aprender”.

Segundo a atual secretária adjunta Executiva da pasta da Educação, a ideia é garantir a melhoria do processo pedagógico: “ampliamos a jornada escolar com o desenvolvimento de atividades lúdicas, culturais, psicomotoras, envolvendo preservação ambiental, incentivo à saúde, afirmação e reflexão dos direitos humanos, acompanhamento pedagógico e o aprimoramento da aprendizagem reorganizando o tempo e os espaços escolares”.

As escolas que oferecem a Educação Integral são: E.M. Agostinho da Silveira Mattos (Ilha de Jaguanum), **E. M. Levy Miranda (Ilha da Marambaia)**, E. M. Maria Augusta Lopes (Mangaratiba), E. M. Adalberto Pereira Pinto (Itacurubitiba), E. M. Professora Maria Rosa Magalhães (Praia Brava), E. M. Oliveira Bello (Junqueira). E. M. Batatal (Batatal), E. M. Cordélia Josephina de M. Pahl (Serra do Piloto), E. M. Praia Grande, E. M. Fazenda Ingaíba e E. M. Vale do Rio Sahy.

A Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer (SMEEL) conta com a Coordenação da Educação Integral na Diretoria de Ensino, que é responsável por realizar o acompanhamento pedagógico nas escolas integrais do município (PREFEITURA DE MANGARATIBA, 2020 – grifos do autor).

Regida por um sistema próprio de ensino, a educação municipal em Mangaratiba funciona a partir da Portaria - Secretaria de Estado de Educação (SEE) 012/21/6/1999, sendo orientada pelo Decreto Municipal n.º 192/98 com alterações advindas dos Decretos Municipais n.º 760/2003, n.º 911/2005, n.º 1933/2008 e a Deliberação Conselho Municipal de Educação (CME) n.º 02/2014, que em conjunto colaboraram na composição destas legislações do município.

Tabela 6: Legislações que regem o Sistema Educacional do Município de Mangaratiba

Documento	Normatização
Portaria SEE n.º 12/99	Autoriza o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino do Município de Mangaratiba.
Decreto n.º 192/98	Estabelece normas gerais no sistema de ensino da rede escolar municipal de dá outras providências.
Decreto n.º 760/03	Altera o Decreto n.º 192/98.
Decreto n.º 911/05	Altera o artigo 3 em seus parágrafos 3.º e 4.º do Decreto n.º 760/03.
Deliberação CME n.º 02 de 17/11/14.	Fixa normas para matrícula de alunos na Educação Básica e dá outras providências.

Fonte: Plano Municipal de Educação de Mangaratiba.

Outro fator relevante nos últimos anos, foi a formulação do Plano Diretor. Teve início em 2005 construído com a participação dos Mangaratibanos e certificado na Lei Municipal n.º 544/06, que versa sobre “o instrumento básico da política de desenvolvimento municipal, cujas diretrizes e normas lá contidas devem ser atendidas pelos agentes privados e públicos que atuam neste município”. Também são mencionadas na Lei Complementar n.º 45/17 um total de 10 (dez) ações em relação à educação:

TÍTULO III – DOS PLANEJAMENTOS E POLÍTICAS SETORIAIS

Capítulo I - Da Educação

Art. 18: são diretrizes e ações para a Política Municipal de Educação:

I - reavaliar, alinhar e otimizar o PME – Plano Municipal de Educação;

- II - criar ou fomentar a utilização do Conselho Municipal de Educação, do Fundo Municipal de Educação e outros sob sua responsabilidade se houver;
- III - propiciar a expansão e a manutenção da rede pública de ensino, de modo a cobrir a demanda garantindo a educação infantil e o ensino fundamental obrigatórios e gratuitos;
- IV - promover a distribuição espacial dos recursos, serviços e equipamentos, para atender a demanda em condições adequadas, garantindo pleno atendimento a educação infantil e ao ensino fundamental;
- V - incentivar e auxiliar o ensino médio, voltado para a formação de recursos humanos e priorizando áreas do conhecimento que atendam atividades geradoras de renda para o município;
- VI - promover a melhoria da qualidade de ensino, criando condições para a permanência e a progressão dos alunos no sistema escolar;
- VII - instituir, fomentar e otimizar os fóruns de educação permanentes;
- VIII - otimizar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, possibilitando a qualificação dos profissionais da educação com programação de cursos de formação continuada;
- IX - propiciar a atenção integral à criança, mediante a implementação da diretriz curricular nas Escolas de Educação Infantil e a universalização do Ensino Fundamental de 9 (nove anos); e
- X - incentivar e estimular no desenvolvimento da política educacional do município, os jovens de Ensino Médio à continuidade e o ingresso em Formação Acadêmica (LEI COMPLEMENTAR N.º 45 DE DEZEMBRO DE 2017).

Por ocasião dos financiamentos destinados à educação, segundo dados do Plano Municipal de Educação (2015) de Mangaratiba, o município através de sua gestão e da secretaria municipal de finanças, busca ampliar o investimento público no sistema municipal de educação com o intuito de atingir um percentual mínimo de 7%, no quinto ano da legislação vigente que rege o PNE. Nessa premissa, tem-se um crescimento do valor repassado pelo Governo Federal ao município, que atualmente utiliza desses recursos para a manutenção e desenvolvimento da educação básica como explicita a Lei. Ainda, menciona-se que o valor ofertado ao município é fruto da análise do censo escolar realizado sempre em anos anteriores.

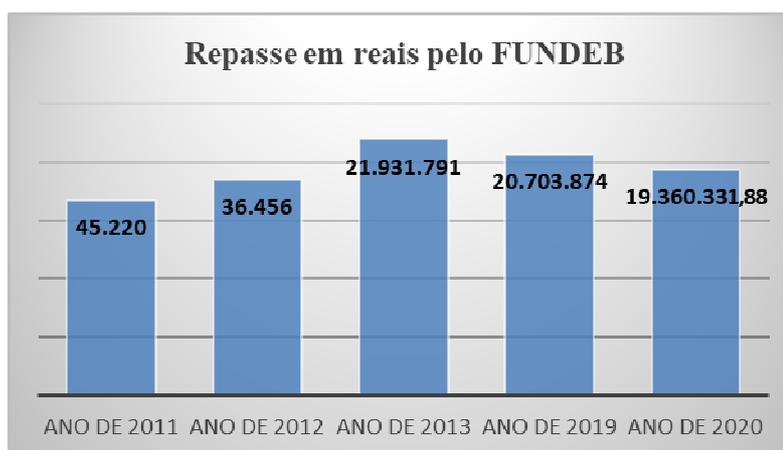


Gráfico 7 - Repasse em reais - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)

Fonte: Tesouro - Governo Federal.

Ainda consta no PME (2015), que até o ano de 2024, seguindo a meta 20 (vinte) do PNE, que o Brasil deverá alcançar um investimento com um percentual de 10% do PIB destinado à educação, elevando em 7% nos próximos cinco anos. No ano de 2012 foram atingidos apenas 6,4%. Dentro dessa perspectiva, atualmente o município de Mangaratiba tem

em sua estrutura de financiamento educacional os seguintes programas: Programa dinheiro direto na escola (PDDE); Programa dinheiro direto na escola integral; Programa dinheiro direto na escola sustentável; Programa dinheiro direto na escola do campo; Programa atleta na escola; Programa nacional do livro didático (PNLD); Programa nacional de informática na escola (PROINFO); Programa Brasil carinhoso; FUNDEB; Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE); Salário educação; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PANAIC), Programa mais cultura nas escolas e o Projeto Itinerante do Centro Municipal de Atendimento Psicopedagógico (CEMAP).

Projeto Itinerante leva atendimento psicológico, psicopedagógico e de fonoaudiologia através do Centro Municipal de Atendimento Psicopedagógico (CEMAP), aos pacientes **moradores da Ilha Marambaia (E. M. Levy Miranda)** e Ilha do Jaguanum (E. M. Agostinho da S. Mattos).

Segundo a diretora do CEMAP, a ideia veio da necessidade de alcançar as demandas oriundas da população residentes nas Ilhas: “sabemos da dificuldade de transporte e queremos possibilitar a esse público uma melhor qualidade de vida, favorecendo proximidade do local de atendimento”.

A equipe que realiza o projeto é composta por uma psicopedagoga, uma psicóloga e uma fonoaudióloga. O trabalho ainda conta com a parceria do Centro de Avaliação da Ilha da Marambaia/RJ e da Secretaria de Saúde por meio da unidade básica de saúde Jaguanum (PREFEITURA DE MANGARATIBA, 2019 - grifos do autor).



Figura 22 - CEMAP vai às Ilhas (reunião de apresentação do Projeto)
Fonte: Prefeitura Municipal de Mangaratiba, 2019.



Figura 23 - CEMAP vai às Ilhas (atendimento psicopedagógico)
Fonte: Prefeitura Municipal de Mangaratiba, 2019.

Em se tratando da formação continuada e da valorização dos profissionais da educação, amparados pela Emenda Constitucional n.º 53/2006, que disserta sobre a

valorização e profissionalização do magistério da educação pública e de seus profissionais docentes, o município de Mangaratiba por meio de sua atual gestão da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer tem implementado ações voltadas para políticas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, por meio de sua equipe técnico pedagógica.

Dá-se destaque para a urgência e relevância, dos planos de carreira dos professores e professoras, ingresso única e exclusivamente por meio de concurso público, de avaliação de títulos aos servidores da rede pública e, também sobre a normatização de um piso salarial nacional aos profissionais docentes em todas as modalidades de ensino.

A Rede Municipal de Mangaratiba conta com 40 (quarenta) unidades escolares, sendo 12 (doze) Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM) e 11 (onze) Unidades Escolares onde vivenciamos 2 (duas) propostas de Educação Integral, CEIM com jornada escolar de 9 (nove) horas e Escolas de Tempo Integral com jornada de 7 (sete) horas. Temos também 11 (onze) unidades caracterizadas como Educação de Campo, onde são respeitadas a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero e etnia. Nesse cenário temos escolas localizadas em ilhas, comunidade pesqueira, caiçara, quilombola e espaços de floresta, 01 (uma) unidade escolar de Educação Especial, 01 (um) Centro de Estudos Supletivos (semipresencial), 15 (quinze) unidades escolares que atendem somente Educação Infantil, 16 (dezesesseis) unidades escolares que atendem Educação Infantil e Fundamental e 23 (vinte e três) Unidades Escolares que atendem o Ensino Fundamental e/ou EJA, distribuídas em 6 (seis) distritos. Atualmente temos 7.750 (sete mil setecentos e cinquenta) alunos matriculados e 1.986 (um mil novecentos e oitenta e seis) funcionários compondo nosso quadro. Refletir sobre Educação e novas formas de construir aprendizagem tem sido um dos grandes desafios, principalmente em relação à aquisição de leitura e escrita dos nossos alunos. Ao percebermos a necessidade de ampliarmos e promovermos o desenvolvimento profissional dos professores que atendem em nossa rede o Ciclo de Alfabetização, no ano de 2017 implantamos e implementamos a metodologia de alfabetização “Método das Boquinhos”. A proposta atual de Boquinhos no Desenvolvimento Infantil é favorecer a aquisição da leitura e escrita, em estágios iniciais desse desenvolvimento, com alunos da pré-escola ao 2.º ano, oferecendo-lhes subsídios consistentes e diversificados, com enfoque multissensorial, fono-vísuo-articulatório, ou seja, som/letra/boquinhos. Observando os entraves no âmbito da alfabetização que culminam em reprovações, distorção ano/idade e situações de baixa autoestima, a Secretaria de Educação a partir do ano de 2019 implanta o Projeto REALFA que atende os alunos do 3.º ao 5.º ano e implementa o Projeto de Aceleração do Ensino que atende alunos do 6.º ao 9.º ano de escolaridade que reprovaram um ou mais anos e/ou apresentam dificuldades relacionadas a aprendizagem. Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação vem legitimando seu compromisso com estratégias de intervenção não somente na dimensão pedagógica, mas também em nível de gestão, sob a forma de política pública educacional, propondo formação, planejamento e mecanismos sistemáticos de execução, acompanhamento e avaliação, que garantam eficiência e aprendizagem efetiva dos alunos, bem como a garantia de seus direitos. O alinhamento do Currículo Municipal à Base Nacional Comum Curricular reforça essa ação. A Secretaria de Educação promove também o cumprimento da Inclusão da pessoa com deficiência através de ações como as 21 (vinte e uma) salas de recursos multifuncionais e a oferta de formação continuada aos professores que atuam nestes espaços pedagógicos e em todas as áreas do atendimento educacional especializado, com cursos de Braille, LIBRAS, Soroban, Orientação e Mobilidade, legislações vigentes sobre as deficiências. Preconizamos a oferta de professor mediador ou apoio escolar, como manda a legislação vigente, atendendo alunos que necessitam desse acompanhamento. Quanto a modalidade de ensino EJA, desenvolvemos ações em prol da melhoria das condições de acesso, permanência e participação dos estudantes, investindo em formação continuada para os professores e transporte escolar. Somando a isso, a análise dos indicadores de desempenho educacionais, disponíveis na plataforma conviva, contribui para medir a

variação de dados, para definir ações afirmativas e estratégias voltadas a melhoria da aprendizagem e consequentemente o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação. Para dar conta da demanda a Secretaria Municipal de Educação está estruturada de acordo com as orientações da Lei Municipal n.º 41 de 31 de janeiro de 2017, sendo: Secretário de Educação, Secretário Adjunto de Finanças, Secretário Adjunto Administrativo, Secretário Adjunto Executivo; Superintendências Administrativa, Orçamento e Finanças, Infraestrutura, Ensino e Projetos Educacionais; Diretorias de Gestão Escolar, Infraestrutura, Transporte, Compras, Nutrição, Planejamento Educacional, Ensino, Assistência Integral ao Educando, Educação Especial e Diversidade, Centro Municipal de Atendimento Psicopedagógico, Orçamento e Finanças, Contratos e Convênios, Prestação de Contas, Programas, Programas Federais, Gestão Escolar. A Gestão da rede de ensino requer muito planejamento, proatividade, compromisso ético com todos os agentes educacionais e a sociedade. A atual proposta da Secretaria Municipal de Educação atrelada à intensificação da utilização da plataforma conviva com suas múltiplas funcionalidades, permite que o município avance em níveis quantitativos e qualitativos, realizando o papel de possibilitar a todos os alunos, condições necessárias ao desenvolvimento integral e perspectivas de continuidade dos estudos, trazendo inovação ao Município (RIBEIRO NETO, DIRIGENTE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM MANGARATIBA, 2019).

Assim, em 2013 foi firmada parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Empresa Vale S.A para a realização do curso de extensão de formação para professores e professoras e coordenação que permitiu a aproximação da realidade desses profissionais que atuavam na Escola Municipal Levy Miranda com vistas à implementação da Lei Federal n.º 10.639/03:

Em março de 2013, iniciaram-se os diálogos entre a Fundação Vale e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para o desenvolvimento de um projeto de apoio aos professores que atuam na Ilha da Marambaia/RJ, localizada no município de Mangaratiba, no sul do Estado do Rio de Janeiro, para colocar em prática a Lei Federal n.º 10.639/2003. Há mais de uma década, essa lei tornou obrigatória a inserção da história e da cultura afro-brasileira e africana no currículo oficial da rede de ensino, mas a sua implementação efetiva ainda é um desafio em todo o Brasil. A proposta de trabalho na Ilha foi ganhando espaço e importância, em função da realidade vivenciada na região da Marambaia. O fortalecimento da identidade dos alunos, por meio da memória de antigos moradores, em um projeto de valorização da história e da cultura afro-brasileira, apresenta em si mesmo um grande potencial: contribuir para ampliar o interesse dos alunos pela escola, reduzir a evasão, além de funcionar como um estímulo para que os jovens deem continuidade a seus estudos. Nessa perspectiva, foi desenhado um projeto que se dividiu em duas frentes de atuação e teve início em julho de 2013: a formação dos docentes para o apoio à implementação da Lei Federal n.º 10.639/2003 e a produção de uma publicação voltada para as memórias da Ilha da Marambaia. O estabelecimento de um acordo de cooperação técnica com a Faculdade de Educação da UFRJ foi um passo importante para o desenvolvimento do projeto, que foi estruturado em parceria com a equipe de Educação da Fundação Vale. Para que as atividades pudessem ser iniciadas de fato, foi fundamental o diálogo com a Secretaria Municipal de Educação de Mangaratiba. A partir daí, percebeu-se que o fortalecimento da execução da Lei Federal n.º 10.639/2003, por meio de uma formação voltada aos professores da rede, era importante não apenas para a Marambaia, mas para todo o município. Por isso, o escopo da proposta foi ampliado, e passou-se a oferecer o curso de extensão para todos os coordenadores pedagógicos de Mangaratiba. Com duração de 64 (sessenta e quatro) horas-aula, o Curso de Extensão de Formação de Professores e Coordenadores da Rede Municipal de Educação de Mangaratiba e da Escola Municipal Levy Miranda procurou debater a incorporação de novos conteúdos e procedimentos didáticos diferenciados relacionados à história e à cultura afro-brasileira e africana. Os docentes do município que participaram dessa iniciativa foram capazes de ampliar seus conhecimentos sobre a temática étnico-racial, e

aqueles que tiveram pelo menos 75% de presença foram certificados pela Universidade Federal com um diploma de curso de extensão (MEMÓRIAS DA ILHA DA MARAMBAIA: TRADIÇÕES ORAIS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA, 2013).

Além dessas ações, o município de Mangaratiba disponibiliza para os professores e professoras como forma de incentivo, o transporte público gratuito, dando oportunidade para todos aqueles que necessitam ampliar sua formação ou de concluir o ensino universitário. Em relação à formação inicial, o município ainda admite em seu quadro do magistério profissionais com formação no ensino médio de nível técnico, podendo estes ministrarem aulas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para o ingresso na carreira docente nos anos finais do ensino fundamental é exigida a formação específica de nível superior em cada área de atuação docente, como prevê a legislação vigente. Como forma de melhorar o nível de formação acadêmica dos profissionais da educação, o município implementou medidas em parceria com o Estado e a União. Essa parceria prevê a transferência de recursos para firmar convênios com as Universidades Públicas, no intuito de que sejam ofertados cursos superiores e de pós-graduação nas modalidades presenciais, semipresenciais e à distância, oportunizando de forma flexível a capacitação de todos os profissionais da educação da rede pública municipal.

2.3 2.3 A Escola Municipal Levy Miranda

A Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ ainda apresenta fortes características do período estatal sob a vigência da Escola Nacional de Pesca (1940 a 1970), reforçada com a entrada da Marinha do Brasil no ano de 1971 para instalação do CADIM (OLIVEIRA, 2014). A forte presença dessas instituições na região, acabou delimitando a comunidade quilombola territorial e socialmente, cuja presença mais ostensiva era exercida pela Marinha do Brasil.

No ano de 1939, o Presidente Getúlio Vargas doou a Ilha da Marambaia/RJ à Fundação Abrigo Cristo Redentor para que ele implantasse a Escola Técnica de Pesca Darcy Vargas. Neste período houve a instalação de saneamento básico e a construção de uma cooperativa. Nesse mesmo tempo, houveram também a criação de uma escola primária, residências que continham água encanada, esgoto e energia elétrica (SILVA, 2015).

Embora novamente a Ilha tenha sido objeto de doação entre entes governamentais e políticos, a chegada da Escola Técnica transformou a vida dos ilhéus, pois havia um assistencialismo que até o momento não existia. Neste caso, houve a construção da capela Nossa Senhora das Dores, de um hospital, farmácia, fábrica de gelo, redes de pesca, padaria, estaleiro e foram criados também projetos de horticultura e produção animal, que abasteciam os operários, técnicos e os alunos e alunas da escola de pesca, reduzindo o custo com a alimentação desses operários. Em 1940, inaugura-se a escola primária Levy Miranda e a fábrica de conservas e prensados de sardinhas, sendo os operários em grande parte os próprios moradores da Ilha (SILVA, 2015).

A Escola Técnica Darcy Vargas, modelar organização que o Abrigo Cristo Redentor fundou na Ilha da Marambaia/RJ, transforma o cação num produto de delicioso sabor e alto teor alimentício que substitui o bacalhau, atualmente, além de caro, escasso. E do fígado, o vasto fígado de cação, extrai um óleo riquíssimo em vitaminas, superior ao óleo de fígado de bacalhau, para o aproveitamento em preparos medicinais. Descobriu, assim, excelente fonte de riqueza (AZEVEDO, 1943).



Figura 24 - (Da esquerda para direita) Romero Estelita Cavalcanti Pessoa, Rodolpho Fuchs, Getúlio Vargas, almirante Henrique Aristides Guilhem, Levi Miranda (com chapéu na mão direita) e Ernani do Amaral Peixoto: visitação às obras da Escola de Pesca Darcy Vargas na Ilha da Marambaia/RJ

Fonte: Agência Nacional, 1940.



Figura 25 - Alunos da Escola de Pesca Darcy Vargas (alterado pelo autor)

Fonte: Agência Nacional, 1944.

Obstante a isto, a escola de pesca foi transformada na Escola de Aprendizes de Marinheiros do Rio de Janeiro, por ocasião da chegada da MB. Foram abrigados cerca de 60 (sessenta) discentes, em sua maioria jovens oriundos do asilo mantido pela polícia no Rio de Janeiro, encaminhados pelo diretor da Casa de Detenção. No entanto, o local não durou muito tempo de fato, pois as instalações eram precárias (SILVA, 2015).

A vida dos ilhéus nessa época é traçada por Assis Chateaubriand, conforme Lopes (2010) aborda:

É do início do século XX o relato de viagem do jornalista Assis Chateaubriand ao “Pontal da Marambaia” em 1927, que talvez seja a mais difundida descrição sobre a Ilha da Marambaia/RJ. O jornalista chegou até a Marambaia seduzido pela descrição de um amigo geógrafo e se jogou no “reconhecimento” da Marambaia numa úmida manhã de agosto. Em sua chegada, observou as “condições miseráveis de existência” de uma população não inferior a 500 (quinhentas) pessoas, em situação de “evidente subnutrição”, pescando para comer e destituídas de “qualquer estímulo para trabalhar e poupar” (LOPES, 2010, p. 5).

Nesse mesmo tempo, a transferência entre a administração da Escola de Pesca e da Marinha do Brasil foi realizada por meio do encerramento e desativação das estruturas locais específicas. Ressalta-se também que, a transição foi realizada por meio da desoneração da participação da nova administração na manutenção de estruturas de auxílio aos moradores locais como, por exemplo, a “Escola Primária” (LOPES, 2013). Entendendo que os objetivos eram da “expulsão” da população local, Lopes (2013) complementa ainda com o seguinte pensamento:

As providências discriminadas no referido documento apontam indícios acerca da organização social da Ilha da Marambaia/RJ neste período de transição. Mais do que a instalação de uma base de treinamento militar, podemos afirmar que a base da Marinha do Brasil na Ilha foi implementada a partir de uma orientação, no âmbito da União, de desarticulação da organização social de descendentes de escravos e trabalhadores da Escola de Pesca. Neste sentido, os serviços de hospital, maternidade e ambulatório que haviam na Ilha foram caracterizados como atividades secundárias. Quanto aos trabalhadores civis da administração da ilha, a maioria foi dispensada (LOPES, 2013, p. 9).

A Escola, atualmente municipalizada, tem seu nome em memória ao idealizador Raphael Levy Miranda

Raphael Levy Miranda nasceu em 05 de fevereiro de 1895, na Cidade de Amargosa, no interior do Estado da Bahia. Era o terceiro filho dos treze que tiveram João Izidro de Miranda e Francisca Maria dos Santos Miranda. Ele cursou seus primeiros anos primários na cidade de Nova Laje e, transferido para Salvador, cursou até a quarta série ginásial. Em 1918 conheceu Maria Angelina de Souza e começou um namoro, porém, por ele ser de família humilde e não ser batizado, a família de Maria Angelina não o via com bons olhos, foi quando, a pedido de sua namorada, converteu-se ao catolicismo e foi batizado em 11 de fevereiro de 1919. Casaram-se em 08 de maio de 1920 e tiveram o filho Antônio Izidro de Miranda. Foi funcionário do Banco do Brasil de dezembro de 1922 à julho de 1923. Em 1934, residindo na cidade de Salvador, vendo que havia um grande número de mendigos, fundou, com o apoio de autoridades, o abrigo nomeado Abrigo do Salvador. Em março de 1935, Levy Miranda foi transferido, pelo Banco do Brasil, para o Rio de Janeiro. Em outubro do mesmo ano, a pedido do então Presidente Getúlio Vargas, iniciou a construção de um abrigo para mendigos, que se denominaria Abrigo do Cristo Redentor, sendo inaugurado em dezembro de 1936. Os trabalhos beneficentes de Levy Miranda não se encerraram por aí, ele acabou tornando-se idealizador de muitas outras obras assistenciais, dentre elas a Escola Técnica Darcy Vargas, na Ilha de Marambaia/RJ (ABRIGO DO SALVADOR - RESIDÊNCIA DE IDOSOS, 2021).



Figura 26 - Escola Municipal Levy Miranda

Fonte: registro do autor, 2019.

A escola está localizada à Avenida Presidente Vargas, Ilha da Marambaia – Itacuruçá, Mangaratiba/RJ e apresenta os seguintes dados coletados:

Tabela 7: Estrutura da Escola Municipal Levy Miranda (2020)

Dados Gerais			
Código do INEP	33046107	Dependência	Municipal
Localização da escola	Rural	N.º de funcionários	14
Saneamento Básico			
Abastecimento de água	Rio	Destino do esgoto	Fossa
Abastecimento de energia	Rede pública	Destino do Lixo	Coleta periódica
Outras Informações			
A escola possui organização por ciclos?			Não
Alimentação			
Alimentação é fornecida aos alunos?	Sim	A escola possui água filtrada?	Sim
Acessibilidade			
As dependências da escola são acessíveis aos portadores de deficiência?	Não	Os sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência?	Não
Matrículas			
Creche	3	Ensino Médio	0
Pré escola	5	Educação de Jovens e Adultos	0
Anos iniciais (1.ª a 4.ª série ou 1.º ao 5.º ano)	15	Educação Especial	0
Anos finais (5.ª a 8.ª série ou 6.º ao 9.º ano)	26		
Equipamentos			
Aparelho de DVD	Sim	Retroprojeter	Não
Impressora	Sim	Televisão	Sim
Copiadora	Não		
Matrículas por Série			
Matrículas 1.º ano EF	2	Matrículas 7.º ano EF	6

Matrículas 2.º ano EF	3	Matrículas 8.º ano EF	8
Matrículas 3.º ano EF	2	Matrículas 9.º ano EF	5
Matrículas 4.º ano EF	4	Matrículas 1.º ano EM	0
Matrículas 5.º ano EF	4	Matrículas 2.º ano EM	0
Matrículas 6.º ano EF	5	Matrículas 3.º ano EM	0
Infraestrutura (dependências)			
Existe sanitário dentro do prédio da escola?	Sim	A escola possui sala de leitura?	Sim
Existe sanitário fora do prédio da escola?	Não	A escola possui quadra de esportes?	Não
A escola possui biblioteca?	Sim	A escola possui sala para a diretoria?	Sim
A escola possui cozinha?	Sim	A escola possui sala para os professores e professoras?	Sim
A escola possui laboratório de informática?	Sim	A escola possui sala de atendimento especial?	Não
A escola possui laboratório de ciências?	Não		
Computadores e Internet			
Internet	Sim	Computadores para uso dos alunos (alguns funcionando)	6
Banda larga	Não	Computadores para uso administrativo	1

Fonte: registro do autor, 2021.

Atualmente, uma das maiores conquistas além da titulação e o funcionamento da Escola Municipal Levy Miranda é a possibilidade de os moradores poderem realizar até o ensino fundamental dentro da Ilha. Em contrapartida, os jovens para concluir a educação básica (Ensino Médio), tem de obrigatoriamente buscar escolas fora da Ilha, dependendo do transporte oferecido pela Marinha com apenas 2 (dois) horários: um às 6 (seis) horas e outro às 18 (dezoito) horas, o que desmotiva alguns. Há a possibilidade de utilização de transporte aquaviário particular, porém é muito dispendioso.

Outro fato que merece relevância é o deslocamento dos ilhéus até a escola, que dependendo da praia que o aluno reside, ele tem que demandar uma caminhada de aproximadamente 60 (sessenta) minutos. A E. M. Levy Miranda com o apoio da atual gestão e colaboração da equipe de educadores, vem desenvolvendo, desde o ano de 2010 uma estratégia junto ao movimento comunitário da Marambaia, como polo convergente e dinâmico de intercâmbios, inclusive de informações.

Em relação ao projeto político pedagógico, a escola junto à ARQIMAR tem investido em aplicar ações relacionadas as questões étnico-raciais e a memória local. Outro aspecto que merece destaque é a banda marcial formada pelos alunos e alunas da escola (atualmente os ensaios estão suspensos devido a Pandemia do *COVID-19*).



Figura 27 - Banda de música da Escola Municipal Levy Miranda

Fonte: Oliveira, 2014.

Embora sem um direcionamento político por parte da SMEEL, no sentido de promover uma educação culturalmente referenciada, de acordo com Oliveira (2014), graças ao esforço dos professores e professoras da escola, foi promovido com modalidade própria, uma estratégia que procura equilibrar a educação tradicional com as temáticas de matrizes afro-brasileira, buscando através do decolonialismo o enfrentamento a “castração cultural”. Assim, eles enaltecem ações de educação formais (Educação Escolar Quilombola) e informais (Educação Quilombola), com a perspectiva de aproximação da educação à realidade local (OLIVEIRA, 2014).

Dessa forma, a Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ, com o apoio da Escola Municipal Levy Miranda, empreende uma luta no campo identitário, que defende o entendimento do campo de luta pelo território por uma educação culturalmente referenciada (OLIVEIRA, 2014).

É perceptível deste modo que a luta dos quilombolas rendeu resultados, pois conseguiram conquistar o seu espaço frente à Ilha que guarda toda a história e trajetória deste povo, que sofreu muito ao longo do tempo. Embora, por exemplo, o transporte ainda seja à mercê da Marinha do Brasil, a conquista de posse e à assistência social à população já é de suma relevância para a autonomia desses remanescentes de quilombolas.

2.4 2.4 O Saber Tradicional como processo de luta e identidade

Não dá para falar das comunidades quilombolas sem ser em um contexto de lutas políticas e ponderações sobre a construção histórica, simbólica e identitária. Nesse seguimento, um dos maiores entraves que se atravessa atualmente é em relação à expansão do agronegócio e a especulação imobiliária no Brasil, que vêm dominando os espaços desde o final do século XX, irrompendo sobre os territórios quilombolas, ignorando-os. Contudo, a classificação desses territórios está ganhando visibilidade no contexto nacional, principalmente a partir da promulgação do Art. n.º 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT)³¹. Para Diegues (1996, p. 87):

³¹ O artigo n.º 68 do ADCT da Constituição Brasileira de 1988 - visa a proteção do patrimônio cultural das

comunidades tradicionais estão relacionadas com um tipo de organização econômica e social com reduzida acumulação de capital, não usando força de trabalho assalariado. Nelas produtores independentes estão envolvidos em atividades econômicas de pequena escala, como agricultura e pesca, coleta e artesanato. Economicamente, portanto, essas comunidades se baseiam no uso dos recursos naturais renováveis, onde seus padrões de consumo, baixa densidade populacional e limitado desenvolvimento tecnológico fazem com que sua interferência no meio ambiente seja pequena.

Não de modo diferente, no Brasil, a temática “território de remanescentes quilombolas” ganha espaço de discussão, se fazendo presente a partir da justa batalha em prol do direito à terra. Essa consciência se torna a razão fundamental e inspiradora para o reconhecimento dessas comunidades como remanescentes de quilombo, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas:

É um direito de todos os brasileiros tutela do patrimônio dos povos indígenas e quilombolas. É uma forma de autoconhecimento da história nacional e proteção das manifestações culturais que compõem não apenas a identidade dessas comunidades, como também a identidade brasileira.

É um direito humano e universal a vida, a liberdade e a segurança pessoal sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (Resolução n.º 217 A (III) de 10 de dezembro 1948).

A fuga dos negros na época escravista, aproximou-os dos colonos e assim, passaram a se denominar de comunidades negras rurais, uma vez que essa categoria tem uma significação mais abrangente enquanto movimento político, que afirma a identidade étnica cravada em meio as demais lutas dos trabalhadores pela posse de terra. De acordo com Arruti (2006, p. 100), esta discussão tenta reparar “a imensa dívida do Estado brasileiro para com a população negra, que sofre a dupla opressão, enquanto camponesa e parte de um grupo racial inserido em uma sociedade pluriétnica, mas desigual”.

Historicamente, a Comunidade Quilombo da Marambaia remonta sua formação antes da abolição, com origens variadas, haja visto, o funcionamento de um trapiche ilegal de desembarque de escravos que funcionou no local durante anos. Conforme afirma Gomes (1996, p. 6) “os quilombos são analisados como um dos inúmeros movimentos sociais da resistência dos negros na América”, cujo processo de construção e reconhecimento de identidade está ganhando maior vulto na sociedade.

Brandão (2004) em sua obra “Sobre a tradicionalidade rural que há em nós”, ao falar sobre ética dos campesinos³², aborda que ela se “baseia em três princípios: a honra, a reciprocidade e a hierarquia”, que nos quilombos representam princípios básicos indispensáveis para a sobrevivência dessas comunidades. A honra, primeira delas, como princípio de lealdade e respeito à ancestralidade e aos mais velhos; a reciprocidade interpõe atitudes comuns no dia a dia dos moradores; e o sentimento de hierarquia ordenadora do mundo, da criação natural e da reprodução.

Para melhor compreensão da temática, buscou-se teorias que dão melhor ênfase aos estudos das diferenças “culturais” das comunidades quilombolas, que são reconhecidas como

comunidades quilombolas no Brasil, cuja proposta consiste em transformar grupos sufocados por uma violência simbólica em sujeito de direito. Estabelece o direito à propriedade da terra, mas, principalmente a inserção destes como protagonistas da própria história sendo reconhecido pelo Estado (Vogt, 2014, p. 151).

³² É o conjunto de grupos sociais de base familiar que se dedica a atividades agrícolas, com graus diversos de autonomia.

grupos étnicos. A fim de amparar essa questão, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), na tentativa de orientar e auxiliar a aplicação do artigo. n.º 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, anunciou em 1994, um balanço que define o termo “remanescente de quilombo”:

Contemporaneamente, portanto, o termo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar (O'DWYER, 2002, p. 1).

De acordo com O'Dwyer (2008, p. 10) o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias abriga os “debates realizados no campo da antropologia na contemporaneidade”, dizem respeito aqueles que no cotidiano constroem a resistência e que são responsáveis pela manutenção e reprodução de seus estilos de vida que caracterizam e consolidam um território. Dessa forma, depreende-se que as identidades das comunidades quilombolas não se balizam na quantidade de membros, mas por suas formas de vivência e compartilhamentos para a continuidade e sobrevivência como resgate de suas origens.

Nesta mesma vertente, a Associação Brasileira de Antropologia no ano de 1994, classificou as comunidades de remanescentes quilombolas como comunidades de povos tradicionais, cada qual com suas culturas, seus dialetos e suas formas de produção, fomentando a caracterização de um perfil especial de identidade étnica. Porém, é enfática quando menciona que a interação que é o gerador de cultura e limites para cada grupo, não se restringe apenas nas definições descritas anteriormente.

Dessa forma, é a identidade étnica que estabelece no indivíduo o sentido de pertencimento ao grupo e à terra, os quais formam um universo de significações pertinentes à resistência cultural. Embora, mesmo que cada comunidade quilombola apresente hábitos distintos, são os elementos comuns e as interligações entre eles que os manterão como tal.

A despeito da questão dos saberes tradicionais como processo de luta e identidade, a questão territorialidade merece nobre destaque, pois segundo Souza (1996, p. 78), citado por Raffestin (1993) a demanda do território se configura em uma categoria fundamental para se entender o conflito “espaço-comunidade”, já que se trata de um “espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”. Isto posto, a Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ, *locus* de pesquisa, demonstra de forma clara que as demarcações conquistadas através das incessantes lutas judiciais e também de resistência das áreas pleiteadas, somente foram extintas e diminuídas, nesta sequência, com a assinatura do Termo de Ajustamento de Conduta, cujo os moradores têm as áreas demarcadas como espaços de mecanismo de reprodução física e máxime cultural frente à “castração cultural”. Para Oliveira (1998, p. 44):

os “processos de territorialização” estão relacionados com contextos intersocietários de conflito. Nesses contextos, a conduta territorial surge quando as terras de um grupo estão sendo invadidas numa dinâmica em que, internamente, a defesa do território torna-se um elemento unificador do grupo e, externamente, as pressões exercidas por outros grupos ou pelo governo da sociedade dominante moldam e às vezes impõem outras formas territoriais.

Indubitavelmente, o evento fundador é o que importa para a constituição da identidade desses remanescentes na Marambaia. A questão embrionária neste estudo não perpassa pela escusa “verdade estórica” da Marambaia, mas com o contraponto do “mito” de origem. A interpretação dos acontecimentos e a forma como a comunidade receberá esse “olhar

decolonial”, implica na memória da comunidade e poderá ser o elemento identitário mais relevante para o estudo proposto. Por isso, foi importante pesquisar para conhecer a origem do grupo e saber como ele se originou.

A Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ revela no mito de fundação referências à ocupação da antiga “Fazenda dos Breves”, pelos ancestrais dos atuais ocupantes, se iniciando com a compra em 17 de abril de 1847 pelo comendador Joaquim José de Souza Breves, obstinado contrabandista de escravos (YABETA, 2009).

Leite (1976) considera em seus estudos que, pelo fato da imigração europeia do século XIX estar diretamente ligada aos interesses das elites intelectuais e políticas, esta se constituiu como uma população balizada em uma ideologia do embranquecimento. Segundo o mesmo autor, esse fato marcou a identidade da população brasileira, além de reforçar a divisão de etnias, naturalizou as desigualdades, a expulsão das terras, a exploração da mão de obra dos descendentes africanos e conseqüentemente fomentou processos de lutas e resistências.

O poder e a influência política e social na maioria das vezes, assumem características que beiram a desumanidade. Nesse entendimento, Santos (2006) afirma que certas populações são consideradas inferiores e não contam com os critérios de legalidade, sendo submetidas a todo tipo de arbitrariedade, até mesmo a comercialização ou invasão dos seus territórios. Depreende-se que, de um lado, encontram-se as regras, os direitos da cidadania, enquanto do outro lado, é perceptível o não cumprimento e aplicabilidade das leis, predominando a apropriação e a violência.

Na comunidade pesquisada, é possível identificar o rico saber tradicional utilizados na prática diária, com ações que passam dos mais “velhos” para os mais jovens. Os saberes existem e se fazem presentes nas diversas vivências sociais e familiares, que vão além da verdade hegemônica das ciências e da ganância dos expropriadores.



Figura 28 - Apresentação do Grupo Cultural Filhos da Marambaia

Fonte: registro do autor, 2019.



Figura 29 - Moradores da comunidade local

Fonte: ARQIMAR.

Os moradores da comunidade colaboram com esses saberes junto às crianças a fim de preservarem seus hábitos de culinária, religião, danças, festas, músicas, celebrações. Evitam o distanciamento de suas origens “castração cultural”, traçando um fio condutor que se configura entre todas as ações em um saber e um fazer único para a comunidade. Anualmente é realizada essa culminância de saberes nas festividades em comemoração ao Dia da Consciência Negra.



Figura 30 - Festa em comemoração ao Dia da Consciência Negra

Fonte: registro do autor, 2019.

Nessa linha de raciocínio, busca-se validar a identidade da comunidade quilombola através dos diferentes saberes e fazeres já constituídos a partir de suas histórias de vida. A construção da identidade quilombola é contínua, e não é só uma questão da negritude e sim de pertencimento. Ser quilombola não é só ser negro, nascer ou morar na comunidade, é a vivência e o engajamento. O viver e conviver com a comunidade é o que os identifica e fortalece o grupo.

É importante frisar que ao reconhecer a sua cultura e preservar seus costumes como patrimônio de seu povo, usando os saberes próprios da comunidade, todo o coletivo é beneficiado. Por ocasião da territorialidade, quando a “luta” é perdida, o campo de saberes tradicionais também sofre irreparáveis perdas. Por isso, é preciso considerar que em função de possíveis perdas territoriais sofridas, nem sempre é possível resgatar alguns fatos, ou práticas

dessas comunidades.

Para entender o processo de transmissão intergeracional dos saberes tradicionais, faz-se necessário direcionar o olhar investigativo para os aspectos que não se manifestam explicitamente. Uma opção é se utilizar da interdisciplinaridade pelo fato que ela permite maior interação de todas as áreas de saberes. Embora, atualmente a interdisciplinaridade seja tida apenas como método e uma prática para a produção de conhecimentos, ela pode ser solidária no entendimento e integração entre as gerações e a religação de saberes, como demonstra os estudos de Leff (2000, p. 72) “a interdisciplinaridade possibilita opções para análise e uso dos saberes, o que pode ser muito útil, tanto para as comunidades como para os pesquisadores e estudiosos”.

Concordando com esse posicionamento, na concepção de Boaventura de Sousa Santos (2007), trata-se de uma correlação entre os saberes tradicionais, os quais chamou de monocultura do saber, uma referência do autor ao critério hegemônico de verdade produzida pela ciência moderna, os quais são idealizados e apregoados como o único caminho admissível, incluindo outras formas de conhecimento que não as geradas pela ciência.

Ainda em Santos (2004, p. 158), o autor se refere à ecologia dos saberes, analisando os limites internos e externos do conhecimento, demonstrando que os saberes não se restringem a uma única linha: “tem os saberes proposto pela educação ambiental e os construídos e repassados através da ecologia dos saberes e da relação dialógica com os saberes tradicionais”. Os grupos sociais tradicionais têm seu dinamismo e tempos próprios e são absorvidos por intermédio de observação e da oralidade: no contar histórias, em narrar fatos e pela experiência íntima e mítica com o espaço vivido, os quais são vivenciadas em círculos familiares e de amizade.

Bosi (2002, p. 66) nos esclarece que não se trata de usar o passado para fugir do presente, e sim reconstruí-lo para que sirva de fonte das razões para continuar a luta. O autor segue citando Santos (2007):

[...] quando falo de tradição não me refiro a algo congelado, estático, que aponta apenas a anterioridade ou antiguidade, mas aos princípios míticos inaugurais constitutivos e condutores de identidade, de memória, capazes de transmitir de geração a geração continuidade essencial e, ao mesmo tempo, reelaborar-se nas diversas circunstâncias históricas, incorporando informações estéticas que permitem renovar a experiência, fortalecendo seus próprios valores (SANTOS, 2007, p. 134).

Conforme versa a Constituição Federal de 1988 no artigo n.º 216, preservar os saberes tradicionais é remontar 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”. Assim, cabe registrar que é preciso entender a força das comunidades negras que ascenderam para a liberdade, porém continuam lutando, uma vez que a condição hierárquica no poder permanece.

Os quilombolas possuem uma relação com a terra que não se resume à posse: uma questão de raiz e da formação histórica, é onde a vida acontece. É preciso compreender que esta luta traz em seu cerne a conscientização de que a condição social é marcada pelas desigualdades enquanto possibilidade ante a desalienação.

De acordo com Fanon (1963, p. 31), “a descolonização realmente é criação de homens novos. Mas esta criação não recebe a legitimidade de nenhuma potência sobrenatural: a ‘coisa’ colonizada se converte em homem no processo pelo qual se liberta”. Contudo, é preciso buscar um processo que os liberte das entranhas coloniais. É preciso legitimar as ações educativas que agreguem os conhecimentos tradicionais para desenvolverem ações que promovam o bem cultural de seu povo.

Assim, a identidade quilombola pode ser ressignificada por intermédio das relações

que se estabelecem entre os grupos e os seus territórios, constituindo uma territorialidade específica, que se manifesta nas terras de uso comum, caracterizadas por uma diversidade de usos e apropriações que se dividem entre o caráter privado e o comum originadas por questões étnicas e familiares (ALMEIDA, 2002).

As comunidades tradicionais, utilizam o recurso da memória para a transmissão dos saberes tradicionais ao longo do tempo. Dessa forma, no discurso dos jovens quilombolas que aparecem como os “sujeitos de conhecimento, e isso significa partir da premissa de que são sujeitos de ação, construtores de sua própria história” (GONÇALVES, 2006, p. 3), é possível perceber que “a ação não pode ser vista dissociada do discurso”.

Entende-se portanto, que o discurso é o que dá sentido à ação, singulariza o sujeito expondo sua “identidade pessoal”. É por intermédio da fala, que se torna possível a identificação dos sentidos da ação, revelando valores e principalmente, expectativas futuras (RIBEIRO, 2000).

Halbwachs (2006) nos ajuda a entender que a memória não significa um fenômeno de interiorização individual, ela vai além e se caracteriza como um fenômeno coletivo. Ela é uma construção social modelada pela família e pelos grupos sociais.

A memória se torna fundamental ao permitir que se organize a identidade pessoal e coletiva, a percepção de si e de seu mundo. É ela que constrói e instala o sentimento de pertença, tanto ao espaço físico como a coletividade. É dessa forma, que os encontros e reencontros, elementos essenciais de registro das marcas de um tempo que compõe o real vivido “estabelece a comunicação entre momentos diversos e contínuos” e vai acontecendo ao longo do tempo (GUSMÃO, 1995 p. 119).

A autora continua afirmando que a manipulação do que se valoriza se “lembra” ou se “esquece” e assim, projeta do presente para o futuro a identidade do grupo. Ainda, menciona que em sua percepção, muitas vezes, um grupo quilombola diz “esquecer” ou não se remete ao seu tempo de cativo, como uma forma de aniquilamento de uma cicatriz do passado e só lembram do momento da aquisição e acesso à terra.

Esse negacionismo existe também de forma explícita na sociedade brasileira em relação ao negro, cuja memória no Brasil sofreu diversas distorções ao longo da história, em consequência do racismo. Nascimento (1980, p. 247), é categórico em relatar as invenções de negação da memória dos afro-brasileiros “apreço ou respeito às culturas, artes, línguas e religiões de origem africana”, que somente a partir da Lei Federal n.º 10.639/03 se tornaram obrigatórias em nosso sistema educacional.

Na mesma linha de raciocínio, Loureiro et al (2005) menciona a questão de se ampliar os canais de comunicação entre os membros mais antigos dos grupos com os mais jovens, como estratégia de integração e de construção de cidadania. A cidadania é aqui entendida como algo construído a fim de oferecer pertencimento do indivíduo a uma sociedade.

O que se percebe na Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ é o desejo e luta cidadã em prol do território. Dessa luta depende a sobrevivência de todos os vínculos familiares e históricos; a memória da comunidade se divide entre o passado e o presente, onde se vê a importância da afirmação territorial conquistada. Afinal, uma das referências mais importantes no processo de identificação étnica no Brasil é a do território. Entenda-se aqui território, não apenas como local físico e sim, no sentido de lugar em que se projetam experiências coletivas de reinvenção de etnicidade.

Milton Santos (1998) fundamenta essa concepção de território, na medida que o coloca como o espaço em que se desenvolvem as relações humanas de identidade, vizinhança e solidariedade. O território é uma construção histórica, que perpetua os costumes dos grupos. Por isso, esse processo é dinâmico, na medida que depende das práticas sociais ocorridas nesses espaços para incorrer em transformações ao território. Assim, a Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia, tem sua própria forma de cuidar dos conhecimentos

relativos ao seu patrimônio, os quais são preservados e difundidos através das novas gerações.

É dessa forma que a comunidade cria, inventa e reinventa tradições e confere-lhes o aspecto de repetição. Portanto, os símbolos, mitos de origem, percursos históricos, identidades, entre muitos outros elementos, acabam sendo criados e recordados em constantes interpretações, garantindo a continuidade, segurança e estabilidade à tradição.

As tradições (re)inventadas tem sua fundamentação em um passado histórico e estabelecem com ela uma continuação balizada em novas situações impostas à sociedade. Adotam a forma de referência das situações anteriores, por meio da repetição de práticas, símbolos e crença.

3 CAPÍTULO 3

POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Ainda é muito forte em nossa sociedade a presença da discriminação racial e do preconceito, fruto também dos processos de opressão e dominação dos países do norte aos países e grupos subalternizados. Essas características se apresentam principalmente pela desigualdade social que ousa persistir até os dias atuais nos países latino-americanos, e não menos importante, nas diversas regiões do Brasil.

Em se tratando do nosso país, a significativa evolução na melhoria que se observa, infelizmente figura com maior destaque nas legislações. Busca assegurar uma educação para as relações étnico-raciais, de forma a valorizar a história e a cultura dos povos indígenas e africanos. Contudo, na praticidade do dia a dia nas salas de aula o resultado observado é outro: vê-se que essas chancelas de Leis não surtem o efeito esperado: uma educação igualitária e emancipatória.

3.1 3.1 Há espaço para os saberes decoloniais dentro da escola?

A Educação Escolar Quilombola vislumbra objetivar o pensar e o fazer pedagógico para caracterizar a cultura, os conhecimentos e o modo de organização social das comunidades tradicionais como formas de direcionamento para às práticas quilombolas. Dessa maneira, busca-se o viés da interculturalidade assentado nos estudos de Candau; Russo (2011) já mencionados nesta dissertação, com elementos prolegômenos essenciais para uma prática educativa decolonial, para a construção de uma sociedade outra.

Nesta basilar de entendimento, procurar-se-á concomitante ao processo educacional decolonial, os subterfúgios dos movimentos sociais, sendo o principal deles o Movimento Negro. Desmitifica que em relação à visão de mundo existem uma infinidade de modos de pensar, sentir e ser.

Assim, ancorado no entendimento de Walsh (2007), o movimento dos povos originários em cooperação ao Movimento Negro e Quilombola, busca além de uma transformação social, a solidificação da propagação do conhecimento outro. Portanto, a amplitude do decolonialismo para a construção e/ou reconstrução de uma sociedade mais igualitária, onde a escola é a principal das instituições para se iniciar essa reivindicação. Através dela, se fará frente ao colonialismo, que nos coaduna para a manutenção da engrenagem da sociedade capitalista.

Isto posto, tem-se a Escola como um dos espaços de reflexão e criticidade capazes de fazer com que aqueles que são “excluídos” possam ser “incluídos”. E, aos que não vivenciam o preconceito e a discriminação, possam sair de sua condição de “privilégio” e mergulhar nesse universo até então desconhecido, para um maior entendimento do que almeja a educação decolonial. Afinal, a Educação Escolar Quilombola tem papel fundamental na luta para garantir os direitos de todos para um ensino de equidade e qualidade. Vislumbra também, uma aproximação maior entre os movimentos sociais promovendo a ruptura com o ideário colonial dominante. Entenda-se aqui, colonialidade como o resultado de um processo de naturalização de relações sociais, pautadas sobre uma visão eurocêntrica, de negação ou desqualificação dos saberes e valores culturais produzidos em espaços colonizados.

Ressalta-se, que a colonialidade permanece ativa em nosso país, embora sejamos

independentes oficialmente há mais de um século. Nesta premissa, percebe-se que as escolas ainda carregam a herança colonial e erroneamente contribuem para reforçar o eurocentrismo. Faz-se necessário implementar práticas decoloniais para que a Escola tenha espaço para efetivar os diversos saberes como elementos e formas de conhecimentos outros, pois ainda se tem “o currículo da educação básica como um território colonizado”.

De acordo com Mignolo (2008) a escola se caracteriza como um dos espaços principais para que haja reflexão e criticidade, capaz de promover a devida inclusão entre os oprimidos e os demais alunos e alunas, desfazendo qualquer possibilidade de privilégios de uns em detrimento de outros.

Partindo do cenário educacional atual local, o que se identifica é que ainda se vive em condições coloniais. Há pouco espaço para o diferente, exigindo mudanças urgentes nas estruturas políticas, econômicas e jurídicas. É nesse viés que se apresenta a interculturalidade defendida por Walsh (2007), como um espaço para a inserção na cultura e no modo de vida do outro, proporcionando uma nova visão do mundo e gerando maior empatia com a diversidade.

De mais a mais, a luta na busca por melhorias na aplicabilidade da Educação Escolar Quilombola, tem o foco em consolidar propostas emancipatórias de educação, permitindo diálogos entre os saberes ancestrais e os saberes científicos. Tais possibilidades são elencadas nos estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade, que auxiliou também para a usabilidade da Resolução n.º 8/2012 que versa sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Como modalidade de ensino, a Educação Escolar Quilombola garantirá instrumentos para afirmar às comunidades tradicionais uma educação diferenciada, que busque respeitar principalmente a forma de organização social das comunidades quilombolas com suas culturas e histórias próprias:

Art. 1.º - Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1.º - A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas do país; e
- h) da territorialidade (RESOLUÇÃO N.º 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012).

A proposta é que ela ocorra tanto nas escolas localizadas em territórios rurais e urbanos, como uma forma de legitimar os conhecimentos quilombolas ancestrais. E, portanto se relacionando com o referencial decolonial “[...] considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino e aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico” (BRASIL, 2012, p. 4). Assim, na construção de uma sociedade outra, as escolas de educação básica são fundamentais, porque permitem “atuar na transgressão da colonialidade do saber, do poder e do ser” (ZIBECHI, 2014).

Depreende-se com Quijano (2002) que as relações que vigoram no Brasil, assim como nos países sul-americanos, se fundamentam em quatro principais pilares:

- a colonialidade do poder, cujo elemento determinante de classificação social e relações de dominação se pautam na raça;
- o capitalismo, como modelo universal de exploração social;

- o Estado, como forma universal de controle; e
- eurocentrismo, como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade. Assim, há um século que no Brasil ainda se vive a subordinação aos países do norte.

Como forma de enfrentamento, têm-se ainda a descolonialidade que se configura como um projeto que busca romper com a centralidade que ainda persiste, tanto em termos econômicos, quanto culturais. Dessa forma consegue um espaço para a valorização de outras formas de ser, de conhecer, de crer, de saber e de viver, exigindo um envolvimento de toda a comunidade acadêmica com os saberes decoloniais. De forma a fazer resistência com um viés de enfrentamento, faz-se necessário o conhecimento da história e cultura dos povos originários e tradicionais (quilombolas) que acima de tudo, a abertura para acolher a diversidade no dia a dia, não mais como um favor e sim com a naturalidade que a constitui. Assim, a educação será a responsável por exercer o papel de romper com o pensamento que coloca as minorias em condições de exclusão social.

O pensamento decolonial propõe a construção de um conhecimento que englobe todos os tipos de saberes, compondo assim um outro aprendizado, não se restringindo aos tipos de informações validados pela ciência, mas abarcando também os saberes tradicionais. Entende-se a necessidade de se construir um conhecimento outro que concentre todos os saberes, como uma consequência da exclusão e submissão a que foram condicionadas as comunidades quilombolas.

Em se tratando da ótica legislativa, a Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de ensino instituída pela Resolução n.º 8 de 2012 com uma pedagogia decolonial balizada nas proposições do “Pensamento Decolonial Latino-americano”, como uma conquista de muitas lutas e reivindicações do movimento negro e quilombola (BRASIL, 2012). Percebe-se, que somente após séculos de luta, o reconhecimento da relevância dos negros para questões social e cultural do Brasil, o direito ao resgate e valorização de sua cultura e contribuição, passa a contar com uma deferência por parte da legislação brasileira.

Em 2008, com a promulgação da Lei Federal n.º 11.645/08, fez-se reconhecer a importância de negros e indígenas na formação sociocultural brasileira, estabelecendo que a educação básica deve contemplar:

Art. 26-A § 1.º - O conteúdo programático diversos aspectos da história e da cultura da 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; e
 §2.º - 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 (BRASIL, 2008).

Concomitante à essa legislação, a Resolução n.º 02 do CNE/CP, prevê no artigo terceiro §6.º que “o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica” (BRASIL, 105, p. 05). Portanto, apesar dos esforços da legislação, ainda que lentamente e tardia, ela tem buscado corrigir essa lacuna. Porém, não garante a aplicabilidade no cotidiano das práticas escolares, ficando restrita a uma inclusão compulsória nos currículos oficiais das instituições de ensino.

Nessa amplitude de saber, a Escola Municipal Levy Miranda, palco para a pesquisa desta dissertação, vêm buscando através da interculturalidade promover reflexões a partir de

obras literárias e do ensino de história como citado em Arroyo (2003, p. 41). “[...] rosto mais plural dos educandos, sujeitos culturais de linguagens, vivências, valores, concepções, imaginários múltiplos”; trazendo novos elementos para a Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ: identificação, reconhecimento e pertencimento como parte da história, com sua cultura: suas diferenças étnica e religiosa. Esse é um instrumento que essa Escola vem disponibilizando a cada um dos estudantes. Propicia a conscientização, como um dos modos de gerar o respeito por si e pelo outro, conforme as narrativas tabuladas abaixo, descritas não de forma a serem consideradas como expressão das individualidades ou “descritos subjetivos” dos participantes, mas como multiplicidades dos saberes:

I - Trajetória como profissional da educação até a chegada na Escola Municipal Levy Miranda:

Dos entrevistados, existem os contratados e os concursados.

Os professores, por designação, da Prefeitura do Município de Mangaratiba são encaminhados à Escola Municipal Levy Miranda. Em totalidade, todos estão satisfeitos com o local de trabalho apesar das dificuldades (transporte) da localização da escola ser em uma Ilha.

II - Locomoção casa X escola:

Em sua maioria os docentes da Escola Municipal Levy Miranda não residem na Ilha da Marambaia/RJ. Moram no Município de Mangaratiba-RJ e necessitam do apoio da embarcação da Marinha do Brasil para realizarem o trajeto residência X trabalho. Dos outros colaboradores que residem na Ilha, muito caminham grandes distâncias

III - História da Escola Municipal Levy Miranda:

Foram mencionadas, mesmo que fora da ordem cronológica de acontecimentos os marcos anteriores a municipalização da escola: “fábrica de gelo; padaria; Abrigo do Cristo Redentor”.

IV - Importância da Escola na comunidade:

“Essa eu quero e preciso responder, como morador que sou e ex-presidente da ARQIMAR, ressalto a extrema importância dessa escola. Conseguimos a parte pedagógica, ensinamos. Pra comunidade é muito bom. Mais consciência, relação comunidade e escola. Tem também a relação comunidade e filhos da comunidade, troca de saberes. Existem alguns projetos, mas por conta da Pandemia, não estão funcionando. Ah a Banda de música, por exemplo, com instrumentos, alguns adquiridos com auxílio do antigo comandante do CADIM, Comandante Max”.

V - Relação Escola e ARQIMAR. Importância da Associação para escola.

“É uma relação de muita parceria. O que a Escola precisa da Associação e vice-versa”.

VI - Formação continuada (curso ou lecionar nesta escola).

“Uma vez ao ano é realização um curso. Formação aos professores de acordo com a metodologia, é on-line de modo geral”.

(Adaptado): “Sim, sim. Em 2003 aconteceu aqui com o professor Amilton da UFRJ com a Empresa Valle”.

Respondente 3: “É muito difícil sabe? Tem muitas trocas de professores, porque quase ninguém gosta de trabalhar aqui por causa de ser na Ilha. Muitos se apaixonam quando chegam aqui. Aí devido essas trocas, eles chegam aqui e vão aprendendo. A cada turma experiências novas, a cada ano novos rostinhos. Mais é muita rotatividade de professores”.

VII - Na perspectiva do atual Projeto Político Pedagógico da Escola e de acordo com a condução do processo ensino-aprendizagem, como é trabalhado a compreensão do processo de encobrimento da cultura quilombola e como este processo pode interferir na formação pedagógica e identitária dos habitantes da

Restinga da Ilha da Marambaia/RJ?

A Escola possui de 10 a 14 docentes. Em sua maioria, os respondentes ressaltaram que para o aluno é muito importante poder aprender na escola o que é reproduzido na comunidade (experiência e vivência).

VIII - Em relação do Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), de que forma ele impacta a relação entre a Escola, o Quilombo e a Marinha do Brasil?

“Hoje funciona muito bem. Todos sabem dos direitos e deveres e quando temos dúvidas, a ARQIMAR sempre nos ajuda”.

IX - Quais as políticas educacionais municipais no sistema único de educação básica que Mangaratiba vem adotando em favor da educação escolar quilombola e quais foram e/ou estão sendo implementadas nesta escola?

“Nós sempre observamos as Diretrizes que o Município determina. A gente tenta adequar a realidade da Escola”.

X - Você acredita ser importante para a escola e para a comunidade, ter pesquisas em andamento sobre povos tradicionais? De que forma isso impacta sua vida docente?

“Importante sim! Retorno para a comunidade. Muitos vêm, pesquisam e não dão retorno. Da sua mesmo, da Rural, os de biologia não deu retorno!”.

XI- Caso queira realizar algum comentário ou consideração sobre a pesquisa que julgue importante e relevante e que não foram contempladas nas perguntas, comente abaixo.

“Ah, pra vida da gente melhorar um pouco, precisamos de um barco próprio da escola; pois nós dependemos da Marinha”.

“Nos anos de 2008, 2009 já teve Ensino Médio e hoje os alunos, mesmo com pouca idade precisam ir para Muriqui e Itaguaí para cursarem o Ensino Médio, porque aqui na Marambaia não tem. Itaguaí é muito longe para as crianças. Aí devido o horário do barco da Marinha e ainda ter que pegar outro transporte eles acabam chegando atrasados. E também no retorno, ou eles esperam até bem de tarde ou temos que pagar do bolso para eles chegarem mais cedo”.

Assim, utilizando dos aportes teóricos e o *corpus* de análise fundamentados nos autores decoloniais e no entendimento de Arroyo (2003) que dialoga trazendo a afirmação de que o fato de reconhecer-se enquanto quilombola acaba por denunciar que esses alunos e alunas não são meros receptores, aprendizes de um saber neutro ou, menos ainda, cópias de um modelo homogêneo. São sujeitos sociais, culturais e políticos, frente ao ideário de “castração cultural” da comunidade que estão inseridos.

Isto posto, a partir da elaboração deste estudo, é demonstrado a temporalidade da busca por uma educação de maior qualidade, equidade e com viés emancipador. Assim, o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova já fazia sua primeira manifestação na luta por uma educação pública de qualidade e universal em 1932. Por iniciativa do Estado, na época governado por Getúlio Vargas, com a proposta para atender as necessidades do país considerando as suas mudanças na economia, na política e na sociedade; tendo em conta as particularidades individuais dos estudantes.

Assim, as lutas por uma Educação “outra”, considerando a diversidade, o espaço e as peculiaridades desse espaço, foram consequências de inúmeras manifestações empreendidas pelos movimentos populares. Ribeiro (1993, p. 171), registra que a grande maioria das pessoas que participavam dessas manifestações tinham ligação direta com a necessidade de trazer um ensino de qualidade, que se identificasse com a realidade dos povos “à realidade estava na população local, educadores ligados a universidades, instituições religiosas, grandes lideranças sindicais e partidos políticos”.

O caminho que alguns teóricos e pesquisadores buscam volta-se para a elaboração de

uma proposta intercultural e decolonial e que possua uma aplicabilidade viável, baseada nos ensinamentos de Freire (2008). Trazer uma ótica mais ao Sul, tentando desmistificar a lógica da padronização eurocêntrica, enfatizando “que a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2008, p. 20). Portanto, para que se viabilize uma proposta nessa linha de pensamento, é preciso trazer esse conhecimento primeiro aos docentes que estarão no centro dessas disciplinas nas escolas para a posteriori ser repassado aos alunos e alunas.

Quando se relaciona a proposta inicial do capítulo, em tentar entender se “Há espaços para os saberes decoloniais na escola? ”, busca-se pautar questões como subsídios para tentar encontrar respostas fidedignas como merece o assunto. O que se delineou, demonstra com muita nitidez que a resposta soa como afirmação. Há espaço. Contudo, ele precisa ser liberado, ou melhor, preparado. É preciso buscar a forma. O espaço existe e o que parece a este pesquisador é que a forma se constitui em aproximar a cultura e os saberes quilombolas pautados nas disciplinas como demanda a legislação.

Primeiramente, partiu-se do princípio se há espaços para os saberes decoloniais do ponto de vista legal, pois de nada resolveria ter “espaços” e não haver amparo legal dentro da escola, contemplando as necessidades de preservação dos ideais quilombolas. Para tanto, preferiu-se trazer as legislações que versam sobre o tema, para fundamentar que do ponto de vista legal, o “espaço” existe, porém, precisa ser viabilizado de forma efetiva. “Sair do papel” e ir de encontro às práticas acadêmicas, para que possa ser materializado nas práticas das salas de aulas das escolas.

É preciso que os saberes decoloniais sejam conhecidos, desejados e cuidados por todos os educadores, coordenadores, supervisores e colaboradores, em todos os níveis de ensino. E para que isso ocorra, se faz necessário uma maior aproximação entre a escola e o ensino da cultura e história Afro-brasileira e indígena. Por exemplo, com disciplinas nas licenciaturas com essa temática, desconstruindo a cultura eurocêntrica, como defende Freire (2008) “é preciso sair do Norte e trazer a educação mais para os saberes do Sul”.

Como representação de uma pedagogia decolonial, a educação escolar quilombola, baseada na interculturalidade, na tradução intercultural e na ecologia de saberes, deve questionar constantemente as formas de subalternização, desumanização, opressão e os padrões de poder que invisibilizam as diferentes formas de saber e de ser. Deve levar em conta a diversidade cultural e possibilitar aos estudantes outras visões de mundo e de conhecimento, que possibilitem a reflexão sobre o seu e outros contextos. Para isso, é preciso reconhecer que existem muitas dimensões educativas no contexto das comunidades quilombolas, construídas cotidianamente por todos os seus membros, independentemente da idade ou do gênero.

Os alunos que advêm dessa organização social e política possuem em seus corpos inscritos os saberes relacionados a essa vivência, que para eles são fundamentais, pois produzem a continuidade do seu grupo. Por isso, se a educação escolar ignorar esses fundamentos, estará, no final das contas, excluindo os alunos quilombolas (LARCHERT, 2016, p. 10).

Contudo, a escola pesquisada, possui docentes que não tiveram em sua formação inicial a devida atenção aos “conceitos” e “conhecimentos” das tradições e culturas dos negros e dos indígenas. Criando essa “defasagem” em relação ao que demanda a aplicabilidade do assunto e a especificidade por ser uma escola que atende em sua grande maioria alunos e alunas oriundos de uma comunidade de povos tradicionais. Dessa forma, depreende-se que, mesmo que exista o amparo legal, há um espaço dentro da interculturalidade que traria esse conteúdo como uma grande contribuição, não só para os alunos e alunas das comunidades, como para todos os outros discentes que usufruirão de um acesso a essa cultura de forma mais rica e real.

O anseio dos educadores da Escola Municipal Levy Miranda é que a comunidade seja sempre consultada e ouvida nas tomadas de decisões quer sejam correlatas ao assunto ou não,

com fulcro na realidade local e conforme explicita Cruz (2002) “coerente com sua realidade, que articule as dimensões do trabalho com a cultura quilombola, que contribua para a solução das dificuldades vivenciadas no quilombo e que, reconheça o caráter educativo das suas práticas cotidianas”.

3.2 O Saber Tradicional Escolar *versus* o Saber Tradicional Local

O modo de vida dos povos do campo possui uma configuração dinâmica a partir de sua inserção na sociedade. Portanto, as comunidades tradicionais não são estáticas. A vida é dinâmica tal qual a cultura é. Contudo, de acordo com Brandão (2004), alguns valores como a solidariedade, a afetividade e a cumplicidade são características fortes na vida dos povos que vivem no campo, e esses são valores humanos, os quais merecem ser preservados, compartilhados e difundidos para outros setores da sociedade.

Assim, é demonstrada as formas de solidariedade existentes entre os moradores da zona rural e como eles são unidos entre si, reforçando o espírito de união e de trabalho coletivo. Além de ressaltar a questão, das rezas, das festividades religiosas, o que fortalece o espírito de coletividade entre eles. É por intermédio do trabalho que essa organização e o princípio de coletividade acontecem e, é o que faz do trabalho um aliado na luta pelas suas subsistências.

De acordo com Poutignat e Streifferrat (1998, p.152) a etnicidade se configura como o espaço de compartilhamento das relações sociais disseminadas pelas “redes de saberes do grupo e no grupo, onde eles se auto identificam e são identificados” por outros enquanto quilombolas. E, em particular, “a partir de traços culturais, psicológicos ou físicos”, ou um conjunto deles, os quais são edificados “em marcadores simbólicos do grupo”, sinais que se tornam publicamente reconhecidos e “fundamentam uma relação contrastante entre os grupos étnicos”. Portanto, a etnicidade é a responsável pela manutenção dessas redes que atravessam gerações, garantindo e preservando o sentimento de pertencimento do grupo ou da comunidade.

É na comunidade étnica que o ser humano se torna membro de seu grupo e aprende os elementos culturais essenciais para desempenhar seus sentimentos coparticipados (BRANDÃO, 1980). Independente dos diversos conceitos, de modo geral, os saberes são definidos a partir dos conhecimentos, das emoções, dos valores e crenças estabelecidas entre um grupo humano e sua relação com o seu meio ambiente, conforme defendido por Marques (2001).

3.2.1 Saber Tradicional Escolar

Somente e tão somente com a promulgação da Lei Federal n.º 10.639/2003 e da Resolução do CNE n.º 01/2004 que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foi que aconteceram formalmente importantes marcos para a transmissão de conhecimentos e reflexões em relação ao que essas legislações buscam atingir: a educação decolonial.

Buscam assumir uma responsabilidade compensatória devido as decadentes formas de exploração vivenciadas por parte dos negros escravizados no Brasil. Depreende-se que, ainda não havia nenhum enfrentamento político para equiparar a igualdade de condições e essas legislações buscam opor-se mutuamente as discriminações que ainda ousam impedir em igualdade de condições e o acesso aos direitos sociais por parte da população negra. Segundo

Coelho (2021, p. 4) “representam uma medida efetiva para o combate à discriminação racial nas escolas brasileiras, uma vez que valoriza a cultura negra e o/a negro/a na formação da sociedade nacional”.

Dessa forma, como *corpus* de análise, mesmo que se entenda que se avançou em políticas públicas voltadas à essa temática educacional, observa-se que há muito o que se substituir, para que se ter maior igualdade de condições entre negros e brancos. Por ser assim, os debates sobre a “educação inclusiva” têm apresentado alguns avanços e promovido a reversão de alguns paradigmas educacionais, por exemplo, a ampliação de vagas na Educação Indígena e o fortalecimento da educação no campo.

Na ancoragem deste contexto de reparação, tem-se de um lado a alocação política estabelecida pelo Estado, e, de outro, a manifestação jurídica, cujas nomenclaturas vêm ao encontro da implementação de políticas educacionais obrigatórias. Neste viés de entendimento, a Lei Federal n.º 10.639/03, buscou abraçar as políticas inclusivas voltadas para a diminuição da dessemelhança social, viabilizando a universalização dos direitos políticos, sociais e civis, fixando a igualdade de fato. Assim, essas políticas públicas não são desenvolvidas como algo benéfico para uma seletividade de pessoas em detrimento de outras, mas, sim, como reparadora ao grupo de pessoas que tiveram sua história marcada pela exclusão e por desigualdades de condições. Nesta basilar de entendimento, Arroyo (2017) destaca que:

O sistema escolar tem sido uma das instituições mais reguladoras da sociedade. Regula os tempos de pesquisa e os conhecimentos que considera como legítimos, regula os valores, culturas, memórias, identidades a partir de padrões universalistas ou generalistas construídos sem um diálogo com a alteridade e a diversidade (ARROYO, 2017, p. 119).

Na concepção de Figueiredo (2017, p. 47), se o objetivo é entender melhor a construção dos saberes tradicionais, é fundamental que se vá “[...] até as raízes culturais de grupos sociais que a partir de sistemas cognitivos próprios, desenharam modos de vida baseados na sustentabilidade social, econômica e ecológica [...]”. Entretanto, em relação às comunidades remanescentes quilombolas no nosso país, é preciso alavancar muitíssimo as formas de eliminar a “castração cultural”, fazendo-se a escola o alicerce fundamental para a manutenção de um viés cultural, aguerrido, frente a exclusão educacional dessa população que, segundo dados do IBGE (2010), apresentam um grande insucesso se comparados às escolas urbanas.

Educar com equidade como prevê a “educação inclusiva”, depende de inúmeras ações, dentre as quais, conhecer e trazer para o cotidiano escolar conteúdos que promovam a participação dos alunos e alunas negros como atores sociais ativos, com a finalidade do exercício da cidadania. Promover a igualdade de oportunidades, como prevê a legislação brasileira, que garante “igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira; além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros” (RESOLUÇÃO CNE n.º 01/2004). Dessa forma, Botelho (2000), também afirma que a forma que os alunos e alunas sejam mostrados a reconhecerem a legitimidade dos “diferentes saberes” presentes na sociedade e como cada grupo sócio racial contribuiu para a formação da identidade cultural do país.

É notório que, o Brasil apresenta uma população escolar educacional multirracial, exigindo práticas didático-pedagógicas que ressignifiquem os conteúdos curriculares e as atividades, utilizando recursos diferenciados de ensino, tais como os presentes nas comunidades quilombolas que quase sempre não reconhecidos por educadores como práticas que se encaixam na perspectiva didático-pedagógica.

A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo (DAYRELL, 1996, p. 2).

Nesse viés educativo, consoante ao processo de diversidade cultural atrelado ao enigma da heterogeneidade no contexto escolar, onde as diversas formas de costumes interagem com as ações tradicionais escolares, refletindo no processo ensino-aprendizagem, caberá aos educadores avaliar e ressignificar esses saberes tradicionais da comunidade local onde está inserida a escola. E, caso se faça necessário, buscar a horizontalização das práticas pedagógicas como meio de reforçar a aprendizagem. A escola nessa premissa, com interação e diálogos dos envolvidos no processo de valorização dos saberes tradicionais terá como produto final um ambiente com resultados mais elucidativos, ou seja, uma escola democrática e inclusiva. Assim Gomes (2007) disserta que:

[...] a diversidade é muito mais do que um conjunto de diferenças. Ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao falarmos sobre a diversidade não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais (GOMES, 2007, p. 41).

Indubitavelmente, percebe-se que, somente através de uma educação libertadora e emancipatória que as escolas, cita-se o “sistema educacional”, terão possibilidades de inserir no contexto da sala de aula o mosaico de diferenças dos saberes tradicionais. Assim sendo, como basilar de entendimento em Arroyo (2012), será necessário o educador forjar-se das múltiplas experiências e vivências, de forma a estar aberto aos diversos debates, principalmente considerando as experiências dos educandos:

Desenraizar os povos originários e a diversidade de grupos populares foi e continua sendo os processos mais desumanizadores em nossa história. Na medida em que se decretam seus territórios como ilegais, inexistentes, decreta-se a inexistência das bases de sua produção como humanos, culturais, sujeitos de memórias, valores, identidades coletivas. Destrói-se o chão, a base material, os processos de trabalho e de produção de seu viver e ser sujeitos de humanidade, culturas, valores, conhecimentos, logo, disponíveis para a cultura, o conhecimento, as representações de si e do mundo impostas como as únicas legítimas, hegemônicas (ARROYO, 2012, p. 203-204).

Nesse viés de persuasão, ter uma escola em consonância com a valorização cultural da comunidade a qual está inserida, com ambientes de troca de saberes, reforçando o preconizado na Lei Federal n.º 10.639/03, considerando as experiências dos educandos para se conseguir o ápice de uma educação libertadora, criativa e principalmente emancipadora é fator essencial no processo de valorização dos saberes tradicionais escolar:

Para a implementação do arcabouço legal que legisla sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, os sistemas de ensino e as instituições educacionais são desafiados a repensarem suas práticas educativas para que a inserção do tema não se limite a meros acréscimos de alguns conteúdos nos currículos eurocêntricos hegemônicos, o que requer transformações estruturais na

lógica dos sistemas educativos para que possam integrar, de forma consistente e rigorosa, o ensino da temática (COELHO, 2021, p. 6).

Que fique claro que assim como a escola, a comunidade é a principal protagonista na dinâmica educativa dos saberes tradicionais.

3.2.2 Saberes Tradicionais da Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ

As comunidades quilombolas são verdadeiros centros de preservação da tradição africano-brasileira, de sua identidade, de seus costumes, transmitidos ao longo dos séculos pelos mais velhos aos mais jovens. É através das histórias contadas e recontadas e das práticas dos usos e costumes próprios do quilombo que se preserva a memória local.

Parafraseando esse contexto, tem-se desde a utilização de ervas medicinais até as práticas das parteiras, hoje realizado na comunidade apenas pela matriarca, a Sra. Almerinda. Conforme afirma Arroyo (2012, p. 104), a comunidade luta constantemente para salvaguardar sua cultura e combater as ações do colonialismo, cuja imposição se dá principalmente em tentar excluir o diferente: “a cultura é mais que produto e ato. É modo de produzir. É hábito cultural, ético, intelectual, não só objeto produzido e preservado, ensinado às novas gerações”. Seguindo essa ideia do autor, entende-se que os processos de conhecimento a partir desta compreensão, devem firmar a perspectiva de valorização dos saberes locais, trabalhando como impeditivo da “castração cultural”, como enfrentamento ao eurocentrismo.

A Comunidade Quilombola da Ilha de Marambaia/RJ, mantém presente as tradições religiosas, culturais, econômicas e cotidianas, traçadas por meio de um forte elo com a ancestralidade e compartilhada com as atuais gerações. É esse entrelaçamento de todo o conhecimento que denominamos de saberes, os quais são sustentados pela transmissão oral pelos mais velhos aos mais jovens da comunidade, sendo significados e ressignificados.

Assim, esses saberes e fazes quilombolas, são mediados pela transmissão oral com base nas raízes familiares e comunitárias, vinculadas a um passado histórico. Ao longo do tempo foram sendo incorporados novos elementos e saberes, porém, sem situar uma temporalidade, mantendo viva e próxima a ligação com os antepassados.

Os elementos resultantes dessas interações são essenciais no processo de pertencimento e a motriz das redes locais em que estes atores reinterpretem e reconstruam o seu passado histórico enquanto quilombolas. Destacar-se-á aqui os principais saberes compartilhados entre os moradores da comunidade que têm características particulares e, ao mesmo tempo, similares a outras comunidades quilombolas.

A subsistência dos moradores em sua maioria é o trabalho com a pesca artesanal e a agricultura, que atualmente é menos comum. Hoje, os moradores criam seus filhos e constituem suas famílias com o trabalho da pesca artesanal, perpassando o conhecimento já aos mais novos, que já demonstram total domínio e autonomia. Também, com a exploração das terras herdadas por seus antepassados. A pesca artesanal é uma atividade muito antiga exercida pelo homem e permite aos pescadores adquirirem uma série de conhecimentos relacionados ao comportamento das espécies capturadas.



Figura 31 - Redes usadas pelos pescadores da praia da Pescaria Velha - Ilha da Marambaia/RJ
Fonte: Agência Brasil.



Figura 32 - Materiais usados pelos pescadores da Ilha da Marambaia/RJ
Fonte: registro do autor, 2021.

Segundo Furtado (2006), a pesca artesanal supera o ato de pescar, ela define um modo de vida. Na mesma linha de raciocínio, Marques (1991), afirma que as comunidades quilombolas costumam praticar a atividade da pesca no turno da noite, utilizando iscas vivas. Contudo, para terem êxito, é preciso que os pescadores detenham um conhecimento sobre o comportamento da cadeia alimentar e dos recursos pesqueiros. Nas atividades da pesca artesanal, são utilizados barcos e/ou canoas, juntamente com seus equipamentos, por exemplo redes e seus apetrechos, construídos pelos próprios moradores:

“Há relatos de que amigos nossos, durante a realização da pesca noturna se depararam com grandes rajadas de ventos, seguida de fortes ondas e com o barco emborcado mar a dentro, vieram a ser resgatados muitas horas depois – e não é história de pescador” – (MORADORA DA COMUNIDADE, 2021).



Figura 33 - Pescador Sr. Élcio Santana – Praia da Pescaria Velha - Ilha da Marambaia/RJ
Fonte: Agência Brasil.

Arruda et al. (2018) destacam que durante a pescaria são compartilhadas informações técnicas e instrumentos, o que caracteriza uma prática cultural de reciprocidade. O tempo e os espaços de pesca são fatores decisivos para o sucesso de uma boa pescaria. As comunidades que se utilizam da pesca artesanal, possuem uma organização social própria a qual é dependente dos recursos naturais no que tange a alimentação e a comercialização. Essas características se interligam, interferindo na atividade socioeconômica da comunidade de pescadores e marisqueiras (SILVA, 2015).



Figura 34 - Pescador Sr. Élcio Santana – Praia da Pescaria Velha - Ilha da Marambaia/RJ
Fonte: Agência Brasil.

De acordo com Diegues (2004) a atividade pesqueira artesanal enquanto dependente

do conhecimento tradicional se caracteriza como o saber fazer, o qual é transmitido oralmente dos mais velhos aos mais novos. Quanto a relação comercial, pode ser estabelecida apenas por um valor de uso, realiza-se na base de trocas de produtos.



Figura 35 - Pesca Artesanal na Ilha da Marambaia/RJ

Fonte: registro do autor, 2021.

A pesca artesanal é uma atividade que se passa de geração a geração. A família transmite o conhecimento adquirido oralmente: mantém uma relação impressionante com o meio através das observações das marés, dos ventos e das fases da lua. São fenômenos importantes para que os pescadores se adequem ao ambiente (DIEGUES, 2001). Por esta razão é importante deixar claro o quanto é particular e característico o modo de vida dos pescadores artesanais da Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ.



Figura 36 - Barco utilizado para a Pesca Artesanal na Ilha da Marambaia/RJ

Fonte: registro do autor, 2021.

Não mais importante que os demais, na comunidade os saberes alimentares são disseminados com maior entusiasmo. Eles estão ligados aos seus costumes religiosos, preservação da saúde e principalmente a disponibilidade de recursos. No tocante ao assunto e partindo do pressuposto que as sociedades constroem as categorias referentes às comidas e carregam representações próprias de cada cultura e de cada povo, em sua obra “*Los aspectos socioculturales de la alimentación*”³³ De Garine (1995) aponta que esses saberes alimentares extrapolam a questão biológica e tem forte relação com a cultura de um grupo social. Por sua vez, têm características próprias quanto às formas de produção, preparo e consumo dos alimentos, como é percebido na Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ.

³³ Os aspectos socioculturais da alimentação.

Ainda, de forma a propagar maiores entendimentos acerca dos saberes tradicionais alimentares, Contreras (2011) descreve que “as escolhas e os hábitos alimentares estão interligados com a cultura de um determinado grupo e associadas à identidade deles”. E, nessa mesma linha de pensamento, DaMatta (1986), nos revela que há diferenças entre alimento e comida “para ele o alimento é o que a pessoa precisa para se manter viva, já a comida define uma cultura, uma identidade”.



Figura 37 - Feijoada no Dia da Consciência Negra

Fonte: registro do autor, 2019.



Figura 38 - Visita à convite às festividades do Dia da Consciência Negra na Restinga da Ilha da Marambaia/RJ. À esquerda a Sra. Jaqueline (atual presidente da Associação de Remanescentes de Quilombolas da Ilha da Marambaia/RJ (ARQIMAR) e no centro da imagem a Sra. Vania Almerinda (Matriarca da comunidade).

Fonte: registro do autor, 2019.

Assim, para contextualizar a escrita desta dissertação, naquele cenário paradisíaco, em uma ensolarada manhã de março, depois de aproximadamente 1 (uma) hora de travessia de

barco e uma caminhada de 30 (trinta) minutos, a Sra. Presidente da Comunidade nos recebeu na sede da ARQIMAR. Já a começar com um delicioso café da manhã, preparado instantes antes de chegarmos. Nosso encontro foi regado de muita preocupação em relação à Pandemia da *COVID-19* e depois de superada essa percepção, seguimos de forma compromissada e descontraída com nossas conversas.

Em relação à temática da importância dos saberes alimentares para a comunidade, foi nos apresentado o livro “A cozinha dos quilombos: saberes, territórios e memórias” elaborado pelo Instituto DAGAZ, cujas respostas se encaixavam perfeitamente nas palavras do seu antecessor na presidência da ARQIMAR, o Sr. Nilton Carlos Alves:

“Aí, aquela questão de poder plantar a cana e lá colher depois e a gente sempre se reunia nos domingos. Normalmente, no domingo de manhã, após a missa ou domingo à tarde para moer a cana. Aí, no dia seguinte, poder fazer o café de cana, de poder comer a batata doce, o aipim que nos mesmos plantamos, né? O milho que vai colher.”

“Se nossa vó falava assim: Oh! Amanhã a gente vai matar galinha! Aí a gente já ia dormir com aquilo envolvido. Porque a gente vai matar a galinha... Ah, quem vai matar vai ser a vó. A avó não deixava a gente matar; na verdade, ela nem deixava a gente ver ela matando, né? Que a gente era criança. Eu vou depenar, eu vou ajudar ela a limpar! Ah! Eu vou ajudar no preparo. A gente se envolvia muito.”

“Eu acho que a pesca é muito importante realmente na vida da comunidade tradicional, dos quilombolas. A gente pode ir ali e colher o peixe, e pegar, e colocar na brasa, fazer o pirão, o peixe com banana.”

Em conversa risonha, foi se aproximando o horário do almoço e fomos surpreendidos pela culinária própria da comunidade, o saboroso peixe frito, preparado pela mãe da Sra. Presidente da ARQIMAR.



Figura 39 - Culinária da Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ
Fonte: Instituto DAGAZ.

Peixe e Pirão de Banana – culinária específica da Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia:

Ingredientes: peixe em postas, limão, alho, sal, tomate, pimentão, coentro, azeite, massa de tomate, banana nanica ou banana d’água verde e farinha de mandioca fina crua.

Modo de preparo: cozinhar a banana verde com casca. Temperar o peixe com alho, sal e limão. Esquentar o óleo e colocar todos os ingredientes, menos a farinha para cozinhar. Quando ferver, colocar a banana cozida e descascada para “pegar o gosto”. Tirar a banana em outra panela e socar bem com o socador. Acrescentar o caldo do peixe e bem pouca farinha para dar o ponto do pirão.

Outro saber que caracteriza muito essa comunidade é a tradição oral, feita pelos mais antigos, passado e repassado de geração a geração. Inclua-se nesses saberes, os usos e costumes próprios da comunidade: as lendas populares, as músicas, as danças, as orações e benzimentos, a medicina com ervas, a afirmação de pertencimento ao grupo, o ritual de pesca e algumas outras receitas.

Se tratando das festividades na comunidade, a comemoração do Dia da Consciência Negra merece todo destaque e tem um preparativo especial por parte dos remanescentes como forma de exaltação a Zâmbi³⁴:

a professora Bárbara Guerra, moradora da comunidade, chama os alunos a responderem mais alto ao jongo que o grupo ensaia para a festa que se aproxima em comemoração ao Dia da Consciência Negra. Os alunos entusiasmados dançam e batem o atabaque em meio a prédios da Marinha do Brasil e serras cobertas de Mata Atlântica (AGÊNCIA BRASIL, 2019).



Figura 40 - Na Ilha da Marambaia, alunos e alunas dançam jongo em frente à Escola Municipal Levy Miranda

Fonte: Tânia Rêgo.

Neste viés de importância, a professora que conduzia o ensaio completa dizendo:

A importância disso tudo é manter, é continuar a história, porque sem história nós não somos nada. Falam que quem escreve a história são os vencedores, mas cada um pode escrever sua história. No momento em que você escreve sua história, você já é um vencedor (TÂNIA REGO: QUILOMBOLAS DA MARAMBAIA CELEBRAM POSSE DE TERRA NO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA - AGÊNCIA BRASIL).

A professora Bárbara e o professor Osmar Lima Estanislau, ensaiam na Escola Municipal Levy Miranda o grupo de jovens para a apresentação do jongo. A dança é uma das atividades do Grupo Cultural Filhos da Marambaia, fundado em 2005, ela afirma: “Faço a

³⁴ Principal divindade do culto banto. Chefe de quilombo de escravos negros fugidos.

integração da cultura com o meio ambiente nas aulas. Introduzo sempre que possível a capoeira, o jongo e procuro mostrar para eles a nossa identidade. A escola tem um papel fundamental na tradição cultural”, e Estanislau, que também aborda temas como o uso racional de recursos naturais que fazem parte do dia a dia da comunidade confirma as colocações da professora Barbara (TEXTO ADAPTADO DE TÂNIA REGO: QUILOMBOLAS DA MARAMBAIA CELEBRAM POSSE DE TERRA NO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA - AGÊNCIA BRASIL).



Figura 41 - Jongo em comemoração ao Dia da Consciência Negra

Fonte: registro do autor, 2019.

De acordo com Moura (1997, p. 69) os saberes tradicionais, quer sejam eles “quilombolas, indígenas, caiçaras, de terreiro”, ainda são pouco estudados e não fazem parte de forma expressiva de materiais didáticos de nossas escolas. Assim, entende-se que a divulgação para a sociedade de forma a tornar “vivo” e enaltecido esses conjuntos de saberes tradicionais, se dá principalmente na transmissão de conhecimentos dos mais antigos aos mais novos, como ato de frear a “castração cultural” que os quilombos pelo Brasil vêm sofrendo. Seja pela falta de políticas públicas específicas e também pelo poderio do colonialismo.

3.3 A Colonização da Escola Municipal Levy Miranda

A Escola Municipal Levy Miranda está localizada entre a área administrativa do CADIM e a Comunidade Quilombola, sob responsabilidade da Prefeitura Municipal de Mangaratiba. Atualmente, a escola atende crianças e jovens da Ilha, onde é ofertado a educação infantil e o ensino fundamental. Por motivos diversos, a escola não disponibiliza à comunidade o Ensino Médio e também a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como já aconteceu.

A Escola faz parte do legado deixado pela Escola Técnica de Pesca do Estado Novo, que se originou de uma iniciativa de Levy Miranda, da Fundação do Abrigo Cristo Redentor e do Presidente Getúlio Vargas (BREVES, 2000, p. 90).



Figura 42 - 1940: Vista aérea da Escola de Pesca na Marambaia/RJ

Fonte: Jayme Pondé, 1977.

Em uma de suas visitas, datada do ano de 1939, Levy Miranda esteve em Itacuruçá, e se interessou em conhecer a Ilha da Marambaia. Na ocasião, percebeu a potencialidade da comunidade local com elevado número de pescadores. Nas temáticas apontadas, é notável que Levy Miranda já possuía um grande interesse pela pesca na região da Costa Verde. Ao notar que apesar da grande extensão e riqueza ambiental da Ilha, o local era tomado por tamanha pobreza e despreparos em se tratando de conhecimentos sobre a pesca “ainda praticada com técnicas primitivas, resolvendo ele, qualificar aqueles pescadores tecnicamente para o exercício de sua atividade pesqueira” (MOTA, 2002).

Por ser amigo confidencial do Presidente Getúlio Vargas e também de sua esposa Darcy Vargas, convenceu-os das construções do Abrigo do Cristo Redentor no Rio de Janeiro (1936) e da Escola Técnica de Pesca na Ilha da Marambaia/RJ, que levaria o nome da esposa do presidente. Conforme registro de Pondé (1977, p. 184), até a chegada de Levy Miranda, a “Ilha da Marambaia/RJ era habitada por um pequeno número de famílias de pescadores, residindo em desconfortáveis choupanas e a única atividade era a pesca artesanal, feita em moldes primitivos”.

Em 1939, atendendo à solicitação de Levy Miranda o então Ministro da Marinha Aristides Guilhem, em comum acordo com o Presidente Getúlio Vargas doou a Ilha da Marambaia/RJ para a construção da sonhada Escola de Pesca empreendida por Levy. O projeto do complexo industrial profissionalizante constituía-se de “10 (dez) pavilhões com que abrangeria uma igreja, algumas residências dos religiosos, um hospital, uma farmácia, uma escola, uma lavanderia, uma padaria, um estaleiro, uma fábrica de redes e uma fábrica de gelo” (OLIVEIRA, 2009, p. 46).

A Escola da Pesca ficou completamente pronta e já em 1942, ela contava com 242 (duzentos e quarenta e dois) discentes, dos quais 167 (cento e sessenta e sete) faziam o “curso primário” e 75 (setenta e cinco) o “ensino profissional”. Os alunos e alunas trabalhavam em diversos setores industriais na Ilha, especialmente na fábrica de conservas. Por força de Decreto de Lei, em 1943 o presidente Getúlio Vargas transfere ao Patrimônio Nacional todos os bens que pertenciam ao Abrigo, dando uma nova nomenclatura, que passaria ao nome de Fundação Abrigo do Cristo Redentor, conforme explicita os estudos de Oliveira (2009).

Já com a escola de pesca em funcionamento, formou-se a primeira turma de alunos e alunas (ano de 1944) composta de “meninos carentes, com idade a partir entre 11 (onze) e 12 (doze) anos, filhos de pescadores residentes do litoral brasileiro” (PONDÉ, 1977, p. 189). Os

estudos do autor afirmam ainda que, a escola era industrial, com um currículo composto por um período de 4 (quatro) anos em regime de internato. A escola foi incluída na organização do ensino profissional do Ministério da Educação e Saúde, atual MEC, com uma perspectiva de ensino profissionalizante, contando com a ajuda e influência da Igreja Católica, oferecendo as disciplinas de:

Português, Matemática, Ciências, Geografia e História do Brasil, no eixo de Conhecimentos Gerais; no eixo de Conhecimentos Técnicos, as disciplinas de Tecnologia, Rudimentos de Oceanografia, Noções de Meteorologia, Piscicultura, Marinharia, Condução de Motores de Pesca, Conservação e Preparo do Pescado (PONDE, 1977 p. 189).

Paralelamente à esse período, a pesca foi sendo desenvolvida. Em especial a do cação, para a indústria de beneficiamentos local. Quanto às construções na Ilha, a prioridade foi a escola primária, que foi inaugurada em 28 de março de 1940, regida inicialmente pela Professora Ita Coelho Fonseca (PONDE, 1977, p. 186). Dessa forma, os meninos³⁵ se iniciavam na alfabetização e logo após a 4.^a série, eram imediatamente encaminhados à frequentar o curso profissionalizante de pesca na Escola Técnica de Pesca Darcy Vargas. No entanto, a partir da década de 50 (cinquenta), principalmente em consequência da construção de um ancoradouro no centro do Rio de Janeiro com a finalidade de escoamento de toda a produção de pesca para o continente, toda a estrutura que havia sido montada na Ilha da Marambaia/RJ começa a perder a importância. A situação seguiu em total decadência até 1971, quando então o Ministério da Marinha assume novamente a administração da Ilha e cria o CADIM.

A Escola Municipal Levy Miranda, localizada no 3.^o Distrito de Itacuruçá, faz parte de um total de 6 (seis) escolas municipais que se localizam em ilhas, desde 1993. Por conseguinte, recebe a classificação de escola rural. As especificidades se dão também porque todas as séries contam ao menos com uma turma que funciona separadamente, com exceção da Educação Infantil (I, II, III) que ocorre em classe multisseriada, cujas turmas são pequenas.

Uma das atividades desenvolvidas em parceria com o Governo Federal, é o Programa Forças no Esporte (PROFESP), que é desenvolvido pelo Ministério da Defesa, com apoio do Marinha, Exército e Aeronáutica e em parceria com os Ministérios do Esporte e do Desenvolvimento Social e a Secretaria Nacional de Juventude. Atualmente com uma roupagem de valorização do esporte e de forma recreativa “valores” pautados na hierarquia.

³⁵ Os meninos, porque as meninas não frequentavam a escola, eram direcionadas a aprender “prezadas domésticas”.



Figura 43 - Cerimônia do PROFESP

Fonte: Talita Girão, 2019.

De acordo com a Marinha, a finalidade do PROFESP é promover, valorizar e fortalecer a integração social e a cidadania, através de atividades esportivas e físicas, além de atividades inclusivas. Destina-se a atender crianças e jovens na faixa etária de 6 (seis) a 18 (dezoito) anos, em situação de vulnerabilidade social. O Programa, é amparado legalmente pela Lei Complementar n.º 97/1988 que dispõe sobre as normas gerais para a organização, o preparo e o emprego das Forças Armadas (MARINHA DO BRASIL, 2021).

Assim, percebeu-se nos dados levantados para esta escrita, a importância da escola para a comunidade, que soa como um troféu conquistado depois de duras lutas. Também, a importância para o quilombo desde o período da antiga Escola Técnica de Pesca Darcy Vargas, representa virtudes para os mais novos, que possuem “o dever de continuar a lutar por uma educação ideal, uma escola ideal, uma comunidade ideal” (RESPONDENTE 5).

“É muito nítido para quem mora na Ilha, desde os antes da Escola de Pesca, é a experiência de dar uma profissão para nós moradores funcionou muito bem. Deixou saudades e boas lembranças em quem foi aluno ou até mesmo funcionário. Essas lembranças saudosas de nós moradores sobre o período em que a Escola esteve em funcionamento, (1939-1970) são de reconhecimento e gratidão. Hoje, no mesmo local funciona o CADIM” (RESPONDENTE, 2021).

“O que é “escola ideal”? Era uma escola que oferecia escolarização e profissionalização mais próxima das necessidades dos moradores na Ilha, com uma realidade da pesca e convívio muito entrosado. Por isso é considerada a “escola ideal” (RESPONDENTE, 2021).

Percebe-se, que a “colonização” da escola, começa no momento em que ela é obrigada a ceder seu espaço para outras funcionalidades. Questionam o retorno do Ensino Técnico, onde, os alunos e alunas, com suas famílias, teriam maior oportunidade de trabalho na comunidade, evitando a evasão deles para outras localidades em busca de melhores “condições de vida” e empregabilidade. Nesta proposição, a partir do momento em que a família não tem mais necessariamente, essa ligação com os saberes locais ou que essa sintonia é quebrada, é gerado um distanciamento da localidade mesmo que para a busca de suprir as dificuldades econômicas, inicia-se subjetivamente a “castração cultural”.

É notório que, os de menos idades apresentam uma preocupação maior com o seu futuro e com o futuro da comunidade. Se eles decidem ficar na comunidade, não há grandes possibilidades de desenvolvimento e crescimento pessoal, cujo motivo principal elencado é o

não fornecimento por exemplo do Ensino Médio ou o Ensino Técnico. Todavia, mesmo com essas dificuldades “impostas”, a permanência na Ilha, os fazem conseguir dar uma certa manutenção à comunidade, mantendo o mínimo possível da origem e cultura do seu povoado. Afinal, eles são os responsáveis diretos por essa continuidade, por suas lutas, pelos direitos, manutenção das práticas culturais e de certa forma, a resistência para a sobrevivência e perpetuação.

Caso optem por partirem em busca de outras “oportunidades” para suas vidas, se distanciam da comunidade, de sua cultura e de seu povo, que por sua vez vão se “esvaziando” à medida que eles deixam de dar continuidade à cultura. Assim, pensar-se-á numa forma de ausentar-se da Ilha, mantendo o vínculo familiar com a comunidade e toda a cultura quilombola, verdadeiros “Filhos da Marambaia”.

Como enfrentamento da colonização da escola local, a perspectiva decolonial trabalhada desde as séries iniciais, será base de inspiração para unir a realidade da comunidade, com vistas à manutenção da cultura local sem perder suas raízes. Nesta premissa, a ideia de Levy Miranda no sentido de promover na comunidade uma relação melhor entre “educação e trabalho”, foi a grande ação decolonial empreendida naqueles tempos, com possibilidades da expansão da cultural local, onde os moradores permaneceram trabalhando em sua ambiência cultural.

3.4 Uma Educação Decolonial na Restinga da Ilha da Marambaia/RJ

O indivíduo descolonizado é aquele que mantém sua visão de mundo, suas raízes, seus ídolos e suas crenças dentro de si, não de forma armazenada, mas viva, pujante. É a pessoa que não se encantou com o homem branco e não se sente confortável com a civilização ocidental. É a pessoa que tem seu corpo em um mundo e seu espírito em um universo interior que lhe compensa o exterior.

Neste *corpus* de entendimento Quijano (2005) relata que “ainda hoje as comunidades descolonizadas não conseguem se despir da visão europeia de mundo, de saberes difundidos ao longo da história com base em experiências vividas em seu continente”. Nesta proposição, busca-se a partir deste capítulo, parâmetros para a implementação de uma educação decolonial na Restinga da Ilha da Marambaia/RJ cujo entendimento será ancorado também em Walsh (2009), onde a decolonialidade representa uma possibilidade de ressignificação através de práticas interculturais de conceitos referentes aos saberes tradicionais. Esse novo pensamento emerge para uma razão pós-ocidental, exigindo uma reflexão crítica em relação à produção de conhecimento da forma conhecida de colonização.

Nesta premissa de entendimento, situa-se o Grupo Modernidade/Colonialidade, já mencionado nesta dissertação, cujo postulado principal vai de encontro ao entendimento que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75), com o intuito da construção de uma pedagogia outra, com criticidade voltada aos ideais da modernidade ocidental. Assim, colabora Torres (2007), partícipe do grupo, que remonta a diferenciação entre colonialidade e colonialismo, como base para o desenvolvimento dessa emblemática questão.

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do

colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (TORRES, 2007, p. 131).

Indubitavelmente, é perceptível que o colonialismo vai além da “imposição” militar e política, se tratando de uma comunidade de povos tradicionais. Vê-se que, a forma de imposição de poder e controle permeiam suas raízes. Assim, é notável que mesmo com o fim do colonialismo, a colonialidade permanece atuante nas mais variadas formas. As contribuições encontradas nos ensinamentos de Fanon (1979) sobre estudos decoloniais demonstram que algumas formas de opressão são decorrentes da colonialidade e racialidade. Entendem o mundo colonial como um *lócus* maniqueísta, dividido em 2 (dois), dada sua origem de violência que era a colonização, uma divisão que não está demarcada pela geografia: ela se caracteriza até hoje nos pensamentos e na produção de conhecimento. Para o autor “um mundo que se dividia em compartimentos, de pertença ou não de uma espécie ou raça”.

A partir do caminho de pensamentos desse grupo de pesquisadores teóricos, é possível perceber que a Escola precisa vir a ser uma importante base institucional, que reproduza a dualidade do pensamento abissal e que consiga naturalizar a impossibilidade de coexistência entre os seus 2 (dois) lados. Nessa linha de raciocínio, Santos (2012) alerta que seguidamente, um currículo acaba por inferiorizar outras formas de saberes, que por vezes, validou a colonialidade no processo de produção de teorias, além de expulsar inúmeras percepções extraídas de saberes de grupos detentores de conhecimentos válidos, o que resultou no “desperdício de experiências” de discentes e docentes, que não foram de certa forma acolhidos neste currículo.

No tocante à influência da colonialidade no sistema educacional, percebe-se que muitas vezes a falha na construção do currículo pode gerar um abismo entre as experiências e conhecimentos. Arroyo (2011) menciona que “os currículos escolares continuam apresentando saberes superados e fora do contexto, mantendo a resistência em aceitar conhecimentos que venham da dinâmica social e das vivências e experiências vividas”, que vai de encontro ao defendido por Walsh (2009) visando a reconstrução do pensamento-outro e da decolonialidade nos processos educacionais, fomentando um novo currículo, para que se atinja a máxima reconstrução do ser, saber e poder, também através da interculturalidade:

I - [...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade;

II - Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença;

III - Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados;

IV - Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade; e

V - Uma meta a alcançar (WALSH, 2001, p. 10-11).

Walsh (2005), ainda cita que:

o conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de / desde outro modo -, precisamente por três razões

principais: i) porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; ii) porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade; e iii) porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005, p. 25).

Na visão do Grupo M/C e principalmente no que versa o enfoque do *corpus* de entendimento na visão desta autora, a interculturalidade deve caminhar somente e tão somente para ir de encontro ao que perpetua a descolonização, ligada ao educacional, social, político e ético, numa perspectiva de mudança sócio-histórica e estrutural desse mecanismo. Isto posto, foi observado no *lócus* desta pesquisa, que por vezes a proposta decolonial está sendo utilizada de forma a trazer à comunidade as premissas do discurso dos subalternizados, não de forma intuitiva, mas que acaba permeando o aparato estatal imposto pelo padrão epistemológico eurocêntrico. Diante disso, Walsh (2007) contrapõe essa perspectiva intercultural para uma pedagogia outra:

A interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007, p. 8).

Assim, nesta visão, buscar-se-á criar demandas que tragam a reconstrução de uma nova visão epistêmica pedagógica, que valorize as novas transmissões dos saberes decoloniais local, concebendo a praticidade pedagógica como implementação de uma política cultural:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004, p. 1).

Isto posto, é também através da incorporação dos temas transversais atinentes às relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana como precípua a Lei Federal n.º 10.639/03 e o Parecer do Conselho Nacional de Educação (2004) que a Escola Municipal Levy Miranda, juntamente com seus professores, professoras, alunos e alunas terão base para o desencadeamento do colonialismo:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

A educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isso não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas para promover a educação das relações étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer, entre os negros e despertar, entre os brancos, a consciência negra (BRASIL, 2004, p. 14-16).

Nesse sentido, a aplicabilidade da interculturalidade através da pedagogia decolonial, emancipará o reforçamento da afirmação enquanto comunidade de povos tradicionais, trazendo a enunciação já aos mais novos através da Escola, responsável por fazer perdurar que os conhecimentos tradicionais da comunidade sejam valorizados e principalmente, não se percam. Assim, frearão silenciosamente essas práticas eurocêntricas “castração cultural” imposta durante anos, que cerceia através da colonialidade o reconhecimento de identidade quilombola, impedindo uma outra visão de mundo.

4 CONCLUSÕES

A presente pesquisa situou-se no âmbito da pedagogia decolonial, com um percurso investigativo baseado no *corpus* de entendimento dos autores do Grupo Modernidade/Colonialidade e daqueles que de alguma forma contribuíram para o postulado da criticidade em relação ao bojo do processo investigativo da educação das relações étnico-raciais e da interculturalidade: Antunes (2014); Arroyo (2011); Bahia (2017); Coelho (2021); Freire (2011); Gomes (2007); Loureiro (2005); Yabetá (2009), entre outros. Assim, buscou-se averiguar para compreender como o processo de encobrimento da cultura quilombola/caiçara vem interferindo na formação identitária dos habitantes da Restinga da Ilha da Marambaia/RJ, cujas formas de implementação de políticas e estratégias para o enfrentamento da “castração cultural” se dão principalmente via Escola local.

Nessa perspectiva, a Escola Municipal Levy Miranda desempenha um excelente papel oferecendo os “meios” e os “instrumentos” para o desenvolvimento da identidade cultural local, fazendo o descortino do processo da colonialidade. É de fundamental importância, porque intervém na transgressão da colonialidade do ser, do saber e do poder. Através da prática docente, são reproduzidos os saberes e fazeres quilombolas próprios da comunidade em consonância com os valores, cultura e história, resgatando a principal função da educação: propiciar a construção de conhecimento para a transformação da sociedade.

Em relação a isto, há de se relatar que esta Escola vem buscando contribuir sobremaneira para os interesses da comunidade, independentemente de ter apenas uma única professora (em formação) em seu quadro de docentes, moradora da comunidade. Isso significa voltar-se para o interior de onde teve sua origem, de onde foi originalmente pensada. Caso contrário, da maneira como se pensava ser, a Escola não estaria resgatando os valores culturais e não estaria interagindo com as especificidades da comunidade local, formando jovens que possivelmente iriam sair da Ilha sem um convívio maior com a história do seu povo.

Avolumar uma elucubração sobre a legislação que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira a partir de uma perspectiva pedagógica “outra”, cujo entendimento epistemológico venha possibilitar uma aliança de enfrentamento às questões veladas do racismo presente nos costumes sociais e nas práticas educacionais, possibilitará a inserção dos conteúdos nas atividades escolares com vistas à pedagogia decolonial. Assim, ter-se-á maior aproveitamento dos conhecimentos tradicionais, ancestrais e culturais, possibilitando que a “tradução” intercultural entre a sabedoria científica e a sapiência quilombola, deve trazer à baila um novo entendimento que acareie as afirmativas que velam sobre os privilégios que legitimam o ocidente como uníssonos à verdade e à universalidade.

A situação da Comunidade Quilombola ser localizada em uma ilha é um aspecto muito relevante. Primeiramente pelos vínculos sociais e pessoais, onde a questão do território influencia amplamente no cotidiano da comunidade: manutenção dos usos e costumes quilombolas que geram conexões e empoderamentos, fazendo enfrentamentos às situações pormenores: a falta de um trapiche específico da comunidade, a inexistência do Ensino Médio e Profissional Técnico na Escola Municipal Levy Miranda através de parceria com o Governo do Estado do Rio de Janeiro e outros órgãos afins, a supressão da oferta de cursos de formação continuada que versam sobre a Lei Federal n.º 10.639/03 e sobre a Educação Escolar Quilombola aos docentes, a obrigatoriedade de informar quantitativos nominal no *hall* de embarque para acesso aos seus lares, pouca grade de horário da embarcação do CADIM, entre outros.

O conhecimento e a convivência com os participantes da pesquisa em partes se resumem às grandes dificuldades do dia a dia: idas e vindas ao continente para a realização da

maioria das tarefas cotidianas, dependendo exclusivamente de embarcações da Marinha do Brasil, em poucos horários já previamente marcados. Percebeu-se também que, a conexão que os moradores possuem no seio familiar e da própria tradicionalidade local, é basilar para se negarem a deixar a Ilha. Para aqueles que residem fora da ilha e possuem laços com a comunidade, aparentam quererem retornar. Todavia, é preciso meios exequíveis para que a vida na Ilha seja mais viável, assimilando que, mesmo diante dos avanços das políticas educativas, ainda existem veredas a percorrer para a ideação de uma sociedade com viés intercultural, antirracista, necessitando emergirem para um debate mais amplo.

Por fim, compreendeu-se que a Escola é a instituição principal e indispensável para fomentar as aprendizagens essenciais de uma sociedade mais justa e solidária, modificando realidades colonizadas em novas perspectivas de conhecimentos “outros”. É através da educação formal gratuita e de qualidade e também da educação informal, que contemple os saberes e fazeres das comunidades tradicionais e dos povos originários, que o processo de mudança de pensamentos será capaz de sobrepujar obstáculos, rompendo com o que almeja a colonialidade: a “castração cultural”. Isto posto, é extremamente necessário o freamento da troca constante de docentes na Escola pesquisada, de forma que os que ali estão, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Mangaratiba, realizem cursos de formação continuada que contemple as especificidades para atuação em escolas rurais com realidades de atendimentos aos remanescentes de quilombos, abrangendo a Educação Decolonial.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; LIMA, F.S. e MARTINELLI, C.C. Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para Políticas Públicas. Brasília, UNESCO, 2006.

ABRIGO DO SALVADOR - RESIDÊNCIA DE IDOSOS (Salvador - Bahia) (ed.). Idealizador Raphael Levy Miranda. 2021. Disponível em: <<http://www.abrigodosalvador.com.br/idealizador-raphael-levy-miranda/#:~:text=Raphael%20Levy%20Miranda%20nasceu%20em,Francisca%20Maria%20dos%20Santos%20Miranda>>. Acesso em 10 de Fevereiro de 2021.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

AMILCAR ARAUJO PEREIRA (Brasil) (org.). Memórias da Ilha da Marambaia: tradições orais da cultura afro-brasileira. Rio de Janeiro: Fundação Vale, 2015. 108 p. Disponível em: <www.fundacaovale.org/wp-content/uploads/2021/04/Memorias-Ilha-Marambaia.pdf>. Acesso em 10 de Novembro de 2020.

ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. 4.^a ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ANTUNES, V. (2014). Ciudadanía y decolonialidad en la educación brasileña. index.comunicación, 119-137p. Disponível em: <<http://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/article/view/145/13>>. Acesso em 10 de Dezembro de 2020.

ANTUNES, Viviane Conceição; BAHIA, B. C. M. Alterações da LDB 9.394/96 em função da Lei 13.415/17: uma análise decolonial. Anais VII ENALIC... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51269>>. Acesso em 14 de Fevereiro de 2020.

ARANTES, Rogério Bastos. Direito e política: o ministério público e a defesa dos direitos coletivos. Revista Brasileira de Ciências Sociais, [S.L.], v. 14, n.º 39, p. 83-102, fev. 1999. FapUNIFESP (SciELO). <<http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69091999000100005>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/8jDHGNxzhXGZ5RJbmBcW3Jm/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 10 de Fevereiro de 2020.

ARAÚJO, Paulo Roberto. Acordo vai manter comunidade quilombola na Marambaia: Termo garante atividades da Marinha e moradia de 101 famílias. O Globo, [S. l.], 26 nov. 2020. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/acordo-vai-manter-comunidade-quilombola-na-marambaia-14661359>>. Acesso em 16 de Novembro de 2020.

ARENDT, H. A condição humana. 10.^a ed. (Tradução: Roberto Raposo). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). Por uma educação do campo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

- ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. 1.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 376p.
- _____. Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- _____. Outros sujeitos, outras pedagogias. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2012.
- _____. Pedagogias em movimento - o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo sem Fronteiras, v.3, n.º 1, p. 28-49, 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>>. Acesso em 19 maio. 2017.
- ARQIMAR: Associação da Comunidade dos Remanescentes de Quilombo da Ilha da Marambaia. Revista Existimos. Mangaratiba, n.º 2, nov. 2007.
- ARRUDA, R.S.V. Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001.
- ARRUTI, José Maurício Andion (org). Relatório Técnico Científico da Comunidade Remanescente de Quilombo da Ilha da Marambaia. Rio de Janeiro: Koinonia Presença Ecumênica e Serviço, 2003.
- AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. Psicologia educacional. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AZEVEDO, A. A pesca do caçã: esporte emocionante, mas compensador. Vida Doméstica. n.º 305, Agosto, 1943.
- AZEVEDO, I.C. O prazer da produção científica: descubra como é fácil e agradável elaborar trabalhos acadêmicos. 10.^a ed. São Paulo: Hagnos, 2001.
- BAHIA, Bruno Cardoso de Menezes; SILVA, Renan Mota. Decolonialidade, educação e saberes tradicionais: um estudo de caso na comunidade quilombola da Ilha da Marambaia. In: FREITAS, Patrícia Gonçalves de et al (ed.). Culturas, movimentos e lutas: desconstruindo amarras sociais. Rio de Janeiro - RJ: Editora E-Publicar, 2020. Cap. 15. p. 184-201. Disponível em: <<https://storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-2/102/248102/ZJ2LQxgL/c422a39ea16a417c85fa03c36956f832?fileName=30.09.20%20Cultura,%20movimentos%20e%20lutas,%20desconstruindo%20amarras%20sociais%201.pdf>>. Acesso em 18 de Dezembro de 2020.
- BALLESTRIN, Luciana. (2013). América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, n.º 11, Brasília, maio - agosto, pp. 89-117. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/?lang=pt#>>. Acesso em 03 de Março de 2020.
- BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan (Orgs.). Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo. São Paulo: Anhebi, 1955.
- BARBIER, R. A pesquisa ação. Brasília: Liber Livro, 2011.
- BOSI, Alfredo. Literatura e resistência. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BOTELHO, D. M. Aya nini (Coragem). Educadores e Educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares. São Paulo e Havana. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, 2000.

BOURDIEU, Pierre (1998). O capital social In NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular na Escola Cidadã. Petrópolis: Vozes, 2000. _____ . Sobre a tradicionalidade rural que existe entre nós. In: OLIVEIRA, A. U. de. MARQUES, M. I. M. (Orgs.). O Campo no Século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). Atos Das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT artigo 68. Constituição Federal - Código Civil - Código de Processo Civil, São Paulo: RT, p. 169, 2006.

_____. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. Comunidades Remanescentes de Quilombos. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551>. Acesso em 29 de Outubro de 2020.

_____. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <ibge.gov.br>. Acesso em 14 de Novembro de 2020.

_____. Ministério da Educação. INEP. Censo Escolar 2019. Brasília: MEC 2019.

_____. Conferência Nacional de Educação. Anais da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação - o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação (2010, Brasília, DF). – V.1 Brasília: MEC, 2011a.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 25 de Fevereiro de 2020.

_____. Decreto Federal n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de Novembro de 2003.

_____. Decreto-Lei n.º 9.760, de 5 de setembro de 1946. Dispõe sobre os bens imóveis da União e dá outras providências. Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/dpc/sites/www.marinha.mil.br/dpc/files/legislacao/decreto-lei/dec_lei9760.pdf> Acesso em 10 de Novembro de 2020.

_____. Decreto n.º 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em 5 out. 2014. Acesso em 11 de Fevereiro de 2020.

_____. Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2010.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: junho, 2005.

_____. Parecer CNE/CP n.º 03, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Conselho Nacional de Educação, MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>> Acesso em 11 de Janeiro de 2020.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB n.º 01, de 03 de abril de 2002. Brasília: MEC, 2002.

_____. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Ministério da Educação. INEP. Educação Quilombola - Escolas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola/-escolas>>. Acesso em 28 de Março de 2020.

_____. Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação dos artigos 27, 3, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato de Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em 12 de Março de 2020.

_____. Ministério da Educação. INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília, DF, 2019.

_____. Lei Complementar n.º 97/1999, de 9 de junho de 1999. Dispõe sobre as normas gerais para organização, o preparo e o emprego das Forças Armadas. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LCP&numero=97&ano=1999&ato=d5bc3a65keNpWT090>>. Acesso em 12 de Maio de 2021.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Lei de Ação Civil Pública - Lei n.º 7.347/85, de 24 de julho de 1985. Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico (VETADO) e dá outras providências. Brasília, 1985.

_____. Lei n.º 601/1850, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10601-1850.htm>. Acesso em 12 de Agosto de 2020.

_____. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em 10 de Novembro de 2020.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Lei n.º 11.645/08, de 10 de março de 2008. 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”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em 15 de Outubro de 2019.

_____. Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em 17 de Fevereiro de 2020.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Tema Transversal Pluralidade Cultural. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Tribunal Superior Eleitoral. Plano de Governo para Mangaratiba 2020/2024. Disponível em: <https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2020/RJ/58513/426/candidatos/742096/5_1600984386318.pdf>. Acesso em 05 de Janeiro de 2021.

_____. Tribunal Superior Eleitoral. Plano de Governo para Mangaratiba Marcelo CEIA 2020/2024. Disponível em: <https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2020/RJ/58513/426/candidatos/215692/5_1600122329694.pdf>. Acesso em 05 de Janeiro de 2021.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2004. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 14 de Novembro de 2020.

_____. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) n.º 01, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 1.º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/rock-res2010/4766-res01913072010anexo01/download>>. Acesso em 11 de Janeiro de 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26.

_____. Marinha do Brasil. Comando-Geral do Corpo de Fuzileiros Navais (org.). TAC da

Marambaia: MB realiza entrega de titulação coletiva à ARQIMAR. 2014. Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/cgcfm/tac_da_marambaia>. Acesso em 10 de Setembro de 2019.

BREVES, P. Pirai nas atas da câmara. Valença, RJ: Editora Valença, 2000.

CANDAU, V. M.; RUSSO, K. (Org). Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. 3.^a ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARRIL, Lourdes. Quilombo, Favela e Periferias. A longa busca da cidadania. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. 6.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COELHO, B. W. de N.; Evangelista Regis, K.; & Farias da Silva, C. A. (2021). O lugar da Educação das Relações Étnico-Raciais nos Projetos Político-Pedagógicos de duas escolas paraenses. Revista Exitus, 11(1), e020129. Disponível em <<https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1533>>. Acesso em 17 de Junho de 2021.

_____. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n.º 69, p. 97-122, mai/jun. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57233>>. Acesso em 21 de Junho de 2021.

CONTRERAS, H. J.; GRACIA, A. M. Alimentación, “cocina” e identidad cultural. Alimentación y cultura: perspectivas antropológicas. Barcelona: Ariel, 2004.

CRUZ, Cassius Marcelus. Trajetórias, lugares e encruzilhadas na construção da política de educação escolar quilombola no Paraná no início do III Milênio. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

DAMATTA, R. O que faz o Brasil, Brasil? Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DAMASCENA, Quecia Silva et al. Identidade Negra, Educação e Silenciamento: o olhar pedagógico para a aplicação da Lei Federal n.º 10.639/03. Revista Teias, Rio de Janeiro-RJ, v. 19, n.º 53, p. 6-19, 20 jun. 2018. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/teias.2018.29313>>. Acesso em 07 de Janeiro de 2021.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: (org.) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em 17 de Janeiro de 2021.

DE GARINE, I. Los aspectos socioculturales de la alimentación. In: CONTRERAS, Jesús

(Comp.). Alimentación y cultura: necesidades, gustos y costumbres. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995. p. 129-170.

DENCKER, A. de F. M. Pesquisa em Turismo: planejamento, métodos e técnicas. 9.^a ed. (rev. e ampl.) São Paulo: Futura, 1998.

DER-RJ. Baía de Sepetiba: Mapa da Região. [S. l.: s. n.], 2006. Mapa base: DER-RJ 2006. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.rioturismo.com/mapas/baia-sepetiba.htm>>. Acesso em 12 de Agosto de 2020.

DIEGUES, Antonio Carlos & ARRUDA, Rinaldo S. V. Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2001.

DUSSEL, Enrique. El encubrimiento del otro. Hacia El origendel “mito de la Modernidad”. Conferencias de Frankfurt, Octubre 1992. Colección Academia n.º 1 Plural editores - Faculdade de Humanidades y Ciencias de La Educación - UMSA: La Paz, 1994.

_____. Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão. 3.^a ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas, p. 55-70. Buenos Aires: Clacso, 2005.

_____. Filosofia da Libertação na América Latina. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola.

FANON, F. Os Condenados da Terra. 2.^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Ática, 3.^a ed., 2 Vols., 1978 [1965].

FIGUEIREDO, J. G. R. e. Conformando e contestando: o fenômeno político no pensamento do antropólogo Georges Balandier. Revista Sem Aspas, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 81–95, 2015. DOI: 10.29373/sas.v3i1.7298. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/7298>>. Acesso em 14 de Setembro de 2020.

FONSECA, T. História e ensino de história. Belo Horizonte, Autêntica, 2003b.

FORTIN, M. F. O processo de Investigação: da concepção à realização. Lusociência, 1999.

FREIRE, G. Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 4.^a ed. São Paulo: Global, 2003.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.

_____. Pedagogia do oprimido. 44.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURTADO, L. G. Origens pluriétnicas no cotidiano da pesca na Amazônia: contribuições para projeto de estudo pluridisciplinar. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 1, n.º 2, p. 159-172, 2006.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5.ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Educação e Identidade Negra. In: Revista Aletria, 2002. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/poslit>>. Acesso em 03 de Junho de 2020.

GONÇALVES, C. W. P. A geograficidade do Social: uma contribuição para o debate metodológico para os estudos de conflitos e movimentos sociais na América Latina. Trabalho apresentado no Seminário internacional “Conflicto Social, Militarización y Democracia en América Latina - nuevos problemas y desafios para los estudios sobre conflicto y paz em la región”, Argentina: Buenos Aires, 2002.

GUSMÃO, N. M. M. de. Terras de uso comum: oralidade e escrita em confronto. In: Afro-Ásia, n.º 16. Bahia: publicação do Centro de Estudo Afro-Orientais da UFBA em co-edição EduFBA, 1995.

HALBWACHS, Maurice. Memória Coletiva. (Tradução de Beatriz Sidou). São Paulo: Centauro, 2006.

HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. Dados: Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, Vol. 38, n.º 2, 1995.

INSTITUTO DAGAZ (Brasil). Organização Não Governamental (ONG) (Org.). Projeto a Cozinha dos Quilombos. 2021. Facebook: @institutodagaz. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1UHob_znirfAf6Ds4EPZkqlxAJKJ4QL0U?fbclid=IwAR2lm_raOVsFE4RSVOuMCThiKadVXF8u7ctRtnpCljeSatTgoiN_91Riefo>. Acesso em 03 de Maio de 2021.

KOINONIA. Memorial da Marambaia. Territórios Negros. n.º 3, ano 3, 2003.

KOINONIA; ADPERJ. A Defensoria Pública e as Comunidades Negras Rurais do Rio de Janeiro. Cadernos Koinonia. n.º 1, 2004.

LARCHERT, Jeanes Martins. As (não) relações entre o quilombo e a escola. Revista Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 21, n.º 3, p. 323-333, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3456>>. Acesso em 23 de Maio de 2020.

LEFF, E. Pensar la complejidad ambiental. In: LEFF, E. (Coord.). La complejidad ambiental. México: Siglo XXI/UNAM/ PNUMA, 2000.

LEITE, D. M. O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia. 3.^a ed. Pioneira: São Paulo, 1976.

LÉVI-STRAUSS. C. Antropologia estrutural. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

LOPES, Aline Caldeira. Marambaia: Processo Social e Direito. 2010. 226f. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA/UFRRJ), Rio de Janeiro. 2010.

LOUREIRO, C.F.; LAYRARGUES P. P.; CASTRO, R.S. (Orgs.). Educação Ambiental: Repensando o espaço de cidadania. 3.^a ed., São Paulo: Cortez, 2005.

MACIEL, Camila. Presidente da Fundação Palmares chama movimento negro de “escória maldita”. Brasil de Fato, Brasília (DF), ano 2020, 3 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/06/03/presidente-da-fundacao-palmares-chama-movimento-negro-de-escoria-maldita>>. Acesso em 03 de Junho de 2020.

MALINOWSKI, B. Introdução - Tema, método e objetivo desta pesquisa. In: Os Argonautas do Pacífico Ocidental: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné. 2.^a ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MANGARATIBA (RJ). Prefeitura de Mangaratiba. Secretaria de Educação. CEMAP vai às Ilhas. Mangaratiba-RJ, 27 nov. 2019. Facebook: Prefeitura de Mangaratiba. Disponível em: <<https://www.facebook.com/prefeiturademangaratiba/posts/2512391159006655>>. Acesso em 10 de Agosto de 2020.

_____. Lei Complementar n.º 45/17, de 27 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a revisão do Plano Diretor de Mangaratiba (PDM) de acordo com o disposto no Art. 40, § 3.º, do Estatuto da cidade, e dá outras providências. Mangaratiba/RJ, 2017. Disponível em: <<https://www.mangaratiba.rj.gov.br/portal/arquivos/atos-oficiais/leis-complementares-2017/pmm-lei-complementar-0452017.pdf>>. Acesso em 14 de Junho de 2020.

_____. Lei Municipal n.º 544/06, de 10 de outubro de 2006. Dispõe sobre o a Instituição do Plano Diretor de Desenvolvimento Sustentável de Mangaratiba e dá outras providências (PDDS). Mangaratiba/RJ, 2006. Disponível em: <<https://www.mangaratiba.rj.gov.br/portal/arquivos/atos-oficiais/leis-2006/pmm-lei-5442006.pdf>>. Acesso em 14 de Junho de 2020.

_____. Plano Municipal de Educação Documento Base, 2015. Mangaratiba/RJ, 2015. Disponível em: <<https://www.mangaratiba.rj.gov.br/portal/arquivos/informativos/pmm->>>. Acesso em 14 de Junho de 2020.

_____. Plano Diretor, 2015. Mangaratiba/RJ, 2015. Disponível em: <<http://mangaratiba.rj.gov.br/novoportal/plano-diretor.php>>. Acesso em 14 de Junho de 2020.

_____. Plano Municipal de Educação do Município de Mangaratiba, 2015. BUENO, E.

Brasil: uma história. Segunda edição revista. São Paulo. Ática. 2003, p.44.

BRASIL. Marinha do Brasil. Ministério da Defesa. Programa Forças no Esporte (PROFESP). 2021. Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/eampe/sites/www.marinha.mil.br/eampe/files/Cartilha_PROFESP.pdf>. Acesso em 10 de Abril de 2020.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Manual para elaboração de monografias e dissertações. [S.l: s.n.], 2002.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Manual para elaboração de monografias e dissertações. In SILVA, Renan Mota. Dislexia na Aprendizagem. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, [S.L.], v. 05, n.º 07, p. 107-138, 25 jul. 2018. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/dislexia-na-aprendizagem>>. Acesso em 14 de Junho de 2020.

MARQUES J.G. W. Pescando pescadores: ciência e etnociência em uma perspectiva ecológica. 2. Ed., São Paulo, NUPAUB/USP, São Paulo, Brasil, 2001.

MENDES, Bartolomeu de Jesus. Entre blocos afros e afoxés, Liberdade - Salvador/BA no último quartel do Séc. XX (Identidade e Diferença na intersubjetividade). 2008. 310f. Tese (doutorado em História Social) - Programa de Estudos Pós-graduados em História Social da Pontífice Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo/SP. 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria método e criatividade. 17.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta In. MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. GOMES, R. (Org).

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em Política. Cadernos de Letras da UFF. n.º 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo18.pdf>>. Acesso em 11 de Janeiro de 2020.

MIRANDA, S. A. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n.º 50, maio/ago. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vtvxW4PdPS4DjksjXqxHN/?lang=pt>>. Acesso em 11 de Junho de 2020.

MITJÁNS. M., Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando. O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: MITIJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Orgs.). Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília, DF: Liber, 2012. p. 59-84.

MOREIRA, Marco A., MASINI, Elcie. F. Salzano. Aprendizagem significativa. A teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MOTA, Fábio Reis. Marambaia da Terra, Marambaia do Mar – Conflitos, identidade e meio ambiente no sul fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Monografia apresentada no curso de

Ciências Social da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2001.

_____. Nem muito mar, nem muita terra. Nem tanto negro, nem tanto branco: uma discussão sobre o processo de construção da identidade da comunidade remanescente de quilombos na Ilha da Marambaia/RJ. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Antropologia e Ciência Política da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2003. 164p.

_____. O Breves e a Ilha da Marambaia. In: ARRUTI, José Maurício. (Org) Relatório Técnico Científico da Comunidade Remanescente de Quilombo da Ilha da Marambaia. Rio de Janeiro: Koinonia Presença Ecumênica e Serviço, 2003.

MOURA, G. Ritmos e ancestralidade na força dos Tambores Negros. Tese de Doutorado. São Paulo, USP, 1997.

NASCIMENTO, A. O Brasil na mira do Pan-Africanismo. Salvador: EDUFBA/CEAO, 2002.

O'DWYER, E. C. Quilombos - Identidade Étnica e Territorialidade. Editora FGV, 2002.

OLIVEIRA, João Pacheco. Uma Antropologia dos “Índios Misturados”? Situação Colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*: 47-77, 1998.

OLIVEIRA, O. C. de. As possibilidades de novos rumos para a educação formal na ilha da Marambaia – RJ. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Instituto de Agronomia Programa de pós-graduação em Educação Agrícola. Sob a Orientação do Professor Canrobert Penn Lopes Costa Neto. Seropédica, RJ. Setembro de 2009.

OMS (Internacional). Escritório Regional para as Américas da Organização Mundial da Saúde / Representação da OPAS e da OMS no Brasil. Folha informativa sobre COVID-19. In: OMS (Internacional). OPAS. Folha informativa sobre COVID-19. Brasília/DF, 15 ago. 2021. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em 15 de Agosto de 2021.

ORTIZ, Fernando. El contrapunteo cubano del azúcar y del tabaco. Cuba: Editorial de ciencias sociales, La Habana, 1983: Del fenómeno de la “transculturación” y de su importancia en Cuba. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/cdrom/ortiz/index.htm>>. Acesso em 14 de Setembro de 2020.

PALERMO, Zulma. Arte y estética em la encrucijada descolonial. Buenos Ayres: Del Signo, 2009.

PONDÉ J. Levy Miranda - Apóstolo da assistência social no Brasil. RJ: Fundação Abrigo Cristo Redentor, 1977.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FERNAT, J. Teorias da Etnicidade. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PRATT, Mary Louise. Os Olhos do Império. Relatos de viagem e transculturação. Bauru, EDUSC, 1999.

PEREIRA, A. A. O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas; Faperj, 2013.

PEREIRA, Amilcar Araujo; SILVA, Luciana Santos da (Org.); LIMA, T. C. S. (Org.); NEVES, H. B. (Org.). Memórias da Ilha da Marambaia: tradições orais da cultura afro-brasileira. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Vale/UNESCO, 2015. v. 1. 105p.

RAFFESTIN, Claude. Por uma Geografia do Poder. São Paulo: Ática, 1993.

RÊGO, Tânia; BERALDO, Lilian (ed.). Quilombolas da Marambaia celebram posse de terra no Dia da Consciência Negra: presidente da associação dos remanescentes quilombolas, Nilton Alves. Presidente da Associação dos Remanescentes Quilombolas, Nilton Alves. 2015. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-11/quilombolas-da-marambaia-celebram-posse-de-terra-no-dia-da>>. Acesso em 15 de Setembro de 2019.

REINHARDT, Bruno M. N. Espelho ante espelho: a troca e a guerra entre o neopentecostalismo e os cultos afro-brasileiros em Salvador. 2006. 235 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

RESENDE, Thiago (ed.). Sob Bolsonaro, reconhecimento de quilombolas cai ao menor patamar da história. 2020. Disponível em: <<https://www.bol.uol.com.br/noticias/2020/06/23/sob-bolsonaro-reconhecimento-de-quilombolas-cai-ao-menor-patamar-da-historia.htm>>. Acesso em 26 de Junho de 2020.

RIBEIRO NETO, Valdemar Alves. Conviva oportunizando um novo tempo para a Gestão de Mangaratiba. 2019. 4.^a Ação de Reconhecimento Mangaratiba/RJ. Disponível em: <<https://convivaeducacao.org.br/reconhecimento/429>>. Acesso em 15 de Dezembro de 2020.

RIBEIRO- A.C.T. (Comp.). Repensando a experiência da América Latina: questões, conceitos e valores. Buenos Aires: Clacso, 2000.

SANTOS, B. S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Para além do pensamento abissal. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Para além do pensamento abissal. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Uma concepção multicultural de direitos humanos. [S.l.]. Lua Nova [online], 1997. p.105 -124.

SANTOS, B. S. Do pós-moderno ao pós-colonial: e para além de um e de outro. Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, 16 set. 2004. 45 p. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/43227>>. Acesso em 25 de Outubro de 2020.

SANTOS, B. de S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. de S. (Org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.

SANTOS, I. A. A. Direitos humanos e as práticas de racismo. Brasília: Centro de Documentação e Informação, Edições Câmara, 2013.

SANTOS, J. R. de S. A ecologia de Saberes na formação de professores. 2012. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

SANTOS, M. Espaço e Sociedade. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOS, Sales Augusto dos. A formação do Mercado de Trabalho Livre em São Paulo: tensões raciais e marginalização social. Brasília: UNB/Departamento de Sociologia. Dissertação de Mestrado, março de 1997.

SARAMAGO, José. O conto da ilha desconhecida. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SIERRA, Zé Paulo. Guajupia, Terra Sem Males. Samba Enredo 2020 G.R.ES Portela. Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/ze-paulo-sierra/guajupia-terra-sem-males/>>. Acesso em 15 de Fevereiro de 2021.

SIMÕES, Henrique Campos. As Cartas do Brasil. Ilhéus: Editus, 1999.

TEIXEIRA, Humberto. Magaratiba. Xote. Odeon 12.938a, gravação 07/06/1949. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/humberto-teixeira/665497/>>. Acesso em 09 de Janeiro de 2020.

TORRES, Nelson Maldonado. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo del concepto. In: Castro Gómez, S.; Grosfoguel, R. (org.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

URBINATI, Inoã Pierre Carvalho. Política e Escravidão no Brasil Império: A Vida de Joaquim de Souza Breves. Rio de Janeiro, IFCS/ UFRJ. Monografia, 2004.

VOGT, G. C. O artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) como instrumento de reparação: território, identidade e políticas de reconhecimento. O Social em Questão - Ano XVII - n.º 32 – 2014. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_32_7_Vogt_WEB.pdf>. Acesso em 29 de Janeiro de 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: PALERMO, Zulma; QUINTERO, Pablo. (org.). Aníbal Quijano: textos de fundación. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2014. p. 60-70.

_____. Colonialidad, poder, globalización e democracia. Novos Rumos, Ano 17, n.º 37, p. 4-28. 2002. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812>>. Acesso em 03 de Janeiro de 2021.

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago;

GROSFUGUEL, Ramón. (Org.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, cap. 6, p. 93-127.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005.

WALSH, C. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. Revista Tábula Rasa, n.º 12, p. 209-227, jan/jun. 2010. Disponível em: <951.pdf (semead.com.br)>. Acesso em 09 de Janeiro de 2020.

_____. Interculturalidad e colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (Org.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, cap. 3, p. 47-63.

_____. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas e políticas. In: Congresso da Association Pour la Recherche Interculturelle (ARIC) 2009. Florianópolis, UFSC. Anais eletrônicos. Disponível em: <<http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/anais/artigo/767/textoCompleto>>. Acesso em 14 de Dezembro de 2019.

_____. Interculturalidade crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2009.

_____. Lo pedagógico y lo decolonial. Entrejando caminos. In: WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 553.

YABETA, D.; GOMES, F. S. Memória, cidadania e direitos de comunidades remanescentes (em torno de um documento da história dos quilombolas da Marambaia. Afro-Ásia, v. 47, p. 79-117, 2013.

YABETA, D. A capital do Comendador: a auditoria geral da Marinha no julgamento sobre a liberdade dos africanos apreendidos na Ilha da Marambaia (1851). Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2009.

_____. Marambaia, História, memória e Direito na luta pela titulação de um território quilombola no Rio de Janeiro (c. 1850 – tempo presente). Tese defendida ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2014.

_____. Marinha versus Marambaia: conflito pela titulação de um território quilombola no Rio de Janeiro. In: V Encontro de Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, 2011, Porto Alegre. V Encontro de Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, 2011.

ZIBECHI, R. Descolonizar la rebeldía. (Des)colonialismo des pensamento crítico y de las prácticas emancipatorias. Málaga: Baladre; Zambre; Ecologistas em Acción, 2014.

6 ANEXOS

Anexo A - Lei Federal n.º 10.639/03

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO**

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. (*)

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana..

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material

(*) CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

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

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

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

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

Anexo B - Resolução CNE/CP 01/2004

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. (*)

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana..

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material

(*) CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra
Presidente do Conselho Nacional de Educação

Anexo C - Termo de Ajustamento de Conduta (TAC)

TERMO DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA

Pelo presente instrumento, firmado com fundamento no artigo 5º, § 6º, da Lei nº 7.347/85, o **MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL**, representado pelo Procurador-Regional da República, Dr. Daniel Sarmento, a **UNIÃO FEDERAL**, pela Procuradora-Regional da União da 2ª Região, Dra. Mariana Moreira e Silva, a **PROCURADORIA REGIONAL FEDERAL DA 2ª REGIÃO**, pelo Procurador Regional Federal da 2ª Região, Dr. Marcos da Silva Couto, a **SUPERINTENDÊNCIA DE PATRIMÔNIO DA UNIÃO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**, pelo Superintendente de Patrimônio da União no Estado do Rio de Janeiro, Dr. Eduardo Fonseca de Moraes, o **INCRA – INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA**, pelo Superintendente Regional do Estado do Rio de Janeiro, Gustavo Souto de Noronha (SR-07), a **ASSOCIAÇÃO DE REMANESCENTES DE QUILOMBO DA ILHA DA MARAMBAIA (ARQIMAR)**, pelas advogadas Aline Caldeira Lopes, Mariana Trotta Dallalana Quintans, Aline Cristina Carmo, bem como pelo seu Presidente Nilton Carlos Alves, e o **COMANDO DA MARINHA**, pelo Comandante-Geral do Corpo de Fuzileiros Navais, Almirante-de-Esquadra (FN) Fernando Antonio de Siqueira Ribeiro, o último na qualidade de interessado/interveniente.

Considerando a necessidade de conciliar os direitos dos atuais moradores da Ilha da Marambaia com o interesse público, ligado a imperativos da Defesa Nacional, bem como com a preservação do meio ambiente,

Considerando os imperativos da Defesa Nacional, nos termos do Artigo 142 da Constituição Federal, combinado com o disposto no Parecer nº 13/DPDN/DPE/SPEAI/MD, de 8 de julho de 2003, do Ministério da Defesa, tendo em vista que a Ilha da Marambaia é um imóvel da União, área de Segurança Nacional, sob a responsabilidade da Marinha do Brasil, onde fica sediado o Comando do Desenvolvimento Doutrinário do Corpo de Fuzileiros Navais (CDDCFN) e o Centro de Avaliação da Ilha da Marambaia (CADIM), sendo a única área que a Marinha do Brasil dispõe no Rio de Janeiro adequada para o treinamento das Forças Operativas da Esquadra, da Força de Fuzileiros da Esquadra, do Exército Brasileiro e da Força Aérea Brasileira, o que contribui para propiciar ao País a possibilidade de dispor de Forças Militares de dimensões adequadas, com as características de flexibilidade, versatilidade e mobilidade, aptas a atuarem com presteza, eficiência e eficácia no cumprimento de variadas missões em diferentes ambientes operacionais.

Considerando que os atuais moradores da Ilha da Marambaia são titulares de direitos fundamentais à moradia, garantido pelo Artigo 6º da Constituição Federal, a identidade cultural

Josilene Penha Cavalcante
CAPITÃO-TENENTE(T)
ASSESSORA JURÍDICA

- 1 -

[Handwritten signatures]

ARQIMAR - ASSOCIAÇÃO DA COMUNIDADE DOS
REMANESCENTES DE QUILOMBO DA ILHA DA MARAMBAIA

assegurada pelo princípio da dignidade da pessoa humana consagrado no inciso III do Artigo 1º da Constituição Federal, em consonância com os Artigos 215 e 216 da Carta Política.

Considerando o direito à propriedade e à moradia nas áreas ocupadas pelos atuais moradores da Ilha da Marambaia, nos termos do Artigo 68 do ADCT da Constituição Federal, assegurado nos limites da extensão territorial presente neste Termo de Ajustamento de Conduta (TAC).

Considerando a necessidade de preservação da biodiversidade do ecossistema da Ilha da Marambaia, da integridade do sistema climático, da vegetação nativa, assim como da Área de Preservação Ambiental nos termos do Decreto nº 9.802, de 12 de março de 1987 do Estado do Rio de Janeiro, em consonância com o inciso I do Artigo 1º da Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012, inciso I do Artigo 14 combinado com §2º do Artigo 15, ambos da Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000 e alínea d, do Artigo 9º, da Lei nº 6.902, de 27 de abril de 1981.

Resolvem as partes celebrar o presente **TERMO DE AJUSTAMENTO DE CONDUCTA** para por fim, de forma conciliada, à Ação Civil Pública nº 2002.51.11.000.118-2, proposta pelo Ministério Público Federal em face da União Federal e INCRA, definir limites para a titulação de áreas em favor dos atuais moradores da Ilha da Marambaia e traçar as regras de conduta nos seguintes termos:

1 - DA AÇÃO JUDICIAL

1.1 - A Ação Civil Pública nº 2002.51.11.000.118-2, em curso na 1ª Vara Federal da Subseção Judiciária de Angra dos Reis, ora em fase de recurso de apelação perante o Tribunal Regional Federal da 2ª Região, Oitava Turma, será extinta por força deste Termo de Ajustamento de Conduta

1.2 - A União Federal se compromete a requerer a desistência de todas as ações de reintegração de posse que tenham por objeto bens imóveis ou parte deles localizados nas áreas objeto da titulação coletiva, objeto deste TAC.

2 - DO PROCESSO ADMINISTRATIVO RJ54180.000945/2006-83

2.1 - O INCRA dará sequência ao processo administrativo nº RJ54180.000945/2006-83, instaurado para fins de verificação de incidência das regras estabelecidas no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT da Constituição Federal, combinado com o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, com prazo máximo de conclusão de 270 dias, contados a partir da extinção da Ação Civil Pública.

ARQUIVAR - ASSOCIAÇÃO DA COMUNIDADE DOS
REMANESCENTES DE QUILOMBO DA ILHA DA MARAMBAIA

2.2 - As partes reconhecem que os direitos e obrigações fixados neste instrumento representam a conciliação dos interesses de Estado a que se refere o Artigo 11 do Decreto nº 4.887/2003, como também admitem expressamente que a eventual ausência ou contrariedade de qualquer das Cláusulas aqui estipuladas representará a nulidade de pleno direito do Procedimento Administrativo nº RJ54180.000945/2006-83.

2.3 - O INCRA publicará o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), considerando para as áreas a serem tituladas em nome da ARQIMAR, única e exclusivamente as constantes nos itens 3.1.1 e 3.1.2 e como cadastro de moradores da Ilha da Marumbáia somente o Anexo E do presente TAC, observando as prescrições do Artigo 68 do ADCT da Constituição Federal, combinado com Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003 e Instrução Normativa nº 57, de 20 de outubro de 2009, do INCRA.

3 - DAS ÁREAS A SEREM TITULADAS

3.1 - As partes acordam que a titulação das áreas, em nome da ARQIMAR, tem como fundamento de validade o Artigo 68 do ADCT da Constituição Federal e será realizada de forma coletiva, observando os seguintes termos:

3.1.1 - Destinado ao exercício do direito de moradia:

- a) **Primeira Área Coletiva**, de 422.014,11 m² (Anexo A - Fols 01 a 03) - Abrange as Praias da Pescaria Velha, a qual apresenta 25 (vinte e cinco) residências e 115 (cento e quinze) habitantes, Praia do Kutuka, com 7 (sete) residências e 22 (vinte e dois) habitantes, Praia do José, com 7 (sete) residências e 24 (vinte e quatro) habitantes, Praia da Caetana, com 15 (quinze) residências e 50 (cinquenta) habitantes e Praia Grande, com 9 (nove) residências e 32 (trinta e dois) habitantes;
- b) **Segunda Área Coletiva**, de 10.606,85 m² (Anexo B) - Abrange a rua da Jaqueira, a qual apresenta 6 (seis) residências, com 28 (vinte e oito) habitantes;
- c) **Terceira Área Coletiva**, de 66.379,92 m² (Anexo C) - Abrange a Praia Suja, a qual apresenta 14 (quatorze) residências e 46 (quarenta e seis) habitantes;
- d) **Quarta Área Coletiva**, de 28.945,10 m² (Anexo D) - Abrange a Praia do Sítio até a residência da Praia João Manoel, com delimitação final na margem do rio, a qual apresenta 10 (dez) residências, com 27 (vinte e sete) habitantes; e
- e) **Quinta Área Coletiva**, de 672,55 m² (Anexo E) - Abrange um lote na Praia do Caju, com 1 (uma) residência e 3 (três) habitantes.

3.1.2 - Destinado ao **exercício do direito de manifestação cultural e religiosa** será titulada a **Sexta Área Coletiva**, de 1.320,48 m² (Anexo F), localizada na área das Ruínas, sendo vedada, nesta área, qualquer construção.

2010-10-20 10:30:00

- 3 -

[Handwritten signatures and initials]

3.2 - É vedada a utilização de cerca e construção de muros para a delimitação das áreas acima mencionadas, tendo em vista a harmonia com as características ambientais locais e recursos naturais existentes, sendo admitido o uso de bambu ou cercas vivas nas imediações das residências, no interior das Áreas constantes no inciso 3.1.1.

4 - DOS MORADORES DA ILHA DA MARAMBAIA

4.1 - As partes reconhecem que os moradores que serão beneficiados pela conclusão do Processo Administrativo nº RJ54180.000945/2006-83 são exclusivamente aqueles constantes das Listas Nominais dos Anexos F e G.

4.1.1 - A Lista Nominal do Anexo F, referente aos atuais moradores da Ilha da Marambaia, foi formulada com base nos censos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pela Marinha do Brasil.

4.1.2 A Lista Nominal do Anexo G é referente àqueles que guardam identidade cultural e tradicional com os atuais moradores, os quais estão autorizados a estabelecerem domicílio na Ilha da Marambaia, totalizando 89 (oitenta e nove) pessoas.

4.2 Somente será conferida a qualidade de atual morador para os pretensos moradores constantes na Lista Nominal a que faz referência o Anexo G após a assinatura do presente TAC e mediante o efetivo implemento do domicílio na Ilha da Marambaia.

4.2.1 O estabelecimento de domicílio dos moradores mencionados no inciso 4.1.2 será certificado pela ARQIMAR, não se descaracterizando pela permanência dos mesmos fora da Ilha da Marambaia, por motivos como estudo, trabalho ou tratamento de saúde, durante período superior ao da rotina diária.

4.3 - A admissão de novos moradores se restringe a expansão familiar, oriunda de laços de casamento, união estável, nascimento e à sucessão *causa mortis* decorrentes dos atuais moradores constantes nas Listas Nominais dos Anexos F e G.

4.4 - A Marinha do Brasil, com o apoio da ARQIMAR, continuará a realizar semestralmente censos, para fins estatísticos.

4.5 - Em caso de nascimento e falecimento de filhos, assim como casamento dos atuais moradores da Ilha da Marambaia, a ARQIMAR deverá participar à Marinha do Brasil, tendo em vista a necessária atualização do censo semestral.

Handwritten signatures and initials on the right margin.

4.6 - Todos os atuais moradores, inclusive menores de idade, possuirão uma Carteira de Morador, emitida pela Marinha do Brasil, que permitirá o acesso às embarcações e demais serviços prestados pela Instituição, a qual conterà os seguintes dados:

- a) nome completo;
- b) filiação;
- c) número da carteira de identidade (opcional para os menores de 18 anos);
- d) número de inscrição no CPF/MF (opcional para os menores de 18 anos);
- e) endereço da residência; e
- f) foto 3x4.

4.7 - O extravio de qualquer Carteira de Morador deverá ser comunicada ao Comando do CADIM.

5 - DO TÍTULO DE PROPRIEDADE

O título de propriedade das áreas constantes nos subitens 3.1.1 e 3.1.2, com fulcro no Artigo 68 do ADCT da Constituição Federal, será coletivo e pró-indiviso, sendo expedido em nome da **ARQIMAR - ASSOCIAÇÃO DOS REMANESCENTES DE QUILOMBO DA ILHA DA MARAMBAIA**, com obrigatória inserção de cláusula de inalienabilidade, imprescritibilidade e impenhorabilidade.

6 - DO EXERCÍCIO DO DIREITO À MORADIA

6.1 - É assegurado aos atuais moradores da Ilha da Marambaia o pleno exercício do direito à moradia nas Áreas Coletivas constantes no inciso 3.1.1 do Presente IAC, com fulcro no Artigo 68 do ADCT da Constituição Federal.

6.2 - Em atenção ao disposto no item 5, em hipótese alguma os imóveis poderão ser transferidos, a qualquer título, a terceiros, sendo também vedada a locação, arrendamento, comodato ou qualquer outra transação que implique em transferência, gratuita ou onerosa, da detenção ou da propriedade coletiva.

6.3 - Fica assegurada aos atuais moradores da Ilha da Marambaia a possibilidade de expansão familiar no interior das Áreas Coletivas constantes no inciso 3.1.1.

6.4 - Fica assegurada aos atuais moradores a possibilidade de reforma e ampliação dos imóveis atualmente existentes, visando à expansão familiar prevista no subitem 6.3, com o limite de um andar de construção, de forma a manter a harmonia com as demais construções existentes na Ilha da Marambaia.

Handwritten notes at the bottom left of the page.

7 - DAS NOVAS CONSTRUÇÕES

7.1 - Novas construções, em substituição às atualmente existentes ou decorrentes de comprovada ampliação familiar, apenas poderão ocorrer após levantamento de sustentabilidade ambiental a ser realizado oportunamente por Instituto Ambiental competente, respeitando rigorosamente a harmonia com as características ambientais locais e os recursos naturais existentes, evitando impacto ambiental de âmbito local, sendo assim considerada qualquer alteração direta ou indireta das propriedades físicas, químicas e biológicas do meio ambiente, que afetem a saúde, a segurança e o bem-estar da população; as atividades sociais e econômicas; a biota; as condições estéticas e sanitárias do meio ambiente e a qualidade dos recursos ambientais.

7.1.2 - Como medida de exceção à regra estabelecida no subitem 7.1, será permitida a construção de até 25 residências, em razão do caráter emergencial de tais construções.

7.1.3 - Não será considerada nova construção a reconstrução de residência que se encontre em condições precárias, para moradia da mesma família, em substituição à residência anterior, a qual será removida.

7.2 - As novas construções e eventuais reconstruções devem observar o limite de um andar de construção, de sorte a manter a harmonia com as demais construções existentes na Ilha da Marambaia.

7.3 - Após a conclusão dos laudos constantes no subitem 7.1, as novas construções deverão ser objeto de aprovação da ARQIMAR, a qual deverá deliberar por meio de votação dos atuais moradores da Ilha da Marambaia.

7.4 - Caberá à ARQIMAR a observação do cumprimento das normas ambientais no que tange às exigências legais para as referidas construções constantes no subitem 7.1.

8 - DAS ATIVIDADES DE NATUREZA ECONÔMICA E DE SUBSISTÊNCIA

8.1 - É assegurada aos atuais moradores da Ilha da Marambaia a continuidade da prática das suas atividades econômicas tradicionais de pesca, de agricultura, de artesanato e atividade comercial voltada para o atendimento das necessidades de subsistência dos moradores, e seus visitantes, guardando consonância com a respectiva cultura tradicional, associada à pequena produção.

8.2 - A Marinha do Brasil compromete-se a manter a Área de Navegação Restrita, destinada à proteção da pesca de costão artesanal a ser exercida, com exclusividade, pelos atuais moradores da Ilha da Marambaia.

8.3 - É assegurada aos atuais moradores da Ilha da Marambaia a manutenção da construção de apoio aos pescadores atualmente existente, destinada exclusivamente à guarda do material de pesca, na Praia do Sino, nos moldes do existente, conforme Anexo II.

8.4 - Serão assegurados aos atuais moradores da Ilha da Marambaia:

a) a manutenção do Espaço do Pescador destinado à venda do pescado, assim como a manutenção da Fábrica de Gelo, destinada à conservação do pescado, localizados nas proximidades do Cais da Área Militar, conforme coordenadas P(23.059793-43.987461); e

b) a manutenção do Espaço do Artesão, coordenadas P(23.059052-43.989446), destinado à produção do artesanato, o qual poderá ser, posteriormente, comercializado no Espaço Cultural, com possibilidade de exposição e venda dos artesanatos produzidos pelos atuais moradores da Ilha da Marambaia.

8.5 - A Marinha do Brasil compromete-se a realizar a manutenção predial dos imóveis, assim como das instalações elétricas e hidráulicas do Espaço do Pescador, da Fábrica de Gelo, do Espaço do Artesão e do Espaço Cultural.

8.6 - É expressamente vedada a exploração comercial dos imóveis residenciais, bem como a realização de qualquer atividade de natureza comercial no interior da Ilha da Marambaia distintas das mencionadas no subitem 8.1, bem como as definidas no subitem 8.4.

9 - DO TRANSPORTE

9.1 - A Marinha do Brasil, nos limites de suas possibilidades, se compromete a fornecer o transporte à Ilha e seu retorno aos atuais moradores constantes nas Listas dos Anexos E e G, bem como seus familiares, convidados e visitantes habituais, os quais encontram-se nominalmente listados no Anexo I nos mesmos horários de utilização dos militares, os quais devem observar as ordens de precedência e trajés civis estabelecidos na respectiva Ordem Interna do CADIM vigente na ocasião.

9.2 - Os atuais moradores da Ilha da Marambaia poderão fazer o trânsito entre a Ilha e o continente em embarcações particulares. Quando transportando visitantes não habituais, as embarcações deverão atracar no Cais utilizado para este fim, existente na Área Militar, a fim de dar ciência ao Comando do CADIM, com exceção do dia 20 de novembro por ocasião do dia da Festa da Consciência Negra.

9.3 - A Marinha do Brasil caberá regulamentar o uso do Cais, os horários permitidos ao trânsito das embarcações e as medidas necessárias à segurança da navegação e à segurança da Área Militar.

9.4 - A construção de qualquer outro cais na região dependerá de autorização da Marinha do Brasil, por motivos de segurança da Área Militar, e dos órgãos ambientais competentes, após análise de impacto ambiental.

10 - DA SAÚDE

10.1 - A Marinha do Brasil se compromete a fornecer, sempre que possível, assistência Médico-Ambulatorial aos atuais moradores da Ilha da Marambaia, nos mesmos moldes fornecidos à tripulação militar, por intermédio do médico e enfermeiro do CADIM. Nas situações de emergência, será realizada, sempre que possível, a retirada da Ilha, em coordenação com a Secretaria Municipal de Saúde de Mangaratiba, sendo o morador será enviado para o Distrito de Itacuruçá ou para a sede do Município, conforme orientação da respectiva Secretaria.

10.2 - É assegurada aos atuais moradores da Ilha da Marambaia, por intermédio da ARQIMAR, a possibilidade de construção de um Posto de Saúde no interior das Áreas Coletivas constantes no inciso 3.1.1. A Marinha do Brasil compromete-se, dentro da disponibilidade orçamentária existente, a auxiliar na referida construção, sem prejuízo da atuação dos demais órgãos públicos competentes.

11 - DA EDUCAÇÃO

11.1 - É assegurado aos atuais moradores da Ilha da Marambaia o acesso à educação, garantido pela participação na Escola Municipalizada Levy Miranda, para a qual a Marinha do Brasil, dentro da disponibilidade orçamentária existente, auxilia no transporte dos professores e na manutenção das instalações da referida Escola.

11.2 - É assegurada aos atuais moradores da Ilha da Marambaia, por intermédio da ARQIMAR, a possibilidade de construção de uma Escola Tradicional no interior das Áreas Coletivas constantes no inciso 3.1.1. A Marinha do Brasil compromete-se, dentro da disponibilidade orçamentária existente, a auxiliar na referida construção, sem prejuízo da atuação dos demais órgãos públicos competentes.

12 - DO EXERCÍCIO DO CREDO RELIGIOSO E DA ASSISTÊNCIA RELIGIOSA

12.1 - A Marinha do Brasil se compromete a apoiar, quando possível, a Assistência Religiosa aos atuais moradores da Ilha da Marambaia, por intermédio da Capelania do CADIM.

Handwritten signatures and initials in the right margin.

Handwritten signatures and initials at the bottom of the page.

12.2 - É assegurado o livre exercício do culto religioso nas áreas que continuarão sob a responsabilidade da Marinha do Brasil onde, atualmente, são realizados pelos atuais moradores da Ilha da Marambaia.

13 - DO ACESSO ÀS FONTES DE ÁGUA

13.1 - É assegurado aos atuais moradores da Ilha da Marambaia e à Marinha do Brasil o livre acesso às fontes de água, cuja coordenação do acesso comum ficará a cargo da Marinha do Brasil, sendo garantido a todos o direito de abastecimento de água potável.

14 - DO TRÂNSITO DE PESSOAS NA ILHA DA MARAMBAIA

14.1 - É assegurado aos atuais moradores da Ilha da Marambaia o livre trânsito na Ilha, com exceção para o interior das áreas de aquartelamento, previstas no subitem 14.4, e os locais onde estejam ocorrendo acampamento de tropas militares, exercícios de patrulha, assim como exercícios de adestramento com munição real.

14.2 - É assegurado aos atuais moradores da Ilha da Marambaia o transporte gratuito em viaturas militares no interior da Ilha, sempre que possível, em razão da capacidade dos veículos e mediante a observação das precedências hierárquicas, bem como em razão das condições de transitabilidade das vias (arruamentos e trilhas) que interligam as diversas Áreas Coletivas e as Áreas do CADIM.

14.3 - É assegurado aos atuais moradores da Ilha da Marambaia o livre acesso à igreja, escola, gruta e ruínas, com atenção para o trânsito pela via principal Rua Almirante Yves Cajaty.

14.4 - É vedado o acesso dos atuais moradores da Ilha da Marambaia ao interior de todas as áreas de aquartelamento, incluindo-se os paióis, refeitórios, alojamentos de trânsito e respectivo tanque tático, locais de armazenamento de combustíveis, geradores de energia, assim como em todas as áreas administrativas. O acesso a estas áreas somente poderá ocorrer por convite do Comandante do CADIM.

14.5 - O acesso dos atuais moradores da Ilha da Marambaia às áreas dos Próprios Nacionais Residenciais só poderá ocorrer mediante convite.

15 - DA CRIAÇÃO DE ANIMAIS DOMÉSTICOS

15.1 - É assegurada aos atuais moradores da Ilha da Marambaia a possibilidade de criação de animais domésticos, os quais devem apresentar, quando cabível, coleira de identificação, contendo o endereço do morador, para fins de facilitar a identificação em caso de seu extravio.

ARQUIVAR - ASSOCIAÇÃO DA COMUNIDADE DOS
PENITENTES DE OMBRO DA ILHA DA MARAMBAIA

- 9 -

[Handwritten signatures and initials]

15.2 - Os proprietários de animais domésticos deverão evitar a reprodução desordenada e zelar por suas boas condições sanitárias.

15.3 - Os danos causados por animais serão de inteira responsabilidade de seus proprietários, sendo proibido o seu abandono.

16 - DAS VISITAÇÕES

16.1 - As visitas serão permitidas, respeitados os limites a serem estabelecidos oportunamente por Instituto Ambiental competente, os imperativos de Defesa Nacional e as medidas necessárias à segurança da Ilha da Marambaia. Até o estabelecimento destes limites pelos órgãos competentes, deverá ser respeitado o limite máximo, atualmente adotado, de 8 (oito) pessoas por família, com exceção para a festividade relativa ao Dia da Consciência Negra.

16.2 - Os visitantes habituais, identificados na relação constante no Anexo I, poderão possuir Carteira de Visitante Habitual, nos moldes do previsto no subitem 4.5, de forma a ter acesso à Ilha da Marambaia sem a necessidade de notificação à Marinha do Brasil, não sendo incluídos no limite de 08 (oito) pessoas por família.

16.3 - A Marinha do Brasil somente poderá indeferir as visitas solicitadas quando ultrapasse o limite fixado no subitem 16.1 e em casos de risco à Defesa Nacional ou a segurança da Ilha da Marambaia, desde que devidamente motivadas.

16.4 - Os atuais moradores da Ilha da Marambaia devem dar ciência a Marinha do Brasil sobre o ingresso de visitantes a bordo, atentando para o limite estabelecido no subitem 16.1

16.5 - A listagem de visitantes habituais, do Anexo I, poderá ser atualizada anualmente, conforme entendimentos entre a Marinha do Brasil e a ARQIMAR

17 - DA PRESERVAÇÃO AMBIENTAL

17.1 - Serão elaborados oportunamente, por Instituto Ambiental competente, laudos estabelecendo os limites máximos de ocupação sustentável das áreas fituladas, particularmente no que se refere à população, construções e visitantes.

17.2 - Os atuais moradores da Ilha da Marambaia, orientados pela ARQIMAR, devem preservar o ecossistema, a manutenção do equilíbrio ecológico, com especial atenção no que tange à fauna e à flora existentes, observando a legislação vigente.

17.3 - Os atuais moradores da Ilha da Marambaia, orientados pela ARQIMAR, devem igualmente preservar o uso sustentável da pesca e aquicultura, com atenção ao disposto na Lei nº 11.959, de 29 de junho de 2009, a qual dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável da Aquicultura e da Pesca.

17.4 - Os atuais moradores da Ilha da Marambaia serão responsáveis pelo acondicionamento adequado do lixo, sendo proibida a sua queima, bem como o acúmulo do respectivo lixo, de materiais inservíveis ou outros materiais que propiciem a instalação e proliferação de roedores ou outros animais sinantrópicos. A coleta do lixo será realizada pelo órgão municipal de Mangaratiba, observando o procedimento atualmente realizado.

17.5 - É vedada a inserção de espécies exógenas no habitat da Ilha da Marambaia, tendo em vista que poderão causar desequilíbrio no seu ecossistema.

18 - DO TRANSPORTE E TRÂNSITO DE MATERIAIS PERIGOSOS OU SENSÍVEIS

18.1 - A introdução dos seguintes materiais na Ilha da Marambaia, por atuais moradores ou visitantes, o seu transporte em embarcações militares e o seu trânsito no interior da Área Militar deverão ser previamente autorizados pela administração do CADIM:

- a) arma de fogo, munição;
- b) material explosivo;
- c) animais, com exceção para o ingresso cotidiano dos animais de propriedade dos moradores, decorrentes de visitas ao veterinário, ou outras saídas rotineiras;
- d) grandes volumes, ou cargas superiores a 50 (cinquenta) quilos, excetuados produtos e materiais utilizados pelos moradores em suas atividades cotidianas, como alimentos, gelo, botijões de gás e utensílios domésticos. A solicitação para transporte destes grandes volumes e cargas pesadas, quando necessária, deve ser feita com antecedência mínima de 48 (quarenta e oito) horas, em razão da capacidade máxima de peso suportada pelas embarcações;
- e) substância venenosa ou tóxica; e
- f) material radioativo.

18.2 - Outros materiais, em função da dificuldade de seu transporte por embarcação, ou dos riscos à segurança dos atuais moradores e/ou das instalações existentes na Ilha da Marambaia, poderão ser incluídos na lista do presente artigo, por solicitação do Comando do CADIM, mediante acordo entre as partes.

18.3 - A solicitação específica de entrada ou de transporte das substâncias contidas no subitem 18.1 poderá ser negada quando importe em risco para a segurança dos moradores e/ou das instalações existentes na Ilha da Marambaia.

18.4 - São autorizados a entrada e o trânsito dos veículos automotores necessários ao funcionamento do CADIM, à prestação de serviços públicos, à manutenção da rede elétrica, por meio da Concessionária de Energia Elétrica e à condução dos treinamentos, exercícios e adestramentos de Unidades das Forças Armadas.

18.5 - A Marinha do Brasil caberá controlar o ingresso de materiais na Ilha da Marambaia por atuais moradores ou visitantes na forma estabelecida no subitem 18.1.

19 - DA SEGURANÇA DA ILHA DA MARAMBAIA

19.1 - A Ilha da Marambaia permanecerá, para todos os efeitos legais, em toda a sua extensão geográfica e área marítima de interesse, como Área Militar.

19.2 - A segurança da Ilha da Marambaia será realizada pela Marinha do Brasil, que para tanto poderá dispor dos meios previstos na Legislação Nacional, sendo a sua atuação garantida por força de sua destinação constitucional, nos termos do Artigo 142 da Constituição Federal.

19.3 - É assegurado o livre trânsito dos militares da Marinha do Brasil por toda a Ilha da Marambaia, com exceção das residências dos atuais moradores, constantes nas Listas Nominais dos Anexos F e G e da sede da ARQIMAR, a ser construída.

19.4 - O acesso ao interior das residências e à sede da ARQIMAR, a ser construída, poderá ocorrer apenas mediante convite, no primeiro caso, dos atuais moradores, e no segundo, dos dirigentes da ARQIMAR, ou ainda em ambos os casos nas hipóteses do inciso XI do Artigo 5º da Constituição Federal.

20 - DAS ATIVIDADES DE TREINAMENTO, EXERCÍCIO E ADESTRAMENTO CONDUZIDAS NA ILHA DA MARAMBAIA

20.1 - É assegurado, com exclusividade, à Marinha do Brasil o pleno uso de todas as áreas de adestramento da Ilha da Marambaia, bem como a livre condução de treinamentos, exercícios e adestramentos em todas estas áreas, observada a legislação vigente.

20.2 - É assegurada à Marinha do Brasil a utilização de armamento e munição real nas áreas de adestramento, de acordo com as normas de segurança estabelecidas pela Marinha do Brasil, em conformidade com o Artigo 142 da Constituição Federal, combinado com as disposições da Lei Complementar nº 97, de 09 de junho de 1999, alterada pela Lei Complementar 117, de 2 de setembro de 2004 e Lei Complementar nº 136, de 25 de agosto de 2010.

20.3 - É assegurado o livre trânsito de Tropas por toda a Ilha da Marambaia, especialmente pelas trilhas que interligam as Praias da Armação, Sítio, João Manoel e Caju, além das áreas da Ponta e Praia do Sino.

20.4 - Fica assegurada à Marinha do Brasil a condução de treinamentos, exercícios e adestramentos, que se fizerem necessários, sendo a ARQIMAR previamente avisada, na forma do item 21.

20.5 - Os moradores se comprometem a cumprir as medidas de segurança, definidas pela Marinha do Brasil, que digam respeito à segurança das pessoas e do patrimônio naquela localidade.

20.6 - A Marinha do Brasil se compromete a adotar, em suas atividades de treinamento, exercícios e adestramentos, todas as medidas necessárias visando à preservação da segurança e do patrimônio dos moradores.

21 - DO RELACIONAMENTO ROTINEIRO ENTRE A ARQIMAR E O CADIM

A Marinha do Brasil e a ARQIMAR estabelecerão um canal de interlocução visando o intercâmbio permanente de informações julgadas de interesse mútuo, especialmente quanto aos exercícios de adestramento que possam causar impacto no cotidiano dos atuais moradores da Ilha da Marambaia.

22 - DAS COMINAÇÕES

Com fundamento no §6º do Artigo 5º da Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985, são estabelecidas as seguintes cominações:

a) serão considerados nulos os atos do Processo Administrativo nº RJ54180.000945/2006-83, em curso no INCRA, que sejam praticados em desacordo com o Artigo 68 do ADCT da Constituição Federal, Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003, Instrução Normativa nº 57, de 20 de outubro de 2009 ou que violem as prescrições do presente TAC; e

b) qualquer construção realizada fora das áreas estabelecidas no inciso 3.1.1 será considerada irregular, o que ensejará a notificação do causador da irregularidade, ou na hipótese de ser desconhecido, da ARQIMAR, de sorte que seja realizado o retorno imediato ao estado anterior, sem prejuízo das medidas judiciais cabíveis.

23 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

23.1 - As partes integrantes deste Termo de Ajustamento de Conduta reconhecem que as premissas acima são tópicos fundamentais para a conciliação dos interesses do Estado e dos atuais moradores da Ilha da Marambaia, representados pela ARQIMAR, aplicando-se o Artigo 68 do ADCT, da Constituição Federal, combinado com Artigo 11 do Decreto nº 4.887/2003.

23.2 - As partes estão cientes de que este Termo de Ajustamento de Conduta tem eficácia plena, desde a data de sua assinatura, e que em caso de descumprimento das cláusulas acordadas valerá como título executivo extrajudicial, na forma do §6º do Artigo 5º da Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985 e inciso II do Artigo 585 do Código de Processo Civil.

23.3 - Na hipótese de conclusão do Processo Administrativo nº RJ54180.000945/2006-83, em curso no INCRA, ou no caso de decisão judicial, que afaste a incidência das regras previstas no Artigo 68 do ADCT da Constituição Federal, bem como do Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003 será assegurada a Concessão de Direito Real de Uso, por tempo indeterminado, nos termos do Artigo 7º do Decreto-Lei nº 271, de 28 de fevereiro de 1967, modificado pela Lei nº 11.481, de 31 de maio de 2007, em favor dos atuais moradores da Ilha da Marambaia listados nos Anexos E e G, observando as áreas previstas nos incisos 3.1.1 e 3.1.2.

23.4 - Será igualmente concedida a Concessão de Direito Real de Uso por tempo determinado, nos moldes traçados no subitem 23.3, caso o Processo Administrativo nº RJ54180.000945/2006-83, em curso no INCRA, não seja concluído no prazo de 270 dias, sendo assegurada até a conclusão do referido processo.

23.5 - O Presidente da ARQIMAR orientará, permanentemente, os atuais moradores da Ilha da Marambaia sobre todas as disposições do presente TAC.

24 - FISCALIZAÇÃO

24.1 - A fiscalização do cumprimento das regras estabelecidas neste Termo de Ajustamento de Conduta poderá ser feita por qualquer das partes que o assinam, sem prejuízo da atuação dos Órgãos Públicos correspondentes, em qualquer ocasião.

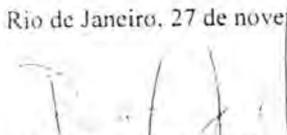
ARQIMAR - ASSOCIAÇÃO DA COMUNIDADE DOS
REMANESCENTES DE OULOMBO DA ILHA DA MARAMBAIA

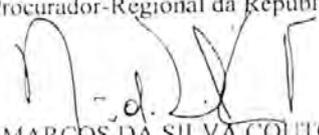
- 14 -

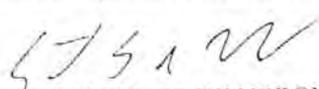
24.2 Os casos omissos devem ser decididos pelas partes integrantes deste FAC União Federal, Ministério Público Federal, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, Superintendência do Patrimônio da União, Marinha do Brasil, como interessado, interveniente, e Associação dos Remanescentes de Quilombo da Ilha da Marambaia.

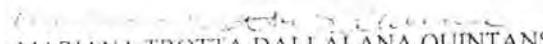
E por estarem assim ajustadas, as partes assinam o presente termo.

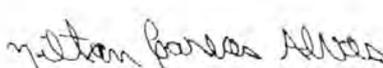
Rio de Janeiro, 27 de novembro de 2014.


DANIEL SARMENTO
Procurador-Regional da República


MARCOS DA SILVA COUTO
Procurador Regional Federal da 2ª Região

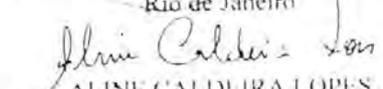

GUSTAVO SOUTO DE NORONHA
Superintendente Regional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária no Rio de Janeiro

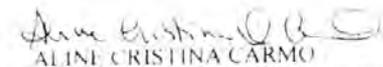

MARIANA TROTTA DALLÁLANA QUINTANS
Advogada da Associação de Remanescentes de Quilombo da Ilha da Marambaia
OAB/RJ 121.310


NILTON CARLOS ALVES
Associação dos Remanescentes de Quilombo da Ilha da Marambaia

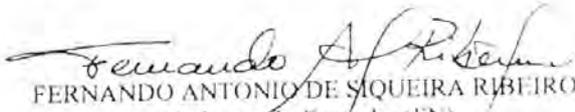

MARIANA MOREIRA SILVA
Procuradora-Regional da União da 2ª Região


EDUARDO FONSECA DE MORAES
Superintendente do Patrimônio da União no Estado do Rio de Janeiro


ALINE CALDEIRA LOPES
Advogada da Associação de Remanescentes de Quilombo da Ilha da Marambaia
OAB/RJ 173.939


ALINE CRISTINA CARMO
Advogada da Associação de Remanescentes de Quilombo da Ilha da Marambaia
OAB/RJ 165.975

Interveniente/Interessado:


FERNANDO ANTONIO DE SIQUEIRA RIBEIRO
Almirante-de-Esquadra (FN)
Comandante-Geral do Corpo de Fuzileiros Navais da Marinha do Brasil

170 000 000 000 000 000 000 000 000 000 000

-15-

ATOMAR - ASSOCIAÇÃO DA COMUNIDADE DOS
REMANESCENTES DE QUILOMBO DA ILHA DA MARAMBAIA

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - (Fls.01 a 03) - Planta da Primeira Área Coletiva;

Anexo B - Planta da Segunda Área Coletiva;

Anexo C - Planta da Terceira Área Coletiva;

Anexo D - Planta da Quarta e Quinta Área Coletiva;

Anexo E - Planta da Sexta Área Coletiva;

Anexo F - Lista dos Atuais Moradores da Ilha da Marambaia, de acordo com o Censo da Marinha do Brasil e IBGE;

Anexo G - Lista dos Pretensos Moradores enviada pela ARQIMAR;

Anexo H - Foto da construção destinada à guarda do material de pesca na Praia do Sino; e

Anexo I - Lista dos Visitantes Habituais.

ARQIMAR - ASSOCIAÇÃO DA COMUNIDADE DOS
MARESSENTES DE GUILMOBO DA ILHA DA MARAMBAIA

7 APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE
JANEIRO INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA



Km 47, Antiga Rio-São Paulo
23851-970 - Seropédica – RJ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UM PROJETO PEDAGÓGICO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DA ILHA DA MARAMBAIA – UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Professor Orientador: Prof^o Dr. Bruno Cardoso de Menezes Bahia

Pesquisador Responsável: Mestrando Renan Mota Silva

O Sr.(a) está sendo convidado(a) à participar de uma pesquisa sobre: “A Comunidade Quilombola da Restinga da Ilha da Marambaia – Uma Perspectiva Decolonial” e está sendo desenvolvida por meio do Curso de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, sob a orientação do Prof^o Dr. Bruno Cardoso de Menezes Bahia.

O objetivo deste trabalho é compreender como o processo de encobrimento da cultura quilombola interfere na formação pedagógica e identitária dos habitantes da Ilha da Marambaia/RJ. O benefício desta pesquisa é contribuir para o desenvolvimento da Educação Escolar Quilombola na Escola Municipal Levy Miranda, que atende especificamente uma comunidade de povos tradicionais, valorizando os aspectos pedagógicos e os desejos da comunidade. Buscaremos refletir sobre as possibilidades de uma proposta pedagógica decolonial, voltada para a educação diferenciada, possibilitando o respeito e o enaltecimento da cultura e dos saberes tradicionais, vinculados à realidade local. Pôr fim, será necessário a colaboração de V.S.^a para uma entrevista semiestruturada (moradores da comunidade, gestores, professorado e demais membros da escola), questionário estruturado (militares da Marinha do Brasil), como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados da pesquisa, visto que toda pesquisa com seres humanos possui riscos como a exposição de fatos e depoimentos, seus dados serão obrigatoriamente mantidos em sigilo absoluto, onde somente o pesquisador e o orientador tomarão conhecimentos.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: Durante a gravação das entrevistas, você pode sentir um desconforto pessoal, mas este procedimento é necessário para garantir uma transcrição fidedigna da sua fala. Contudo, você não será identificado nominalmente e todo o



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE
JANEIRO INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA



Km 47, Antiga Rio-São Paulo
23851-970 - Seropédica – RJ

conteúdo de sua participação é estritamente sigiloso.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE

SIGILO: O Sr(a) será devidamente esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá dano algum.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, o Sr(a) tem o direito de:

- 1) receber resposta a quaisquer perguntas e esclarecimentos sobre os procedimentos, riscos, benefícios relacionados à pesquisa;
- 2) retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;
- 3) não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade.
- 4) procurar esclarecimentos com o pesquisador RENAN MOTA SILVA, por meio do número de telefone [REDACTED], e-mail: [REDACTED].com ou no ENDEREÇO: [REDACTED]

[REDACTED] em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos.

Eu, _____,
declaro estar ciente do anteriormente exposto e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Contato: _____

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Eu, **RENAN MOTA SILVA**, declaro que forneci todas as informações referentes à pesquisa ao participante, de forma apropriada e voluntária.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do pesquisador

Apêndice B - Questionário Estruturado – Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**



Km 47, Antiga Rio-São Paulo
23851-970 - Seropédica – RJ
☎ (021) 3787-3741 / 3772

UM PROJETO PEDAGÓGICO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DA ILHA DA MARAMBAIA – UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Professor Orientador: Prof^o Dr. Bruno Cardoso de Menezes Bahia

Pesquisador Responsável: Mestrando Renan Mota Silva

Idade: _____ Raça/cor autodeclarada: _____

Reside na Ilha? Sim () Não () Caso sim, há quantos anos: _____

Grau de instrução: _____

Qual seu vínculo com a Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia?

1) Você é nascida e criada na comunidade?

2) Qual é a fonte de renda principal de sua família?

3) Tem conhecimento da terminologia quilombo, quilombola?

4) Quais as atividades culturais que são desenvolvidas na comunidade que você participa?

5) Você possui algo de registro da comunidade?

6) Quais as principais dificuldades encontradas pelas famílias na comunidade?



- 7) Quais as formas de abastecimento de água e luz na comunidade? (**)

- 8) Qual a forma de saneamento básico? Como isso impacta nas atividades da comunidade, positivamente ou negativamente?

- 9) Você tem algum objeto de recordação da época da escravidão?

- 10) Como se dá o sistema de relações sociais dentro e fora do grupo?

- 11) Você possui alguma prática religiosa?

- 12) Existe calendário de festas e rituais da comunidade? Você participa ou já participou da festividade do Dia da Consciência negra na comunidade? Do seu ponto de vista, qual a importância para o quilombo?

- 13) Como é a organização econômica e os modos de produção na Restinga? Existe algum projeto em desenvolvimento pelo Governo Municipal, Estadual, Federal, ONGs ou especificamente pela Marinha do Brasil?

- 14) Existe alguma forma de “poder” dentro do quilombo? Algumas pessoas decidem pelo coletivo?

- 15) Qual a relação do Quilombo com o Município de Mangaratiba? Acaso, existe algum representante do quilombo na câmara de vereadores desta cidade? Vocês têm acesso dos dados do senso da comunidade?

Apêndice C - Questionário Estruturado – Escola Municipal Levy Miranda



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA



Km 47, Antiga Rio-São Paulo
23851-970 - Seropédica – RJ
☎ (021) 3787-3741 / 3772

UM PROJETO PEDAGÓGICO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DA ILHA DA MARAMBAIA – UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Professor Orientador: Prof^o Dr. Bruno Cardoso de Menezes Bahia

Pesquisador Responsável: Mestrando Renan Mota Silva

Idade: _____ Raça/cor autodeclarada: _____

Reside na Ilha? Sim () Não () Caso sim, há quantos anos: _____

Grau de instrução: _____

Qual seu vínculo com a Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia?

Há quanto tempo (anos) leciona ou lecionou nesta Instituição Escolar? _____

Quais motivos te levaram a lecionar nesta Instituição Escolar? _____

1) Relate brevemente sua trajetória como profissional da educação até a chegada nesta escola (por processo seletivo, concurso público ou qual outra forma de ingresso):

2) Como se dá sua locomoção casa X escola? Comente as maiores dificuldades encontradas?

3) Você conhece a história da Escola Municipal Levy Miranda?

4) Você acha importante que a presença da escola na comunidade faz diferença?



- 5) Como você vê a relação escola e ARQIMAR? Qual a importância dela para escola?
- 6) Você gosta de trabalhar na escola?
- 7) Foi lhe oferecido alguma formação (curso ou sinônimo) específico sobre a comunidade e seus saberes tradicionais para lecionar nesta escola?
- 8) Na perspectiva do atual Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Levy Miranda e de acordo com a condução do processo ensino-aprendizagem, como é trabalhado a compreensão do processo de encobrimento da cultura quilombola e como este processo pode interferir na formação pedagógica e identitária dos habitantes da Restinga da Ilha da Marambaia/RJ?
- 9) Em relação do Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) decorrente de um processo de conciliação na Ilha, de que forma ele impacta a relação entre a Escola, o Quilombo e a Marinha do Brasil?



10) De que forma o planejamento curricular da escola assume uma perspectiva que favoreça a formação da identidade pessoal e coletiva dos quilombolas, na busca por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos?

11) Como a Escola vêm trabalhando a implementação da Lei Federal nº10.639/03, ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira nos planos curriculares?

12) Quais as políticas educacionais municipais no sistema único de educação básica que Mangaratiba vem adotando em favor da educação escolar quilombola e quais foram e/ou estão sendo implementadas nesta escola?

13) A Secretaria Municipal de Educação de Mangaratiba desenvolve nesta escola ações, observando o impacto no processo formativo de crianças e jovens quilombolas? Quais?

14) Você acha importante a interação entre o saber tradicional e o saber da escola?

15) Poderia comentar como a escola na ilha tem valorizado a cultura dos povos tradicionais?



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA



Km 47, Antiga Rio-São Paulo
23851-970 - Seropédica – RJ
☎ (021) 3787-3741 / 3772

16) Você acredita ser importante para a escola e para a comunidade, ter pesquisas em andamento sobre povos tradicionais? De que forma isso impacta sua vida docente?

17) Caso queira realizar algum comentário ou consideração sobre a pesquisa que julgue importante e relevante e que não foram contempladas nas perguntas, comente abaixo.

Assinatura do participante da pesquisa:

Contato: _____

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2021.