



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCY RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS
– PPGPS**

**DIÁLOGOS E SABERES:
por uma educação das relações étnico-raciais na Comunidade
Remanescente de Quilombo da Rasa em Armação dos Búzios/RJ.**

ANA CAROLINA DE SOUSA VAZ

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
FEVEREIRO – 2021**

**DIÁLOGOS E SABERES:
por uma educação das relações étnico-raciais na Comunidade Remanescente
de Quilombo da Rasa em Armação dos Búzios/RJ.**

ANA CAROLINA DE SOUSA VAZ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Políticas Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lilian Sagio Cezar

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
FEVEREIRO – 2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pela autora.

V393

Vaz, Ana Carolina de Sousa.

DIÁLOGOS E SABERES : por uma educação das relações étnico-raciais na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa em Armação dos Búzios/RJ. / Ana Carolina de Sousa Vaz. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2021.

176 f. : il.
Inclui bibliografia.

Tese (Doutorado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2021.
Orientadora: Lilian Sagio Cezar.

1. Educação. 2. Políticas de Educação. 3. Relações Étnico-Raciais. 4. Quilombo. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 361.61

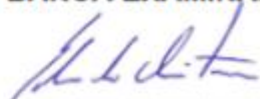
**DIÁLOGOS E SABERES:
por uma educação das relações étnico-raciais na Comunidade Remanescente
de Quilombo da Rasa em Armação dos Búzios/RJ.**

ANA CAROLINA DE SOUSA VAZ

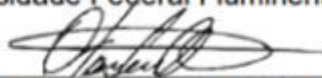
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Políticas Sociais.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Eduardo Quintana (Educação – UFF)
Universidade Federal Fluminense – UFF



Prof. Dr. Otair Fernandes de Oliveira (Ciências Sociais – UERJ)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ



Prof.ª Dr.ª Bianca Pires André (Educação – Universidade de Barcelona)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF



Prof. Giovane do Nascimento (Políticas Públicas e Formação Humana - UERJ)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF



Prof.ª Dr.ª Lilian Sagio Cezar (Antropologia Social – USP)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF
(Orientadora)

Dedico este trabalho aos moradores da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa que, com muito carinho, compartilham, diariamente, seus saberes e viveres comigo.

AGRADECIMENTOS

Aos moradores da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa, a minha gratidão por me proporcionarem o contato com vivências tão significativas para o meu crescimento pessoal e profissional. Sou muito grata pelos encontros repletos de saberes compartilhados, acolhimento, carinho e respeito que marcaram minha vida e, com certeza, fizeram a diferença na pessoa e na profissional que sou hoje. Espero que este trabalho possa contribuir para a ampliação do desenvolvimento das práticas pedagógicas das escolas localizadas na Rasa, por meio de temáticas referentes à história e à cultura local, tendo em vista que elas são fundamentais para a construção da identidade e do sentimento de pertencimento de alunos e alunas em relação à valorização da memória coletiva, da história e do próprio território.

Aos professores, gestores escolares, equipe de assessoramento pedagógico e coordenadores da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEME), que participaram da coleta de dados desta pesquisa, agradeço imensamente pelas contribuições e por terem tornado possível sua realização.

Agradeço, também, aos colegas de trabalho, que me acompanharam durante a longa caminhada acadêmica, sempre me incentivando e me motivando. Aos colegas da SEME, minha gratidão por todo apoio durante a finalização da escrita desta tese. Em um ano difícil para todos nós, no qual a pandemia do coronavírus (COVID-19) alterou drasticamente nossa rotina, trazendo insegurança, medo e tristeza, vocês foram fundamentais para que eu não perdesse o foco e concluísse mais esta etapa. Durante esse período, o reconhecimento da equipe do Educacional da SEME, sobre a importância deste trabalho para a educação municipal de Búzios e para os moradores da Rasa, foi minha maior motivação para seguir em frente e vencer os desafios.

Aos meus pais, Luciana e Márcio, sempre companheiros, amáveis, carinhosos, dedicados e pacientes. Não me canso de agradecer pela tranquilidade, equilíbrio e estrutura que sempre me concederam. Agradeço, mais uma vez, por terem me proporcionado a oportunidade de estudar na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) durante a graduação, mestrado e doutorado, acreditando e respeitando minhas decisões e nunca deixando que as dificuldades impedissem a realização dos meus sonhos.

Ao meu irmão, Felipe, meu companheiro da vida. Aquele que torce para que eu supere os obstáculos e alcance as conquistas. Obrigada por sempre me incentivar e acreditar que sou capaz de vencer os desafios. Amo você.

À minha cunhada, Thaís, sempre emanando energias positivas e vibrando com minhas conquistas. Como é bom tê-la em nossa vida.

Ao Matheus, meu amor, minha companhia em todos os momentos. Obrigada por ser a minha paz nos momentos de angústia e por vibrar comigo em todas as conquistas. Sou grata por me fortalecer nos momentos que quis desistir, por todo amor, carinho, paciência e apoio durante a solitária escrita da tese. Seu apoio foi fundamental para que eu pudesse chegar até aqui. Gratidão.

Agradeço por todo amor e carinho que recebo diariamente de minha avó, Ângela, sempre com palavras de incentivo, encorajando-me e cuidando para que todos os meus sonhos possam ser realizados. Obrigada, minha linda. Ter você perto de mim é um presente.

Aos meus amigos, que me incentivaram com palavras de carinho, de apoio, que me fortaleceram nos momentos de angústia e que me proporcionaram momentos de alegria e tranquilidade ao longo desta caminhada.

À minha orientadora, Dr.^a Lilian Sagio Cezar, por ter aceitado o desafio de construir este trabalho comigo. Agradeço pelas enriquecedoras contribuições, trocas de ideias, atenção, comprometimento, competência, compreensão e apoio em todos os momentos. Obrigada por sempre me encorajar nesta caminhada.

Ao Prof. Dr. Eduardo Quintana, Prof. Dr. Otair Fernandes de Oliveira, Prof. Dr. Giovane do Nascimento, Prof.^a Dr.^a Bianka Pires André e Prof.^a Dr.^a Maria Clareth Gonçalves Reis, por participarem de minha banca de defesa e contribuírem para o aperfeiçoamento de minha pesquisa. Meus sinceros agradecimentos.

Agradeço, enfim, a todos que contribuíram para a concretização deste trabalho.

RESUMO

VAZ, Ana Carolina de Sousa. **DIÁLOGOS E SABERES: por uma educação das relações étnico-raciais na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa em Armação dos Búzios/RJ.** Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, 2021.

O município de Armação dos Búzios está localizado na zona costeira do estado do Rio de Janeiro e oferece, aos visitantes, uma geografia paradisíaca, belas praias e abundância de caça submarina, sendo um atrativo roteiro turístico muito procurado por brasileiros e estrangeiros. O bairro da Rasa, localizado na periferia de Armação dos Búzios, foi certificado pela Fundação Cultural Palmares (FCP), em 2005, como comunidade quilombola, tendo, na memória coletiva de seus moradores, narrativas sobre disputas pela exploração e contrabando de escravos, do pau-brasil e, mais recentemente, do próprio território. Diante disso, esta tese analisa as políticas nacionais de educação sobre as relações étnico-raciais e combate ao racismo e sua implementação em comunidades quilombolas, tendo como estudo cinco escolas públicas municipais presentes na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa, avaliando se os currículos trabalhados nessas escolas cumprem com o art. 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/96, que trata da obrigatoriedade de inserção da cultura e história africana, afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos públicos e privados do país, além de identificar, junto à comunidade, quais são os saberes tradicionais locais. Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa apresenta caráter qualitativo por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental da legislação em vigor, entrevistas semiestruturadas, observação sistemática da prática pedagógica de uma professora, observação participante e fotografias. Investigam-se quais mecanismos institucionais podem ser utilizados pela escola para que os saberes tradicionais quilombolas sejam contemplados no currículo escolar. Para realizar as discussões presentes neste trabalho, recorreu-se aos estudos desenvolvidos por Gomes (2005), Munanga (2005), Paro (2016), Gusmão (2003), Libâneo (2008), entre outros que trazem reflexões acerca da escola como importante espaço de fortalecimento de identidade e de promoção de rompimentos históricos de colonização, inferiorização, subalternização e invisibilização dos modos de ser, saber e fazer da população negra brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Políticas de Educação; Relações Étnico-Raciais; Quilombo.

ABSTRACT

VAZ, Ana Carolina de Sousa. **DIALOGUES AND KNOWLEDGE: for an education of ethnic-racial relations in the Remnant Community of Quilombo da Rasa in Armação dos Búzios/RJ.** State University of North Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, 2021.

The municipality of Armação dos Búzios is located in the coastal area of the state of Rio de Janeiro and offers visitors a paradise-like geography, beautiful beaches and an abundance of spearfishing, making it an attractive tourist route much sought after by Brazilians and foreigners. The Rasa neighborhood, located on the outskirts of Armação dos Búzios, was certified by the Palmares Cultural Foundation (FCP) in 2005 as a quilombola community, having, in the collective memory of its residents, narratives about disputes over the exploitation and smuggling of slaves, from the pau-brasil and, more recently, from the territory itself. Therefore, this thesis analyzes the national education policies on ethnic-racial relations and the fight against racism and its implementation in quilombola communities, having as a study five municipal public schools present in the Remaining Community of Quilombo da Rasa, evaluating whether the curricula worked in these schools comply with art. 26A of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) No. 9394/96, which deals with the mandatory insertion of African, Afro-Brazilian and indigenous culture and history in public and private establishments in the country, in addition to identifying, together to the community, what is the local traditional knowledge. In order to achieve the proposed objectives, the research presents a qualitative character through bibliographical research, documental analysis of the legislation in force, semi-structured interviews, systematic observation of a teacher's pedagogical practice, participant observation and photographs. It investigates which institutional mechanisms can be used by the school so that traditional quilombola knowledge is included in the school curriculum. To carry out the discussions present in this work, we used the studies developed by Gomes (2005), Munanga (2005), Paro (2016), Gusmão (2003), Libâneo (2008), among others that bring reflections about the school as important space for strengthening identity and promoting historical breaks in colonization, inferiorization, subordination and invisibility of the ways of being, knowing and doing of the Brazilian black population.

KEYWORDS: Education; Education Policies; Ethnic-Racial Relations; Quilombo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAPE	Centro de Atendimento e Apoio Pedagógico ao Educando
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDR	Comitê de Decisão Regional
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPEDE	Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação
CEPERJ	Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEM	Democratas
DOU	Diário Oficial da União
FCP	Fundação Cultural Palmares
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEFI	Instituto Educacional de Habilitação Profissional e Formação Integral
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
ITERJ	Instituto de Terras do Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça
MNUCDR	Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PBQ	Programa Brasil Quilombola
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFL	Partido da Frente Liberal
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGCL	Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem
PPGPS	Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais
PPPs	Projetos Político-Pedagógicos
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
RCAB	Referencial Curricular de Armação dos Búzios
RJ	Rio de Janeiro
RTID	Relatório Técnico de Identificação e Delimitação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEB	Secretaria de Educação Básica
SEME	Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Armação dos Búzios
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEN	Teatro Experimental do Negro
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fazenda Campos Novos.....	37
Figura 2 – Ponta do Pai Vitório	38
Figura 3 – Praia Gorda.....	39
Figura 4 – Mangue de pedras localizado na cidade de Armação dos Búzios/RJ.....	39
Figura 5 – Limites territoriais do município de Armação dos Búzios/RJ	42
Figura 6 – Escultura de Brigitte Bardot.....	45
Figura 7 – Escultura “Os três pescadores”	46
Figura 8 – Homenagem ao quilombo	49
Figura 9 – Praça Quilombola.....	50
Figura 10 – Escultura que representa uma mulher da etnia banto, na Praça Quilombola.....	50
Figura 11 – Artesanato produzido na comunidade remanescente.....	52
Figura 12 – Artesanato produzido na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa: acessórios	52
Figura 13 – Artesanato produzido na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa: boneca pesqueira com juquiá	53
Figura 14 – Cuia	556
Figura 15 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Armação dos Búzios	75
Figura 16 – Divulgação do Seminário Municipal da Consciência Negra.....	79
Figura 17 – Representação de barco e petrecho de pesca	156
Figura 18 – Representação da Casa de Farinha.....	156
Figura 19 – Representação do roçado da lavoura de milho e mandioca	157
Figura 20 – Representação da cozinha com fogão de lenha e pilão escavado no tronco de árvore.....	157
Figura 21 – Brinquedos produzidos a partir de oficina de reciclagem.....	158
Figura 22 – Seção de livros com a temática “etnias” na sala de leitura do Instituto Educacional de Habilitação Profissional e Formação Integral (INEFI).....	164
Gráfico 1 – Orientadoras Educacionais e suas respectivas cidades	107
Gráfico 2 – Professores e suas respectivas cidades	134
Quadro 1 – Matriz Curricular Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	130
Quadro 2 – Matriz Curricular Anos Finais do Ensino Fundamental	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total de entrevistas realizadas nas escolas	25
Tabela 2 – Escolas municipais localizadas na Rasa, quantidade de alunos matriculados e anos de escolaridade	87
Tabela 3 – Gestoras Escolares e o tempo de trabalho em Armação dos Búzios e na Rasa	95
Tabela 4 – Orientadoras Educacionais e o tempo de trabalho em Armação dos Búzios e na Rasa	108
Tabela 5 – Supervisoras Escolares e o tempo de trabalho em Armação dos Búzios e na Rasa	121
Tabela 6 – Professores e o tempo de trabalho em Armação dos Búzios e na Rasa	132

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS ..	22
2 QUILOMBOS, COMUNIDADES E POVOS TRADICIONAIS	29
2.1 A luta pela preservação e reconhecimento legal dos quilombos no Brasil	29
2.2 A Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa	35
3 POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE COMBATE AO RACISMO	59
3.1 Reconhecimento do Racismo e Organização dos Movimentos Sociais	59
3.1.1 A Educação e o atendimento às reivindicações dos Movimentos Sociais Organizados	63
3.1.2 Anos 2000 e as políticas de combate ao racismo no Brasil	65
3.1.3 Guinada conservadora e a polêmica Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	70
3.2 Aplicação Local: perspectivas e desafios da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia na implementação das políticas de educação das relações étnico-raciais e de combate ao racismo	74
4 OS SABERES QUILOMBOLAS NAS ESCOLAS	87
4.1 "A história, ela só se perde quando deixa de ser contada, né?": a gestão escolar frente à educação antirracista	92
4.2 " <i>Muitas crianças não aceitam a sua cor e sua origem</i> ": a atuação da Orientação Educacional na construção da identidade quilombola	104
4.3 "A gente percebe que elas têm vergonha de falar que são descendentes ou participam da comunidade quilombola": a Supervisão Escolar como articuladora do desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais	119
5 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SALA DE AULA.....	129
5.1 Práticas pedagógicas na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa: entrevistas com os professores	134
5.2 Enfrentamento ao racismo no ambiente escolar	140
5.3 Interlocução com a comunidade quilombola: a oportunidade proposta na Festa Literária.....	142
5.4 Levando a sério a " <i>Palavra que Encanta</i> ": Expressões culturais e tradição oral da comunidade quilombola da Rasa na Festa Literária de Búzios	146
5.5 Por uma formação continuada específica para professores que atuam nas comunidades quilombolas	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS	169

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tendo como ponto de partida os campos da pedagogia e da antropologia, a presente tese é resultado de pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais (PPGPS) da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), na cidade de Campos dos Goytacazes, interior do estado do Rio de Janeiro, e tematiza as políticas de educação das relações étnico-raciais e de combate ao racismo e sua implementação em cinco escolas públicas municipais que atendem alunos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa, em Armação dos Búzios/RJ.

O Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais está vinculado à área Interdisciplinar da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), permitindo, assim, que esta tese fosse desenvolvida em um espaço privilegiado de diálogo entre as diversas áreas de conhecimento. Essa investigação foi realizada na área de concentração de Participação e Regulação, tendo como linha de pesquisa a Educação, Cultura, Política e Cidadania.

Diante disso, como objetivos específicos desta pesquisa, pretendeu-se: avaliar se os currículos trabalhados nessas escolas cumprem o art. 26A da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9394/96, que trata da obrigatoriedade de inserção da cultura e história africana, afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos públicos e privados do país; identificar, junto à comunidade, quais são os saberes tradicionais locais; investigar, por meio de levantamento documental, quais mecanismos institucionais podem ser utilizados pela escola para que os saberes tradicionais quilombolas sejam contemplados no currículo escolar; e analisar se há, e quais são, os procedimentos utilizados pela comunidade para o acompanhamento do trabalho desenvolvido nessas escolas, investigando se existe desenvolvimento de uma pedagogia própria que respeite a especificidade étnico-cultural quilombola local.

Para obtenção dos resultados alcançados nessa investigação, as técnicas de coleta de dados utilizadas foram revisão bibliográfica; análises documentais; observação participante; entrevistas semiestruturadas e abertas realizadas com professores, gestores escolares, familiares de alunos/as quilombolas e com o coordenador da pasta de Etnia e Gênero, da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEME); observação sistemática da prática pedagógica de uma professora; e, por último, fotografias de esculturas que remontam a ocupação

do território de Armação dos Búzios, de artesanatos produzidos na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa, além de representações de espaços tidos como importantes pelos quilombolas entrevistados.

A escolha por proceder uma investigação que tematizasse a descolonização do currículo escolar e o papel de escolas, que atendem alunos de uma comunidade remanescente quilombola, cujo meio privilegiado de transmissão de conhecimento é a tradição oral e a memória coletiva, partiu da experiência profissional da pesquisadora desta tese na educação do município de Armação dos Búzios e de sua relação acadêmica com a UENF.

Dessa forma, pensar sobre sua história de vida, trajetória acadêmica e formação docente mostram o quanto ela é fruto de provocações que a educação brasileira proporciona. Em busca da realização de seu sonho de infância, ser professora, em março de 2008, iniciou os estudos no curso de Licenciatura em Pedagogia, na UENF. Durante essa etapa de sua vida acadêmica, vivenciou experiências como monitora nas disciplinas de Gestão Escolar e Pesquisa Educacional e em um projeto de Iniciação Científica (IC), cujo objetivo era realizar um mapeamento sobre a formação inicial e continuada de professores de Arte nas escolas estaduais do município de Campos dos Goytacazes/RJ. Essas experiências, sem dúvida, aproximaram a pesquisadora da realidade vivida nas escolas públicas brasileiras, da universidade e dos professores, instigando, ainda mais, sua curiosidade pela pesquisa científica em educação e sua relação com as práticas pedagógicas.

Em 2012, mesmo ano de conclusão de sua graduação em Licenciatura em Pedagogia, foi convocada para investidura em cargo público, após aprovação em Concurso Público na cidade de Armação dos Búzios, para o cargo de Orientação Educacional. Em Búzios, o Orientador Educacional atua na equipe de assessoramento pedagógico da unidade escolar, sendo sua atribuição acompanhar o desenvolvimento escolar dos alunos, identificando quais são suas necessidades, causas de conflitos e dificuldades envolvendo os demais profissionais, as famílias e a comunidade do entorno da escola, em busca de desenvolvimento integral dos alunos. Desse modo, o Orientador Educacional é considerado o principal elo entre a escola e as famílias (GIACAGLIA; ANGELINI; PENTEADO, 2010).

Em fevereiro de 2013, a pesquisadora começou a atuar em uma escola municipal, no bairro da Rasa, onde está localizada a Comunidade Remanescente de

Quilombo, que é o objeto de estudo desta pesquisa. A escolha para exercer sua profissão nesse bairro partiu, inicialmente, de sua localização, que era mais próxima e de mais fácil acesso à cidade na qual ela residia naquele período, Rio das Ostras. Cidade localizada a, aproximadamente, 32 km do bairro da Rasa.

Quando realizou Concurso Público para provimento de vagas para a prefeitura municipal de Armação dos Búzios, em março de 2012, possuía, em seu imaginário, a possibilidade de trabalhar em um dos municípios mais belos e badalados que ela havia visitado e tinha ouvido falar. Seu conhecimento sobre essa localidade era somente turístico, por meio de estadias em pequenos períodos. Até esse momento, a pesquisadora não tinha ouvido falar sobre a Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa ou sobre a história de ocupação do território de Armação dos Búzios e da região. Desse modo, quando realizou a escolha da escola onde atuaria, também não foi informada sobre a peculiaridade da trajetória histórica da comunidade, relacionada ao período escravocrata e ao modo de vida tradicional das famílias.

Assim, no mesmo período que começou a atuar no bairro da Rasa, em 2013, iniciou os estudos no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (PPGCL), também na UENF. Após sua aprovação no processo seletivo para ingresso no mestrado, concomitante ao início do exercício de sua profissão como Orientadora Educacional no bairro da Rasa, começou a construir um novo projeto para ser apresentado à banca avaliadora do Programa. O encontro com sua orientadora de mestrado, Bianka Pires André, Professora Doutora em Educação pela Universidade de Barcelona – Espanha, e com a comunidade escolar da Rasa, proporcionou à pesquisadora um turbilhão de sentimentos e inquietações.

Diante disso, trabalhando diretamente com os alunos e com os seus pais, mães e responsáveis, buscando estabelecer e fortalecer o diálogo da escola com a família, começou a perceber algumas questões que necessitavam de reflexões e discussões mais aprofundadas: (a) os alunos, seus pais, mães e responsáveis se referiam ao centro da cidade como “Búzios”; (b) os moradores da comunidade relatavam dificuldades no acesso e no atendimento de serviços que eram prestados somente no centro da cidade; (c) os professores diziam que seus alunos não conheciam pontos turísticos da cidade, que são conhecidos internacionalmente; (d) a maioria dos professores que atuava nessa unidade escolar não residia na cidade de Armação dos Búzios; (e) as atividades relacionadas à educação das relações

étnico-raciais e de combate ao racismo eram realizadas somente em datas específicas, de forma espetacularizada e estigmatizada; (f) durante encontros com profissionais que atuavam em escolas localizadas em áreas centrais da cidade, era possível ouvir que “a clientela das escolas da Rasa era difícil”; (g) quando dialogava com outros profissionais que atuavam há mais tempo que ela nas escolas da Rasa, ouvia que essas questões observadas eram comuns e aconteciam desde muito tempo; e, (h) por fim, observou que não havia, na escola onde atuava, estudos e análises de documentos oficiais visando ao debate e à ressignificação das práticas pedagógicas e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Armação dos Búzios está localizada na região das Baixadas Litorâneas do interior do estado do Rio de Janeiro, possuindo, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), população estimada em 33.870 pessoas para 2019. Historicamente, a cidade, conhecida internacionalmente como Búzios, pertencia ao município de Cabo Frio, tornando-se autônoma apenas em 1995. Búzios, até a primeira metade do século XX, era uma pequena e pacata vila de pescadores. A partir de sua emancipação, a cidade viveu um verdadeiro aumento populacional, em geral, desordenado (SPILLMAN, 2010). Intervenções de caráter especulativo, realizadas sem a devida atenção ao patrimônio construído e paisagístico, acarretaram diversas consequências sociais, econômicas, políticas e ambientais.

Em vista disso, apesar de estar a aproximadamente 12 km do centro da cidade, os moradores da Rasa sofreram e testemunharam formas de expulsão territorial por meio de pressão imobiliária imposta pela ação do estado e de construtoras, do forte investimento em hotelaria e da supervalorização dos terrenos. Esse incremento “desenvolvimentista” e desordenado trouxe, também sem medidas de controle, a aquisição, por terceiros, das casas de pescadores e o estabelecimento de numerosas pousadas, restaurantes e bares no local.

Por meio dessas questões, a pesquisadora construiu sua pesquisa de mestrado, realizada em 2014, com o objetivo de conhecer a visão de alunos do 9º ano de uma escola municipal localizada na Rasa sobre eles mesmos e sobre a localidade onde vivem, analisando quais elementos identitários faziam parte da formação social e cultural desses jovens. Conhecendo, ainda, como essa escola vinha trabalhando as questões de construção de identidade e de sentimento de pertencimento desses alunos. Interessava à pesquisadora saber de que maneira a

proposta pedagógica da escola da Rasa estava contribuindo para a construção da identidade dos alunos que fazem parte, em sua maioria, de famílias quilombolas. Inquietava-a o silêncio nos currículos e nas práticas pedagógicas em relação às questões políticas, históricas, religiosas, culturais e sociais que os alunos vivenciam.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa de mestrado evidenciaram que não é de hoje que as pessoas, que vivem no centro e em áreas turísticas da cidade de Búzios, tratam, de forma excludente e discriminatória, os moradores do Quilombo da Rasa, em sua maioria negros, impondo-lhes olhares e situações marcadas pelo preconceito e segregação por sua condição social, econômica e/ou cor de pele, indicando que eles possuem lugares demarcados no território do município de Búzios. Por essas razões, os jovens entrevistados na pesquisa de dissertação apresentaram maior sentimento de pertencimento ao bairro da Rasa, causando distanciamento de sua condição de cidadão de Armação dos Búzios (VAZ, 2015).

Diante das reflexões realizadas por meio da coleta desses dados, a pesquisadora trouxe, como discussão para a presente tese de doutorado, as questões que pairam sobre a educação de crianças e jovens da Rasa, a partir da não implementação da Educação Escolar Quilombola nas escolas localizadas nesse território, sob orientação da professora Lilian Sagio Cezar, Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Realizou-se este estudo de 2017 a 2020, sendo 2019 o período delimitado para a realização da coleta de dados na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa.

A escolha do título *DIÁLOGOS E SABERES: por uma educação das relações étnico-raciais na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa em Armação dos Búzios/RJ*, se refere à urgente necessidade de interlocução entre os saberes, os viveres e o currículo escolar dessa comunidade tradicional quilombola. O estudo bibliográfico aqui realizado aponta que não há um único caminho para o conhecimento e, por isso, faz-se necessário o rompimento da ideia de um currículo escolar estático, fragmentado, colonial e hierárquico. A interlocução dos saberes tradicionais locais com o currículo escolar, previamente estabelecido pelas diretrizes nacionais, estaduais e municipais, pode permitir o desenvolvimento de uma educação antirracista que contribua para a formação de crianças e jovens críticos, capazes de atuar na construção de uma sociedade menos desigual, onde possam enxergar-se como parte integrante e importante do município onde vivem.

No início do ano letivo de 2020, a pesquisadora desta tese foi convidada pela coordenadora do Departamento Educacional da SEME e pela coordenadora de Orientação Educacional para atuar na coordenação da equipe de Orientação Educacional, na SEME. O encontro para análise dos dados já coletados na pesquisa de campo e da revisão bibliográfica, por meio de reuniões com as equipes que coordenam e direcionam as atividades desenvolvidas nas unidades escolares municipais de Armação dos Búzios, permitiu à pesquisadora compreender, de modo mais aprofundado, de que maneira são construídos os currículos escolares desse município.

Embora Armação dos Búzios possuísse apenas vinte e três escolas municipais localizadas em seu território, em 2019, com um total de, aproximadamente, 8.300 alunos atendidos, a pesquisadora observou que as discussões, para construção dos currículos escolares, não contemplavam todos os profissionais, nem todas as comunidades escolares. Para cumprir a exigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tinha como prazo máximo de implementação o início do ano letivo de 2020, os coordenadores de segmentos da SEME e a coordenação de Supervisão Escolar organizaram reuniões de equipe para alinhar o Referencial Curricular já existente no município com a BNCC. Durante todo 2019, realizaram-se reuniões com as equipes de Supervisão Escolar e com os professores que participaram das formações continuadas ofertadas pelo Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (CEPEDE), para discutirem a nova organização curricular do município. A coordenação de Orientação Educacional também promoveu encontros para apreciação da proposta e para discussão. Após, selecionaram-se pequenas comissões de profissionais, de acordo com cada segmento e área, para a finalização do documento.

Evidenciou-se, ainda, que não houve um estudo específico sobre as questões étnico-raciais, sobre o papel da escola e do currículo escolar na promoção de experiências produtivas, positivas e afirmativas de identidade de crianças e jovens negros que vivem nos territórios quilombolas do município, durante a construção do novo Referencial Curricular de Armação dos Búzios (RCAB). Cabe destacar que, durante o ano letivo de 2019, foram atendidos, aproximadamente, 3.323 alunos nas escolas localizadas no território quilombola da Rasa, e o município ainda possui uma escola localizada no território quilombola da Baía Formosa, atendendo a,

aproximadamente, 90 alunos. Esse quantitativo representa a porcentagem expressiva de 41,1% dos alunos atendidos na rede municipal de ensino.

Essas evidências destacam que a SEME apresenta ausência de dados que apontem as reais e específicas necessidades educacionais dos alunos da rede municipal que vivem em comunidades quilombolas e a importância da pesquisa científica para a construção de políticas públicas de educação que proporcionem a construção de um currículo escolar e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam críticas, inclusivas, emancipatórias e considerem as especificidades das comunidades quilombolas e dos alunos atendidos nas escolas municipais de Armação dos Búzios.

A integração da pesquisadora na equipe da SEME possibilitou, por diversas vezes, discussões sobre a importância e a urgente necessidade de se aproximar das comunidades escolares, proporcionando o diálogo entre os profissionais que atuam nas escolas, as famílias e as instâncias de decisões políticas, visando à construção de políticas educacionais que atendam as prerrogativas do art. 26A da LDB e que estejam comprometidas com uma educação de qualidade.

Além disso, cabe aqui destacar que os ajustes finais nesta tese foram tecidos durante o acometimento da pandemia do novo coronavírus (COVID-19¹), que afetou drasticamente o mundo inteiro. Com o objetivo de não colocar alunos, professores e colaboradores em risco diante do avanço da enfermidade, a SEME, da cidade de Armação dos Búzios, atendeu as orientações das autoridades sanitárias brasileiras, adotando o período de isolamento social a partir do Decreto² n.º 1.358, de 16 de março de 2020, publicado pelo prefeito do município. Esse documento dispõe sobre medidas para o enfrentamento da crise de saúde pública decorrente do novo coronavírus, trazendo, em seu art. 6º, que "*ficam suspensas as aulas na rede pública de ensino, a partir da presente data, pelo período de 15 (quinze) dias, conforme recomendação do Governo Estadual*". Em 21 de março de 2020, diante da publicação do Decreto n.º 1.366, decretou-se estado de calamidade pública no município, sendo prorrogado o período de suspensão das aulas. Essa medida foi

¹ "A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), identificado em Wuhan, na China, que causou a COVID-19, sendo, em seguida, disseminada e transmitida de pessoa a pessoa." Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 10 maio 2020.

² Decreto n.º 1.358, de 16 de março de 2020: <https://buzios.aexecutivo.com.br/jornal.php?id=696>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

mantida até a finalização desta pesquisa, não havendo publicação oficial com previsão de data para o retorno das aulas presenciais em Armação dos Búzios.

Mediante o exposto, para realizar as discussões presentes nesta tese, articulam-se as pesquisas desenvolvidas por Arruti (2017), Gomes (2005), Munanga (2005), Paro (2016), Libâneo (2008), entre outros, trazendo reflexões sobre a escola como um importante e necessário espaço de fortalecimento de identidade e de promoção de rompimentos históricos de colonização, inferiorização, subalternização e invisibilização dos modos de ser, saber e fazer da população negra brasileira.

Na primeira parte desta tese, são apresentadas as considerações iniciais e os caminhos metodológicos adotados para a realização da pesquisa qualitativa.

Na segunda parte, é discutida e apresentada a origem da formação dos quilombos, comunidades e povos tradicionais no Brasil e as interpretações conceituais que lhes têm sido dadas ao longo do tempo. Também é realizada a descrição do processo político de reconhecimento da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa, por meio de pesquisa bibliográfica e de relatos dos moradores mais velhos da Rasa, tendo essas narrativas como fio condutor inicial das memórias do quilombo, buscando, assim, valorizar as formas tradicionais de transmissão de saberes, valores, histórias de vida e experiências que são específicas dessa comunidade.

Na terceira parte, são apresentados os documentos produzidos em âmbito legal relacionados às relações étnico-raciais e sobre o combate ao racismo na educação brasileira, a luta dos Movimentos Sociais para que o currículo escolar e a prática pedagógica sejam, de fato, inclusivos e emancipatórios, destacando o protagonismo do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR) nas reivindicações que influenciaram o governo no processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra. Discutiram-se, ainda, as políticas públicas brasileiras, as mudanças no marco legal e as concepções dos saberes tradicionais e do saber científico. Ainda nesta parte, apresentou-se o organograma do Departamento Educacional e o mapeamento das escolas localizadas no bairro da Rasa, com a quantidade de alunos matriculados e os anos de escolaridade que elas atendem.

Já na quarta parte, o foco está nos dados da pesquisa sobre a educação no município de Armação dos Búzios. Apresentou-se, também, o panorama das mudanças que ocorreram na organização administrativa e política da SEME do

município no ano letivo de 2019 e seus impactos no desenvolvimento pedagógico das escolas. Pautou-se o perfil dos profissionais que atuam nas escolas pesquisadas, o conhecimento e o entendimento que eles possuem a respeito das legislações vigentes no Brasil e no município sobre a educação das relações étnico-raciais, a atuação pedagógica no combate ao racismo, assim como o conhecimento que possuem sobre a formação da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa e a importância que atribuem às formas tradicionais de transmissão de saberes que são peculiares às famílias dessa comunidade.

Na quinta parte, analisaram-se e discutiram-se as entrevistas realizadas com 20 professores que atuam em escolas localizadas na Rasa, avaliando se os currículos trabalhados por eles cumprem o art. 26A da LDB n.º 9394/96, investigando se há o desenvolvimento de uma pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural quilombola local.

Ainda na quinta parte, merece destaque, também, a prática pedagógica de uma professora, estudada nesta tese e identificada por meio de pesquisa de campo, em uma das escolas da Comunidade Quilombola da Rasa. Chamou a atenção as ações desenvolvidas e protagonizadas por essa professora, em específico, uma vez que ela atuava com maior proximidade junto aos alunos e à própria Comunidade da Rasa. Assim, passou-se a focar, nesta pesquisa, específica e metodologicamente, suas ações, a fim de poder descrever e analisar, detectar demandas das possíveis potencialidades e desafios encontrados por ela diante da abordagem dos conteúdos previstos nas Leis n.º 10.639 (BRASIL, 2003) e n.º 11.645 (BRASIL, 2008), enfocando, especificamente, a compreensão sobre a própria Comunidade Quilombola da Rasa e de suas específicas expressões culturais.

Por fim, são apresentadas as considerações finais desta pesquisa.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Esta tese apresenta caráter qualitativo e foi realizada por meio de pesquisa e revisão bibliográfica, análise documental das leis, levantamento e análise de material didático, entrevistas semiestruturadas, observação sistemática, observação participante e fotografias. A escolha por uma abordagem qualitativa para a coleta de dados se refere aos caminhos metodológicos que Cassel e Symon (1994, p. 127-129) definem como:

1. foco na interpretação ao invés de na quantificação: geralmente, o pesquisador qualitativo está interessado na interpretação que os próprios participantes têm da situação sob estudo;
2. ênfase na subjetividade ao invés de na objetividade: aceita-se que a busca de objetividade é um tanto quanto inadequada, já que o foco de interesse é justamente a perspectiva dos participantes;
3. flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa: o pesquisador trabalha com situações complexas que não permitem definição exata e a priori dos caminhos que a pesquisa irá seguir;
4. orientação para o processo e não para o resultado: a ênfase está no entendimento e não em um objetivo pré-determinado, como na pesquisa quantitativa;
5. preocupação com o contexto no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação estão ligadas intimamente na formação da experiência;
6. reconhecimento do impacto do processo de pesquisa sobre a situação de pesquisa: admite-se que o pesquisador exerce influência sobre a situação de pesquisa e é por ela também influenciado.

O caráter qualitativo para a coleta de dados se deu porque, de acordo com Minayo (1992, p. 21-22), essa abordagem “(...) responde a questões particulares”. Em pesquisas relacionadas às Ciências Sociais, a pesquisa qualitativa preocupa-se com “(...) um nível de realidade que não pode ser quantificado” (...), ou seja, “(...) ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Desse modo, a pesquisa qualitativa proporcionou maior aproximação com

a realidade a ser investigada, possibilitando, assim, uma compreensão mais densa e detalhada da realidade proposta nesta pesquisa.

Para alcançar os objetivos propostos, os procedimentos utilizados foram divididos em três momentos. Como ponto de partida, realizaram-se pesquisas documentais, considerando que “(...) a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51). A revisão bibliográfica baseou-se na literatura especializada, por meio de consulta a artigos científicos e análise da Constituição da República Federativa do Brasil (CF), de 1988; da LDB (1996); dos pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE); dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997; das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), de 2010; do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014; da BNCC (2017); das políticas municipais de educação sobre as relações étnico-raciais e de combate ao racismo na cidade de Armação dos Búzios/RJ; do Plano Municipal de Educação (PME) de Armação dos Búzios; RCAB; e dos PPPs das Unidades Escolares pesquisadas.

No segundo momento, no período de fevereiro a dezembro de 2019, realizaram-se pesquisas de campo em cinco escolas públicas municipais que atendem alunos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental localizadas na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa, na SEME e com familiares de alunas e alunos quilombolas. Somente a entrevista realizada com LQ1³, principal liderança local na busca da regulamentação da posse das terras e da garantia de políticas públicas para a população quilombola da Rasa, foi realizada anteriormente, em 2018, por ter sido intermediada por uma colega de trabalho da pesquisadora desta tese, essa que é neta da interlocutora e possibilitou esse encontro de imediato.

No terceiro momento, por estar atuando profissionalmente em escolas localizadas no bairro da Rasa durante o período de realização da pesquisa, participando das vivências da comunidade, que é o objeto de pesquisa desta tese, a pesquisadora optou por utilizar a técnica da observação participante. Segundo André (1995, p. 28), essa “(...) observação é chamada participante porque parte do princípio de que o observador tem sempre um grau de interação com a situação

³ Todas as pessoas citadas neste trabalho foram representadas por siglas, com a finalidade de preservar a identidade dos informantes.

estudada, afetando-a e sendo afetado por ela”. Esse tipo de observação, segundo Lakatos e Marconi (2017, p. 316), “(...) não utiliza instrumentos como questionário ou formulário e a responsabilidade do sucesso da investigação depende exclusivamente do investigador, como habilidade para interagir, flexibilidade, aspecto emocional, profissional e ideológico”. Sendo assim, realizou-se a observação participante para fins de pesquisa durante os anos letivos de 2018 e 2019.

Mediante o exposto, os dados coletados na pesquisa revelaram que o bairro da Rasa possuía, em 2019, nove escolas municipais que atendiam um total de aproximadamente 3.323 alunos da Creche II (dois anos de idade) até o 3º ano do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica. Consideraram-se, para a escolha das cinco escolas municipais para a realização desta pesquisa, apenas as que atendem alunos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, excluindo as unidades escolares que atendem Educação Infantil.

Assim, nas escolas, entrevistaram-se as gestoras escolares, as orientadoras educacionais, as supervisoras escolares e os professores que ministram as disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira, tendo em vista que o art. 26A determina que “(...) 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 brasileira” (BRASIL, 2008). Em vista disso, foram realizadas 35 entrevistas nas escolas pesquisadas.

Para a realização da coleta de dados com as gestoras escolares, equipe de assessoramento pedagógico (Orientação Educacional e Supervisão Escolar) e professores, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas mediante a um roteiro principal elaborado a partir dos objetivos da pesquisa, que foram se complementando com base nas questões postas pelos entrevistados. Todas as entrevistas foram gravadas com o objetivo de permitir melhor interação entre a pesquisadora e o entrevistado, sem a necessidade de registros simultâneos por escrito.

Nas escolas municipais da cidade de Armação dos Búzios, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, são atendidos alunos do 1º ao 5º ano de escolaridade. Os professores estão organizados em: Regente 1, Regente 2, Arte e Cultura e Educação Física. Os professores que atuam como Regente 1 lecionam as

disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia, os Regentes 2 lecionam as disciplinas de Matemática e Ciências. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, são atendidos alunos do 6º ao 9º ano de escolaridade. Os professores lecionam as disciplinas específicas de acordo com sua especialização acadêmica: Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências, Geografia, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Cultura e Ensino Religioso.

Além disso, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, segundo o Regimento Escolar da cidade de Armação dos Búzios, deverá ser desenvolvido nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Arte e Cultura, em consonância com a Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008).

Diante disso, os dados apresentados na Tabela 1 mostram que as funções e o quantitativo de profissionais entrevistados nesta pesquisa, em cada unidade escolar, são variados.

Tabela 1 - Total de entrevistas realizadas nas escolas

(continua)

ESCOLAS	ENTREVISTAS REALIZADAS		
	Total	Por Função	
Escola Municipal João José de Carvalho	9	Gestão Escolar	1
		Professor de Arte e Cultura	2
		Regente 1	4
		Supervisor Escolar	2
		Gestão Escolar	1
Escola Municipal Cilea Maria Barreto	5	Orientação Educacional	1
		Professor de Língua Portuguesa	2
		Supervisão Escolar	1
		Gestão Escolar	1
		Orientação Educacional	1
Escola Municipal Manoel Antônio da Costa	7	Professor de Arte e Cultura	1
		Regente 1	3
		Orientação Educacional	1

Tabela 1 - Total de entrevistas realizadas nas escolas

(conclusão)

ESCOLAS	ENTREVISTAS REALIZADAS		
	Total	Por Função	
Escola Municipal Eva Maria Conceição de Oliveira	9	Gestão Escolar	1
		Orientação Educacional	2
		Professor de Arte e Cultura	2
		Regente 1	4
Instituto Educacional de Habilitação Profissional e Formação Integral (INEFI)	5	Gestão Escolar	1
		Orientação Educacional	1
		Professor de História	1
		Professor de Língua Portuguesa	1
		Supervisão Escolar	1

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A variedade das funções e do quantitativo de profissionais entrevistados ocorreu porque, na construção inicial desta pesquisa, elaborou-se um cronograma de entrevista de modo a englobar todos os professores que ministram as disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira nas cinco escolas pesquisadas. Entretanto, no decorrer da pesquisa de campo, observou-se que os depoimentos coletados traziam elementos suficientes para fazer as articulações necessárias e que uma quantidade maior de entrevistas não enriqueceria as informações já coletadas.

Desse modo, a quantidade de entrevistas realizadas em cada unidade escolar não foi estabelecida previamente, pois ela se constituiu no decorrer do trabalho. A quantidade de profissionais e de especializações referentes às disciplinas lecionadas pelos professores entrevistados foi realizada mediante a disponibilidade e interesse de cada um em participar da pesquisa, isto é, ao apresentar os objetivos desta pesquisa aos professores, a pesquisadora desta tese contou com a participação daqueles que tiveram interesse e tinham disponibilidade naquele momento. Em todas as unidades escolares, conversou-se com as equipes gestoras

e de assessoramento pedagógico, bem como com os professores, apresentando a eles os objetivos desta pesquisa.

Na SEME, realizou-se entrevista com o coordenador da pasta de Etnia e Gênero, responsável pelo direcionamento, realização de atividades e projetos pedagógicos com o objetivo de cumprir o que estabelecem as legislações em prol da Promoção da Igualdade Racial e do cumprimento das leis de âmbito nacional, n.º 10.639 (BRASIL, 2003) e n.º 11.645 (BRASIL, 2008), e das leis municipais: Lei n.º 1.021, de 10 de setembro de 2014, institui 16 de março como o Dia Municipal do Quilombola; a Lei n.º 1.119, de 15 de julho de 2015, estabelece 24 de junho como o Dia da Valorização da Memória Oral Buziana; a Lei Municipal n.º 781/10 institui o Dia Municipal da Liberdade de Pensamento e do Combate à Intolerância Religiosa.

Além disso, no bairro da Rasa, realizaram-se entrevistas, nas respectivas casas, com três lideranças quilombolas, a saber: duas são familiares de alunas e alunos quilombolas, sendo uma engajada como principal liderança local⁴ na busca da regulamentação da posse das terras e da garantia de políticas públicas para a população quilombola; e a outra é uma reconhecida artesã, comprometida com a manutenção das tradições, da cultura e dos saberes quilombolas da Rasa. A terceira entrevistada é gestora escolar em uma das unidades escolares pesquisadas, quilombola, artesã, membro da Associação da Comunidade Remanescente de Quilombolas da Rasa, também engajada na luta pela garantia dos direitos dos quilombolas, reconhecimento e valorização de suas tradições. Diferente das anteriores, realizou-se essa entrevista na unidade escolar onde a liderança atua como gestora escolar.

A escolha por entrevistar essas lideranças se deu porque acredita-se que a construção do texto, que se remete à formação do Quilombo da Rasa, da cultura, dos saberes e viveres tradicionais que são compartilhados nesse território, não seria possível sem dar voz a esses protagonistas dessa história e dessa memória.

As entrevistas apresentadas nesta tese foram realizadas individualmente porque “(...) na pesquisa social, estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como

⁴ Uma das principais referências quilombolas do país e matriarca da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa. Faleceu em 10 de junho de 2019, em decorrência de complicações causadas pela COVID-19. Disponível em: <http://www.folhadoslago.com/cultura/uma-das-mais-antigas-quilombolas-de-buzios-dona-ua-morre-aos-78-anos/13774/>. Acesso em: 10 maio 2020.

elas pensam sobre suas ações e as dos outros” (BAUER; GASKELL, 2015, p. 21). Diante disso, houve um cuidado para que as falas dos entrevistados não se constituíssem no que Bauer e Gaskell (2015, p. 21) chamam de “relatos ‘distorcidos’, ‘falsos’ ou encenados”, pelo fato de, em alguns casos, os entrevistados já apresentarem conhecimento sobre a entrevistadora e sobre os objetivos de sua pesquisa.

Desse modo, as questões elencadas pela pesquisadora para a realização da entrevista com os quilombolas da Rasa seguiram o que Bauer e Gaskell (2015, p. 66) chamam de “tópico guia”, que “(...) não é uma série extensa de perguntas específicas, mas, ao contrário, um conjunto de títulos de parágrafos” para guiar o andamento da entrevista, destacando os temas mais importantes e orientando quanto a novas discussões que poderiam tornar-se relevantes.

No terceiro e último momento, recorreu-se à utilização de fotografias para realizar a comunicação visual de paisagens, construções históricas e monumentos arquitetônicos que foram citados nas entrevistas realizadas. Dessa forma, nesta pesquisa, traz-se a fotografia como uma linguagem, considerando que a imagem pode comunicar e transmitir mensagens (JOLY, 1996). Esses registros foram importantes instrumentos de auxílio à memória durante as discussões apresentadas nesta tese, e oportunizaram, também, mais uma possibilidade de leitura, interpretação e aproximação das informações trazidas pelos entrevistados.

Acresce que, por atuar na rede municipal de educação de Armação dos Búzios desde fevereiro de 2013, a pesquisadora não encontrou significativas dificuldades na realização das entrevistas nas escolas e na SEME, pois muitos entrevistados já a conheciam e sabiam do desenvolvimento da pesquisa na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa. Nas escolas onde a pesquisadora ainda não conhecia os gestores, as visitas foram previamente marcadas. Além disso, a autorização para a realização desta pesquisa foi concedida à pesquisadora pelo Secretário Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia em exercício, Carlos Eduardo Roballo, em 05 de abril de 2019.

A seguir, apresenta-se uma discussão sobre a origem da formação dos quilombos, comunidades e povos tradicionais no Brasil e acerca do processo político de reconhecimento da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa.

2 QUILOMBOS, COMUNIDADES E POVOS TRADICIONAIS

O conceito de quilombo ainda é assunto de intensos debates no Brasil. Segundo pesquisadores, isso ocorre devido aos posicionamentos e interpretações que têm sido conferidos ao termo no decorrer do tempo, sendo, ainda, um conceito em construção. O'Dwyer (2002, p. 9) afirma que

(...) até recentemente, o termo quilombo era de uso quase exclusivo de historiadores e demais especialistas que, por meio da documentação disponível ou inédita, procuravam construir novas abordagens e interpretações sobre o nosso passado como nação.

Arruti (2017) aponta, ainda, as disputas que ocorrem em torno da construção desse conceito e dos modos de enunciar o tanto de realidade que cabe em sua conceituação.

Nesse sentido, recorda-se a fala de uma liderança quilombola da Rasa, durante uma palestra ministrada no Seminário Municipal da Consciência Negra, realizado pela SEME de Armação dos Búzios, em novembro de 2019, no Cine Teatro da Rasa. Nessa fala, a liderança relatou que a Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa está localizada em um bairro urbano do município, que já havia passado por grandes transformações em seu território no decorrer do tempo, e que quilombo, ou ser quilombola, refere-se a conceitos muito além do visível. A liderança ainda disse que os turistas estrangeiros visitavam o quilombo da Rasa esperando encontrar um cenário que remetesse à memória rural, com população sofrida, em consequência da escravidão, com fazendas e senzalas. Destacou, também, que essa é uma visão distorcida do quilombo. Logo, concluiu sua fala relatando que “*quilombola também trabalha, também precisa pagar as contas*”.

Diante disso, a seguir, é apresentada uma discussão sobre o processo de luta pela preservação e reconhecimento legal dos quilombos no Brasil.

2.1 Luta pela preservação e reconhecimento legal dos quilombos no Brasil

Como forma de resistência negra no Brasil, os quilombos foram historicamente constituídos, no período colonial, a partir da fuga dos africanos ao sistema escravocrata que o trazia à força da África para ser escravizados em fazendas, garimpos e engenhos. Reis e Gomes (1996) apontam que foram em torno

de 15 milhões ou mais de homens e mulheres arrancados de suas terras para serem escravizados nas Américas:

(...) O tráfico de escravos através do Atlântico foi um dos grandes empreendimentos comerciais e culturais que marcaram a formação do mundo moderno e a criação de um sistema econômico mundial. A participação do Brasil nessa trágica aventura foi enorme. Para o Brasil, estima-se que vieram perto de 40% dos escravos africanos. Aqui, não obstante o uso intensivo da mão-de-obra cativa indígena, foram os africanos e seus descendentes que constituíram a força de trabalho principal durante os mais de trezentos anos de escravidão. E a escravidão penetrou cada um dos aspectos da vida brasileira. Além de movimentarem engenhos, fazendas, minas, cidades, plantações, fábricas, cozinhas e salões, os escravos da África e seus descendentes imprimiram marcas próprias sobre vários outros aspectos da cultura material e espiritual deste país, sua agricultura, culinária, religião, língua, música, artes, arquitetura... a lista é longa e já estamos cansados de ouvi-la (REIS; GOMES, 1996, p. 9).

Os autores destacam ainda que, diante do exposto, “(...) onde houve escravidão houve resistência” (REIS; GOMES, 1996, p. 9) e apontam a fuga e a formação de grupos de escravos fugidos como um tipo de resistência típica da escravidão. Entretanto, vale ressaltar que esse não foi o único fator que contribuiu para a formação dos quilombos no Brasil.

Os primeiros estudos fazem referência histórica ao período colonial. Quase todos os autores consultados para esta tese, do presente ou do passado – desde o clássico de Perdigão Malheiro, *A escravidão no Brasil: ensaio histórico, jurídico, social*, que é de 1866, até os recentes trabalhos de Clóvis Moura, de 1996 –, trabalham com o mesmo conceito jurídico-formal de quilombo. Formulou-se, então, esse conceito, composto de elementos descritivos, como “resposta ao rei de Portugal”, em virtude de consulta feita ao Conselho Ultramarino, em 1740. Assim, o termo quilombo foi formalmente definido como “(...) toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenha ranchos levantados e nem achem pilões nele” (ALMEIDA, 2002, p. 47).

Diante disso, Almeida (2002) aponta que os elementos básicos desse conceito jurídico-formal de quilombo são: 1- fuga; 2- quantidade mínima de fugitivos; 3- isolamento geográfico; 4- tipo de moradia habitual, o rancho; e 5- capacidade de reprodução e de autoconsumo na figura do pilão. Esses cinco elementos vão se repetindo nas diversas definições que foram dadas ao termo quilombo no decorrer do tempo, sofrendo pequenas variações.

Posteriormente, com a instauração da República no Brasil, o termo quilombo sofreu radical ressemantização, com alterações na legislação e atribuições de novas

significações (ARRUTI, 2017). Foi a partir do entendimento de que esses grupos têm uma forma de organização própria, uma relação de produção e uma ligação com o território que ocupam de maneira diferente do restante da sociedade brasileira que, em 5 de outubro de 1988, quando da promulgação da CF, houve, em sua publicação, a garantia dos direitos coletivos aos povos indígenas e quilombolas como comunidades tradicionais. Esse entendimento e reconhecimento representaram um marco histórico na sociedade brasileira.

A inscrição do conceito de quilombo, no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), de 1986, passou a conferir direitos territoriais aos remanescentes de quilombos, garantindo-lhes a titulação definitiva de posse e uso de seus territórios tradicionais pelo Estado brasileiro. Assim, abriu-se precedente para que as comunidades remanescentes de quilombos acessassem, via política pública, o direito ao autorreconhecimento, como demarcação de pertencimento e identidade ligados a territórios étnico-raciais, e passassem, também, a ser denominadas como Povos e Comunidades Tradicionais.

Com a publicação do art. 2º do Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, passou-se a entender por remanescentes das comunidades dos quilombos “(...) os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003). A partir dessa autodenominação, o Decreto n.º 4.887 estabeleceu que

Compete ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sem prejuízo da competência concorrente dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2003).

Logo após, em 2005, com a publicação do art. 215 da CF, as comunidades remanescentes de quilombos obtiveram ainda a garantia do pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, apoio e incentivo à valorização e à difusão das manifestações culturais:

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

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

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

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à: (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 48, de 2005)

I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 48, de 2005).

II produção, promoção e difusão de bens culturais; (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 48, de 2005).

III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 48, de 2005)

IV democratização do acesso aos bens de cultura; (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 48, de 2005).

V valorização da diversidade étnica e regional. (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 48, de 2005) (BRASIL, 1988).

E por meio do art. 216 da CF, passaram a ter, juridicamente, o reconhecimento de suas manifestações culturais como patrimônio cultural e imaterial brasileiro:

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

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

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

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

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

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

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

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

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

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

- I - despesas com pessoal e encargos sociais; (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 42, de 19.12.2003).
- II - serviço da dívida; (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 42, de 19.12.2003).
- III - qualquer outra despesa corrente não vinculada diretamente aos investimentos ou ações apoiados (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 42, de 19.12.2003) (BRASIL, 1988).

Além disso, a partir da intensa luta do MNUCDR e dos Movimentos Sociais, que tiveram como resultado novas publicações de Decretos Federais e ratificação de documentos, parte dos direitos reservados aos indígenas e quilombolas estendeu-se, também, a outros grupos reconhecidos como povos e comunidades tradicionais, como ciganos, seringueiros, pescadores artesanais, ribeirinhos, caiçaras, entre outros.

Por meio do Decreto Federal n.º 5051, que promulga a Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1989), ficou estabelecido que essas comunidades se autodenominariam como tradicionais. Em 7 de fevereiro de 2007, para estabelecer uma política de desenvolvimento sustentável para esses povos, o governo brasileiro publicou o Decreto n.º 6.040, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, entendendo Povos e Comunidades Tradicionais como:

- 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 (BRASIL, 2007).

Após, em 26 de novembro de 2007, a FCP regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombo, por meio da Portaria n.º 98, que instituiu o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades dos Quilombos da FCP, também autodenominadas Terras de Preto, Comunidades Negras, Mocambos, Quilombos, dentre outras denominações congêneres.

Em 2008, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) publicou uma normativa⁵ (n.º 49) que tornou os processos de titulação de terras ainda mais burocratizados, acrescentando novas exigências ao relatório

⁵ Instrução Normativa Incra n.º 49, de 29 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/IN49-290908.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

antropológico que integra o relatório técnico de identificação e delimitação das terras. Já em 2009, o instituto removeu os entraves que haviam sido estabelecidos para a titulação de terras. Entretanto, 13 dias depois, retrocedeu quanto a decisão com a revogação da nova normativa. Em 20 de outubro de 2009, o INCRA publicou a Instrução Normativa INCRA n.º 57, regulamentando o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desintrusão, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, como se refere o art. 68 do ADCT da CF de 1988 e o Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003.

Em 2010, instituiu-se o Estatuto da Igualdade Racial com o objetivo de “(...) garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010). Na publicação do Estatuto, estabeleceram-se conceitos para discriminação racial ou étnico-racial, desigualdade racial, desigualdade de gênero e raça, população negra, políticas públicas e ações afirmativas, além de ficar estabelecido como dever do Estado e da sociedade:

(...) garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais (BRASIL, 2010).

Embora, há mais de 10 anos, haja a implementação dessas políticas e de outras ações voltadas à garantia dos direitos da população negra no Brasil, esses ainda lutam pela titulação de suas terras, pela inclusão social e pela igualdade de oportunidades que são ofertadas aos brancos, pelo reconhecimento e pela valorização de seus saberes e fazeres e, principalmente, pelo fim do racismo, discriminação racial e preconceito.

Em relação às políticas de reconhecimento e defesa da população quilombola, começou a ser julgada no Supremo Tribunal Federal (STF), em 2012, ação apresentada pelo Democratas (DEM – então denominado PFL) que questionou a legalidade do decreto presidencial assinado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, que reconheceu e regulamentou o direito à demarcação e posse de terras quilombolas a partir do reconhecimento da autodeclaração das

comunidades. Em 2017, julgou-se o processo em última instância e o direito das Comunidades Quilombolas foi reconhecido e garantido.

A seguir, o processo político de reconhecimento da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa é descrito, por meio de pesquisa bibliográfica e de relatos dos moradores mais velhos da Rasa.

2.2 Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa

De acordo com a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ, 2018), "(...) até o momento não há um consenso acerca do número preciso de comunidades quilombolas no país", mas os dados oficiais publicados pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e pelo INCRA apontam que há, no Brasil, 2.847 comunidades certificadas e 1.533 processos abertos no INCRA.

A Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa é considerada a maior comunidade quilombola reconhecida no território fluminense, possuindo 422 famílias atestadas oficialmente como remanescentes de quilombolas (INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2017).

Em 2005, a população local organizou-se e realizou a adequação da Associação da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa visando a cumprir as exigências do processo de titulação de terras por argumentação étnica. Para isso, os membros da comunidade elaboraram um documento de autorreconhecimento pleiteando sua certificação enquanto Comunidade Remanescente de Quilombo. A Certidão de Autorreconhecimento foi emitida pela FCP em 2005.

O Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) foi aprovado pelo Comitê de Decisão Regional (CDR) do INCRA/RJ, em 16 de maio de 2017, e contempla estudos socioeconômicos, culturais, antropológicos, fundiários, cartográficos e ambientais relacionados ao território da comunidade. Os estudos apontaram, como território da Comunidade Quilombola da Rasa, uma área delimitada de 109,7 hectares (CONAQ, 2018). A regularização fundiária tornou-se pública em portaria publicada no Diário Oficial da União em 27 de junho de 2017.

O Superintendente Regional do INCRA no Estado do Rio de Janeiro, no uso das atribuições que lhe confere o Artigo 119 do Regimento Interno da Autarquia, aprovado pela Portaria/MDA/n. 69 de 19 de outubro de 2006 e publicado no DOU do dia 20 seguinte, com fundamento no Art. 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, em cumprimento ao Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003, TORNA PÚBLICO que tramita na citada Superintendência o Processo Administrativo n. 54180.001112/2004-78, que trata da regularização fundiária das terras dos Remanescentes das Comunidades dos Quilombos de RASA, localizadas no Município de Armação dos Búzios/RJ. O quilombo é composto por 422 famílias, e o território em processo de regularização é de 109,7228 ha, composto por 9 áreas (...) (BRASIL, 2017).

Cabe ressaltar que a trajetória de luta e resistência dos remanescentes de quilombo da Comunidade da Rasa teve início muito antes da abertura desses processos. A Rasa possui diversas lideranças que, no decorrer do tempo, vêm buscando meios de colocar em prática o que os documentos oficiais trazem sobre a garantia do direito de se manter e valorizar as expressões tradicionais da comunidade, do direito à posse e ao uso da terra, além de articular movimentos políticos para que as necessidades sociais e econômicas dessa população sejam, de fato, garantidas. Munanga e Gomes (2016) apontam que esse processo de luta e organização negra existente desde a época da escravidão e é chamado de resistência negra.

Estudos indicam que Búzios, cidade onde está localizada a Comunidade Quilombola da Rasa, quando ainda pertencente⁶ ao município de Cabo Frio, era uma pequena e pacata vila de pescadores, até a primeira metade do século XX. De acordo com Cunha (1997), as primeiras ocupações do território de Búzios foram pela colonização portuguesa, a partir de 1575, relacionada à exploração do pau-brasil.

(...) não há registro de qualquer ocorrência europeia na Ponta dos Búzios até cerca de 1575, onde os acampamentos de pesca, de coleta de moluscos e de caça continuavam a ser usados pelos grupos locais Tupinambá. Os navegantes estrangeiros logo descobriram que os portos de Búzios (Praia da Armação), de Cabo Frio (barra da lagoa de Araruama) e do Arraial do Cabo (Praia do Forno) eram os três únicos ancoradouros seguros no trecho da costa compreendido entre as baías de Vitória (ES) e da Guanabara (RJ) (CUNHA, 1997, p. 17 apud COSTA, 2017, p. 97).

Já “(...) os relatos sobre a chegada dos primeiros africanos na região de Búzios remontam ao período da pesca das baleias, no século XVIII” (ACCIOLI,

⁶ Somente em 1995 o Município de Armação dos Búzios foi criado, sendo, então, emancipado da cidade de Cabo Frio.

2018, p. 24). As praias localizadas na Rasa eram também utilizadas como ponto de desembarque clandestino do tráfico negreiro africano. Estudos como o de Accioli (2012) apontam que esses desembarques estavam ligados à Fazenda Campos Novos (Figura 1). Essa propriedade foi concedida aos Jesuítas da Companhia de Jesus em 1617 e tinha “(...) o objetivo de promover um maior controle dos povos indígenas na região, devido à preocupação com o constante desembarque de estrangeiros que negociavam pau-brasil com os índios que ali habitavam” (ALMEIDA, 2015, p. 74).

Figura 1 – Fazenda Campos Novos



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Após a expulsão dos padres da Companhia de Jesus, na segunda metade do século XVIII, colocou-se a Fazenda Campos Novos em leilão, sendo ela arrematada por Manuel Pereira Gonçalves (ACCIOLI, 2018). Entretanto, embora houvesse uma desarticulação dos desembarques ilegais na região, a mão de obra dos escravos permaneceu por meio do trabalho em plantações de lavouras que eram mantidas pelas propriedades do Complexo Agrícola Campos, “(...) cuja produção era voltada, principalmente, para o abastecimento da cidade do Rio de Janeiro” (ACCIOLI, 2018, p. 26).

Com a publicação do decreto de 1831, que declarou “livres” todos os escravos vindos de fora do Império, impondo penas aos seus importadores, tornando o tráfico negreiro intercontinental ilegal, a região da Fazenda Campos

Novos foi utilizada para assistência ao tráfico clandestino. Já as praias localizadas na Rasa foram utilizadas como um dos últimos pontos do tráfico clandestino de africanos, na região do antigo Cabo Frio. De acordo com Accioli (2018), “(...) as características do litoral, com baías isoladas, permitiram que, no século XIX, ali fosse montada uma importante rota de tráfico ilícito de africanos” (ACCIOLI, 2018, p. 26).

Já na região da praia Gorda, de acordo com Almeida (2015, p. 78),

(...) era o local no qual os escravos que conseguiam fugir dos navios ou da fazenda Campos Novos, se alimentavam e se refugiavam, por ser de difícil acesso e protegido por um Mangue de Pedras e um morro, ainda que na Ponta do Pai Vitório, havia um porto para desembarque dos navios negreiros.

Na Figura 2, observa-se a Ponta do Pai Vitório, local onde eram realizados os desembarques dos navios negreiros.

Figura 2 – Ponta do Pai Vitório



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Já na Figura 3, observa-se a região da Praia Gorda, localidade com ampla diversidade da fauna e flora marinha, onde ancoravam as embarcações e por onde alguns escravos conseguiram fugir.

Figura 3 – Praia Gorda



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Além disso, nessa localidade há um manguezal de pedra raríssimo, podendo ser observado na Figura 4.

Figura 4 – Mangue de pedras localizado na cidade de Armação dos Búzios/RJ



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Como esse mangue, existem apenas três no mundo. De acordo com estudo apresentado por Luz (2012), as características do mangue de pedra favoreceram as fugas e esconderijos empreendidos durante o desembarque clandestino dos navios.

(...) o morro do Arpoador, por ser ladeado pela praia do Negro, recoberta por uma vegetação de mangue, composta por inúmeras pedras e cascalhos, era ideal para se manter um esconderijo. Tal localidade favorecia a sobrevivência baseada em uma fauna aquática diversificada, com destaque para a presença de variados crustáceos (lagostas, goiás, siris e caranguejos) e os moluscos (corongondó, ostras e caramujos), além do muriongo, espécie de peixe típico de rio e mangue que constrói “buracos” na lama (LUZ, 2012, p. 122-123).

Após 1888, com a abolição da escravatura, boa parte das pessoas que tinham sido escravizadas passaram a fazer uso das terras contíguas à praia Rasa, passando a desenvolver o plantio de roças de mandioca, criação de pequenos animais e a pesca em escala artesanal realizada por meio de linha mão, com o emprego de canoas feitas de tronco de árvore da exuberante mata atlântica (XAVIER, 2006). Accioli (2018) destaca que muitos precisaram negociar sua permanência nas fazendas locais em troca de seu próprio trabalho.

Muitos deles, com o fim do cativeiro, devido à absoluta falta de perspectivas em relação ao futuro, tiveram que negociar, com antigos senhores, a permanência nas fazendas locais, ocupando pequenos lotes em troca de trabalho. Assim, homens, mulheres e crianças trabalharam sem remuneração, ou por quantias irrisórias, em troca de um pedaço de terra em que pudessem morar e cultivar para consumo próprio. Ou seja, pagando dia para morar (ACCIOLI, 2018, p. 23).

Corroborando com a fala da autora, em entrevista, GE5, quilombola e gestora em uma escola localizada na Rasa, contou que “(...) *quando terminou o período da escravidão, as famílias que estavam na fazenda Campos Novos vieram aqui para Rasa que tinha a família dos Gonçalves que faziam tipo um empréstimo dessa terra, sendo que tudo que era produzido ia para própria família Gonçalves. Eles tinham um armazém e vendiam para as próprias pessoas que plantavam o retorno daquele material*” (Dados da Pesquisa: entrevista com GE5 realizada em 5 de abril de 2019).

Após, em 1920, a chegada do empresário alemão, Eugéne Honold, trouxe significativos avanços econômicos para a região, a partir da compra da Fazenda Campos Novos e do investimento, principalmente, em plantação de bananas, que se estendeu por todo território de Búzios (CARNEIRO, 2018). Embora seu principal

objetivo fosse o cultivo de bananas, também foram plantados café e mandioca, além de manter a criação de gado leiteiro.

Após problemas de caráter administrativo e operacional, Carneio (2018, p. 30) aponta que "(...) Honold voltou para a Alemanha, deixando suas propriedades para serem geridas por administradores de sua confiança". Posteriormente, essas propriedades começaram a ser geridas pelos seus herdeiros, que desenvolveram significativos empreendimentos na área imobiliária na região.

Segundo Luz (2012), mais tarde, um fazendeiro conhecido como Joaquim "Português" ocupou os espaços das fazendas, mantendo a situação de trabalho como meio de pagamento para a ocupação da terra. Já no início dos anos 1950, ocorreu a chegada do "marquês". Assim, usando força, ele deu início a "(...) um processo lento de desapropriação das terras, que obrigou os antigos moradores da Rasa a abandonar seus sítios e aquelas áreas comuns antes utilizadas para o cultivo das roças" (LUZ, 2012, p. 127-128). A autora ainda relata que alguns moradores se mudaram para áreas próximas e outros migraram para outros municípios.

Bisneta de escrava, engajada enquanto principal liderança local na busca da regulamentação da posse das terras e da garantia de políticas públicas para a população quilombola, a entrevistada LQ1 se recorda de quando se iniciaram as tentativas de invasão nas terras da Rasa, utilizadas para o próprio sustento da família. LQ1 relatou este acontecimento que, segundo ela, mais marcou sua vida.

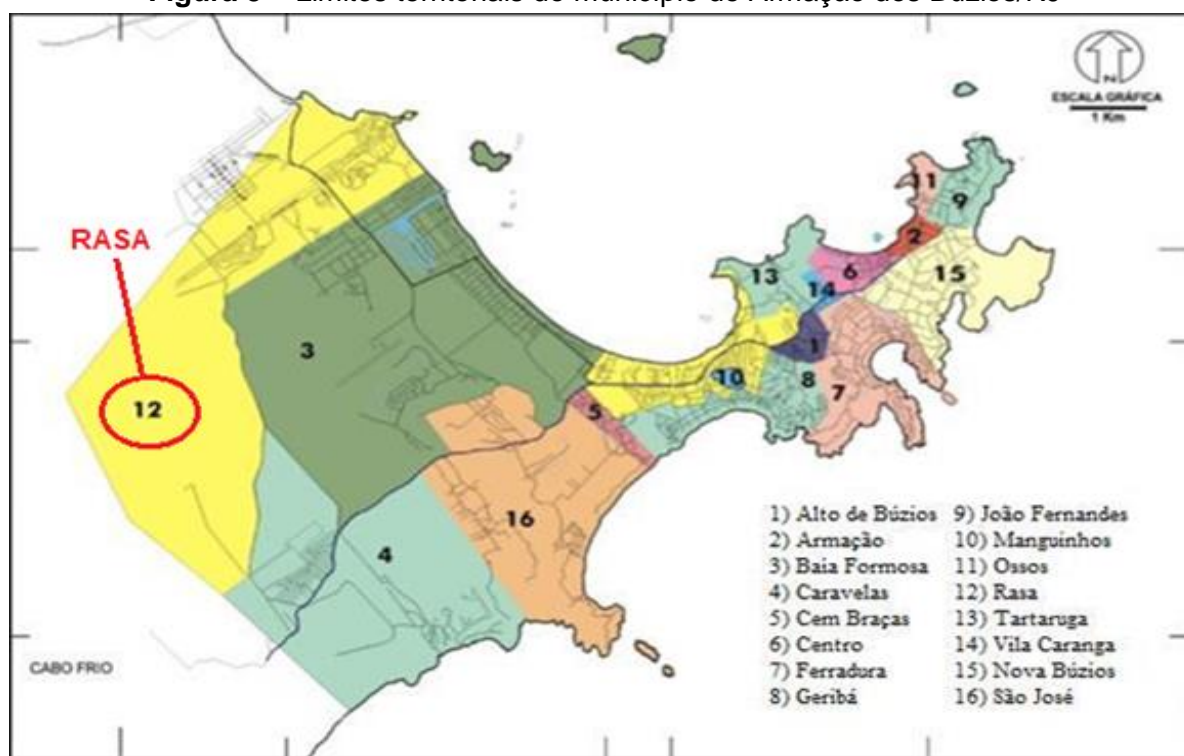
(...) A gente vivia da terra, né? Teve uma época que chegou um fazendeiro dizendo ser dono e colocou todo mundo para fora, meus pais. Não tinha onde plantar mais, não tinha o que comer. Depois fomos acolhidos por outro fazendeiro, e aí fomos plantar aipim e batata que dava com três meses, com três meses, para não morrer de fome. Aqui não tinha trabalho, vivíamos mesmo da roça, da roça colhia tudo. Não tinha pão, eram meus pais que cozinhavam batata, aipim que tinha com fatura. (...) Depois que os fazendeiros acabaram com a escravidão, isso aqui era plantação de café e banana. O café não morreu, o café deu na mata, a mata cresceu, o café sumiu dentro da mata, a gente ia até lá pegar. Pegava cesto de café, trazia, aquele café secava. Meu pai e minha mãe limpavam o café e torrava. Meu pai trazia muita cana da roça, muita cana, tinha moenda, moía e fazia aquele caldo. Fazia café, não comprava pó, nem açúcar, não comprava nada (Dados da Pesquisa: entrevista com LQ1 realizada em 24 de janeiro de 2018).

Atualmente, os moradores da Rasa ainda vivenciam situações de migração e expulsão territorial devido à pressão imobiliária imposta pela ação do estado e de

construtoras, do forte investimento em turismo e hotelaria e da supervalorização dos terrenos localizados nas áreas centrais advindos do crescimento acelerado e desordenado do município.

O bairro da Rasa, representado na Figura 5, é constituído de população majoritariamente negra, mas que vem apresentando nova configuração com a chegada de novos moradores, que têm buscado a localidade para viver devido ao baixo preço de moradias e aluguéis, quando comparado ao preço dos demais bairros desse turístico município.

Figura 5 – Limites territoriais do município de Armação dos Búzios/RJ



Fonte: Google Imagens (2019).

Na década de 1950, em decorrência das ações de empreendimentos imobiliários, inaugurou-se a avenida José Bento Ribeiro Dantas, uma avenida de longa extensão que possibilitou a abertura de novos loteamentos para a construção de residências, em especial as de veraneio, e impulsionou o aumento no fluxo de pessoas e automóveis no bairro da Rasa, dando início à migração e, com ela, uma nova configuração étnico-racial do bairro.

Sob o mesmo ponto de vista, durante a entrevista, LQ1 destacou que, após a inauguração da avenida José Bento Ribeiro Dantas, avenida de ligação entre o bairro da Rasa e o centro da cidade, e com a abertura da estrada RJ-102, que faz

ligação entre a Rasa e a Fazenda Campos Novos, principal acesso de quem vem de ônibus e de carro da cidade do Rio de Janeiro para Búzios, “*acabou o sossego*” (...) “*começou as pessoas vir assaltar*” (...) “*começou a vir gente e invadir. As casas humildes são dos negros daqui, mas as casas boas são dos invasores*” (Dados da Pesquisa: entrevista com LQ1 realizada em 24 de janeiro de 2018).

A entrevistada também contou que antigamente a Rasa era um “*lugar maravilhoso*” onde só moravam as pessoas “*do lugar*”. Ela relatou que os moradores não tinham emprego, viviam da roça e da pesca. As famílias criavam porcos, galinhas e todo o sustento da comunidade vinha deles mesmos, “*a terra era produtiva*”, contou. A alimentação vinha da farinha produzida ali mesmo, das plantações de feijão, milho, abóbora e da pesca de peixes na própria praia da localidade, “*era muito complicado, mas era um lugar gostoso*”. Ela contou que a vida na Rasa era tranquila: “*tinha os blocos de carnaval, a gente era como se fosse índio, não tinha comunicação com ninguém. Não havia rádio, não havia telefone, televisão jamais, era fogo a lenha, panela de barro, cama de tábuas (...)*”. Inquestionavelmente, bem diferente dos dias atuais.

Com a criação e aplicação de leis ambientais, ordenamento urbano, invasão, venda de terras e aumento populacional, os remanescentes de quilombo foram obrigados a reduzir drasticamente as atividades de produção de alimentos para consumo próprio na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa. As memórias referentes à alimentação são marcantes na vida da entrevistada, que demonstrou muita satisfação em relembrar os momentos vividos, contando, ainda:

Era tudo daqui, feijão, farinha, arroz a gente sequer conhecia. Só comia feijão e farinha. Foi uma luta muito grande, mas uma luta gostosa, sabe por quê? Tinham os blocos de carnaval, tinha campo de futebol, os homens jogavam e as mulheres na torcida. Pessoal gritava para caramba. Tinham as valas da água doce de pesca, o pessoal ia pescar o peixe de água doce, trazia e todo mundo comia. Hoje em dia ninguém come peixe de água doce. Ia para praia buscar peixe com os canoieiros. Ali ninguém comprava peixe, todo mundo dava, voltávamos com um monte de peixe para casa. Colocava sal no tacho e colocava no sol para secar. E a gente comia peixe cozido, assado, peixe com feijão e farinha. A gente era forte, porque tinha bastante alimento, abóbora, milho (Dados da Pesquisa: entrevista com LQ1 realizada em 24 de janeiro de 2018).

A entrevistada contou ainda que o investimento na melhoria do acesso e nos atrativos turísticos encorajou a chegada de famílias de pessoas brancas e de classe média e alta à comunidade, causando estranhamento nos moradores que, até então,

conviviam apenas com pessoas negras. A entrevistada destacou que “(...) os brancos que tem são de fora. Agora está misturando.”

(...) Estavam dançando baile, amanhecia e o pessoal estava com o pé russo de tanto dançar. Ali ninguém reparava ninguém porque era tudo igual. Ninguém tinha melhoria mais que o outro. Aqui só tinha uma família branca, duas, uma que era de índio. Aqui ainda tem duas pessoas que restam dessa família. (...) Tinha preconceito, negro tinha preconceito. A área era deles (Dados da Pesquisa: entrevista com LQ1 realizada em 24 de janeiro de 2018).

Corroborando a fala de LQ1, a entrevistada GE5 relatou que “o que chamava atenção é que aqui na comunidade era todo mundo negro.”

(...) Então, quando tinha as festas de quadrilha, eram todos negros. Isso era muito normal para a gente. O que era um pouco diferente é que quando tinha jogo de futebol no domingo vinha um pessoal do centro que era branco. Nós não éramos acostumados a ver pessoas brancas e quando víamos ficávamos admirados pois sabíamos que era um ser humano, só que muito diferente da nossa realidade. E desde de muito tempo começou a história do preconceito que éramos chamados “os negros da Rasa”, “os macacos”, “na Rasa só tem negro”, “só tem preto”, coisa que até hoje existe (...) (Dados da Pesquisa: entrevista com GE5 realizada em 5 de abril de 2019).

Diante da nova configuração que a cidade e o bairro vivenciam, os moradores do Quilombo da Rasa convivem diariamente com formas de segregação e discriminação das pessoas que moram e frequentam o centro e as áreas turísticas da cidade, o que acaba impondo-lhes lugares demarcados por sua condição social, econômica e/ou cor da pele. Assim como aponta Luz (2012),

(...) as experiências de situações concretas de interação social com os “de fora”, como se verifica por intermédio de declarações dadas por aqueles que são considerados “da terra”, nem sempre revelam um convívio social amistoso. São muitos os fatos nos quais as autoidentificadas “pessoas da terra” reconhecem e apontam um tratamento pejorativo e discriminatório direcionado a elas por parte dos “brancos” de Búzios, forma como se referem aos moradores de outros bairros da cidade (LUZ, 2012, 116).

Essa segregação étnico-racial tem sido traduzida na qualidade de vida dos remanescentes de quilombolas, que encontram dificuldades no acesso a melhores empregos e nível de renda, no acesso ao atendimento de saúde de qualidade, no transporte adequado às suas necessidades, além da invisibilização e silenciamento das expressões culturais tradicionais da comunidade produzidos também pela

ausência de referências a esses saberes nos currículos desenvolvidos nas escolas localizadas no bairro.

Ainda sobre a chegada de turistas e novos moradores brancos na região de Búzios, em 1964, o balneário recebeu a visita da atriz francesa Brigitte Bardot, expoente do cinema internacional e símbolo de beleza e apelo sexual. Com seu reconhecimento internacional, acabou sendo pivô da publicização turística da localidade para todo o mundo, atraindo novos visitantes estrangeiros para a cidade. Esse acontecimento se tornou um marco na história do desenvolvimento turístico do município, que homenageou a atriz com uma estátua⁷ esculpida pela artista Christina Motta, inaugurada em 1999 (Figura 6). A escultura fica localizada em uma das praias mais visitadas pelos turistas e que teve o nome de sua Orla modificado para homenagear a atriz, passando a ser chamada de Orla Bardot. A estátua de Brigitte Bardot é um dos pontos turísticos mais procurados, fotografados e conhecidos de Búzios.

Figura 6 – Escultura de Brigitte Bardot



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

No decorrer do tempo, outras esculturas foram erguidas em toda a cidade, fazendo referências às questões históricas e culturais buzianas que são lembradas com frequência tanto por moradores quanto por turistas que visitam o município, tal como a escultura “Os Três Pescadores” (Figura 7).

⁷ Essas esculturas foram citadas durante as entrevistas realizadas nesta pesquisa e, por esse motivo, evidenciadas neste trabalho.

Figura 7 – Escultura “Os três pescadores”



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Na cidade de Búzios, há mais de dez monumentos escultóricos e arquitetônicos por toda cidade, constituindo-se, assim, como espaços de manutenção de memória. Dentre eles, com o objetivo de trazer a memória do vilarejo de pescadores, que utilizavam pequenas embarcações para a captura de peixes e moluscos e da pesca artesanal praticada durante muitas gerações na localidade, em 1999, Christina Motta esculpiu, à beira-mar, a estátua Os Três Pescadores (Figura 7).

Além da publicização turística de Búzios para todo mundo, outro fator que contribuiu drasticamente para o crescimento populacional do município e aumento do turismo foi, a partir dos anos 1970, o fato de argentinos começarem a povoar a cidade em busca de trabalho e qualidade de vida, diante da crise econômica que se instalou em seu país de origem (BARBOSA, 2003). O reflexo dessa migração é evidente quando se observam argentinos trabalhando em bares, restaurantes, quiosques, lojas, bem como crianças, filhos de casais argentinos, matriculadas nas escolas municipais, entre outros. A presença em massa de estrangeiros é uma marca da cidade, o que é apreciado pelos turistas brasileiros que a visitam.

Com a inauguração da ponte Rio-Niterói, em 1974, que faz ligação terrestre entre as cidades do Rio de Janeiro e Niterói, Armação dos Búzios passou a ser ainda mais procurada por turistas, impulsionando, com maior vigor, a economia

local. Essa construção possibilitou melhor e mais rápido acesso dos moradores da capital ao balneário buziano, estimulando, ainda mais rapidamente, a ocupação desordenada desse território. Barbosa (2003) aponta que, em 1974, Búzios ainda era um distrito da cidade de Cabo Frio e "(...) sempre teve tratamento secundário por parte dos antigos governos que, no entanto, beneficiavam-se da situação caótica da ocupação e da especulação imobiliária", gerando, assim, uma movimentação da população em prol da emancipação⁸, que veio a ocorrer somente em 1995 (BARBOSA, 2003, p. 26).

O crescimento acelerado e desordenado de Búzios, causado, principalmente pela melhoria nos acessos terrestres da cidade, acarretou diversas mudanças sociais, econômicas, ambientais e políticas, a partir da intensa especulação imobiliária e das transformações dos espaços geográficos para o atendimento ao turismo, este que se desenvolvia rapidamente.

Esses impactos também foram sentidos no bairro da Rasa, como aponta Accioli (2018).

A Rasa, que historicamente fazia parte do Complexo Agrícola Campos Novos, até os anos de 1990, não era objeto de grande interesse para a especulação imobiliária, além de estigmatizada, de forma preconceituosa, como terra dos pretos. Os próprios moradores se referiam a Búzios, como se não fosse um local em que estivessem inseridos e, para isso, contribuía a localização do Pórtico, elemento delimitador entre eles e os outros: os da península. Entretanto, a localidade tem passado recentemente por uma valorização com o surgimento de condomínios e loteamentos. Na contramão, isso apresenta aspectos negativos, pois antigos moradores venderam a posse de terrenos nas partes mais centrais e foram para o Alto da Rasa e Vila Verde. No entanto, como ressalta Hebe Mattos, a construção de memórias coletivas se faz, necessariamente, como função de questões políticas e identitárias vividas no tempo presente. Assim, atualmente, os quilombolas mantiveram, na construção de suas identidades, a luta pelo direito à terra e à memória do passado ancestral (ACCIOLI, 2018, p. 34).

Da mesma forma, esses fatos foram ressaltados pela entrevistada GE5.

(...) na questão da titulação de território, até hoje é um pouco emblemática, porque com o crescimento do município veio a especulação imobiliária e as pessoas começaram a vir morar aqui. No outro ano vem um primo e gosta, faz um puxadinho e por assim vai. Então a questão da invasão de terra é muito forte e contraditória nesse processo todo de titulação de terra. Nos últimos três anos está sendo muito forte porque as pessoas já invadem o

⁸ Segundo Costa (2017), Armação dos Búzios já teve outros nomes antes de sua emancipação, como "(...) Ponta dos Búzios, Armação das Baleias de Búzios, Santa Anna da Armação, Saco Fora, até ser oficialmente denominado Armação dos Búzios, a partir do Decreto Estadual n.º 641, de dezembro de 1938" (COSTA, 2017, p. 94).

território com máquina, com cimento e com tijolo, já fazem o muro e no outro dia colocam placa de vende-se. A própria Vila Verde toda que era só mato está toda ocupada (Dados da Pesquisa: entrevista com GE5 realizada em 5 de abril de 2019).

No que tange à questão das invasões de terras relatadas pela entrevistada, Luz (2012) aponta que, com o objetivo de bloquear o avanço da expropriação territorial, essa “gente da terra” passou a buscar, como meio de garantir a legitimidade ao direito às terras que sempre ocuparam, a aplicação jurídica do art. 68 do ADCT da CF de 1988 (LUZ, 2012, 114). Diante disso, a partir das reivindicações pretendidas por membros desse grupo, que se autoidentificavam como “Remanescentes do Quilombo da Rasa”, em dezembro de 1998, foi realizado um estudo antropológico promovido pela FCP/MinC e o Instituto de Terras do Rio de Janeiro (ITERJ), conforme destaca Luz (2012).

Naquela ocasião, ao percorrermos o bairro da Rasa, registramos entrevistas e relatos concedidos por um grupo de pessoas identificadas por meio da atribuição a cor escura da pele, principalmente, pelos demais moradores do município de Búzios que se referiam a elas como os “negros da Rasa” e estes, por sua vez, reconheciam-se como integrantes de “uma grande família”, vinculados a uma memória comum relativa aos antepassados que viveram nas senzalas e outros que fugiram do trabalho escravo que era uma prática comum nas fazendas localizadas na referida região (LUZ, 2012, p. 113).

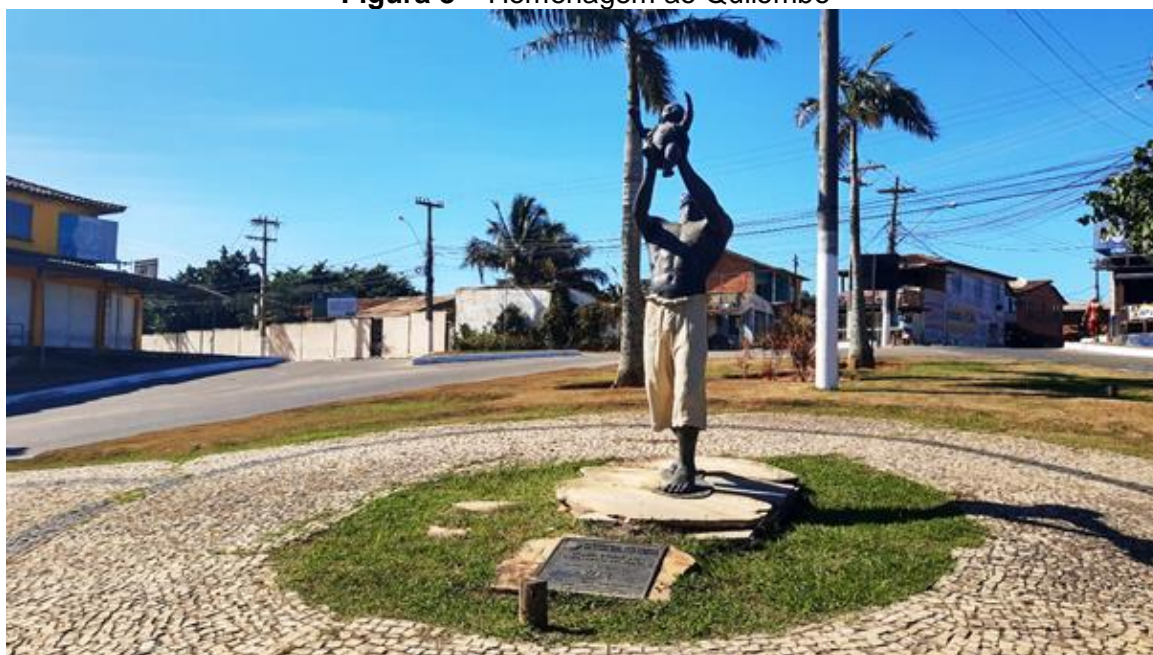
Como parte desse processo, em 2004, os membros da Associação dos Remanescentes do Quilombo da Rasa solicitaram ao INCRA/RJ “(...) a abertura do processo administrativo para identificação dos limites das terras reivindicadas como sendo dos Remanescentes do Quilombo da Rasa” (LUZ, 2012, p. 115). Já em 2005, a FCP concedeu a “Certidão de Autorreconhecimento”, instituindo a comunidade negra da Rasa como remanescente das comunidades quilombolas, de acordo com anotação no Livro de Cadastro Geral n.º 005, Registro n.º 403, fl. 11, publicado no *Diário Oficial da União* em 9 de novembro de 2005, Seção 1, n.º 215, fl. 17 (LUZ, 2012, p. 115).

Diante dos fatos supracitados, para Carvalho (2015, p. 16), os acontecimentos históricos no bairro da Rasa fazem parte dos mais importantes do Brasil, “(...) seja no período da colonização da região norte litorânea do Rio de Janeiro até a nova perspectiva constitucional oriunda da abertura democrática datada em 1988, que reconhece o país como multicultural”. Já a área onde está localizada a Fazenda Campos Novos, segundo Carvalho (2015, p. 17), “(...)

corresponde hoje a maior concentração desses negros que se transformaram em agricultores, são as atuais comunidades remanescente de quilombo de Caveira e Botafogo, localizadas na parte da Fazenda Campos Novos que hoje corresponde a Cabo Frio".

Considerando que os acontecimentos históricos no bairro da Rasa são importantes para a construção história e cultural da região e do país como meio de homenagear essa comunidade quilombola, em 2001, o prefeito em exercício, Delmires de Oliveira Braga, solicitou que a artista Christina Motta esculpisse uma estátua (Figura 8) de um homem e um bebê negro para ser instalada em uma praça localizada no bairro da Rasa.

Figura 8 – Homenagem ao Quilombo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Anos depois, em 2018, foi inaugurada a Praça Quilombola (Figura 9), na praia Gorda, local onde, historicamente, eram realizados os desembarques do tráfico de escravos.

Figura 9 – Praça Quilombola



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Na Praça Quilombola, consta a escultura de uma mulher da etnia banto (Figura 10), esculpida pelo artista Gilmário Santana.

Figura 10 – Escultura que representa uma mulher da etnia banto, na Praça Quilombola



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

A entrevistada GE2 relatou que a inauguração da Praça Quilombola (Figura 9) aconteceu no dia 20 de novembro de 2018 e que as lideranças da Rasa não

foram chamadas para participar, “(...) *em toda a história do município a Associação de Quilombo da Rasa é pioneira em fazer eventos no dia 20 de novembro. E eles marcaram dois eventos, um em Baía Formosa⁹ e esse da praça*” (Dados da Pesquisa: entrevista com GE5 realizada em 5 de abril de 2019).

Nós já tínhamos evento. E depois mandaram convite para um representante e nós falamos que não ia ninguém, já que é uma data muito importante para a gente. E na conversa posteriormente dentro da Cultura, sobre a praça quilombola, nós falamos sobre isso. E aí foi explicado o contexto, que não deu tempo de convidar. Porém, há uma dificuldade de entendimento da identidade quilombola, do espaço voltado para o quilombola e o usuário do espaço quilombola. Porque quando nós fomos saber já estava acontecendo a Feira Periurbana¹⁰ da Ferradura dentro da praça quilombola. Nós reunimos, eu, o [representante] e a nossa representante do Conselho de Cultura e nos dirigimos até a Cultura. E aí tivemos um diálogo com o gestor, onde dialogamos que praça é praça. Praça Quilombola gostaríamos que tivéssemos a oportunidade de visibilidade do nosso artesanato dentro do espaço que tem o nome “Praça Quilombola”. Foi uma discussão um pouco calorosa para ele entender a diferença de espaço público, de praça e de utilidade pública. Nós entendemos tudo isso, mas a gente luta para entender que aquilo que é nossa bandeira e que nossa história não passe despercebida (Dados da Pesquisa: entrevista com GE5 realizada em 5 de abril de 2019).

Destacando a necessidade e o interesse em utilizar a Praça Quilombola para a exposição da história e da cultura da comunidade da Rasa, a entrevistada GE5 relatou que os quilombolas têm produzido muito artesanato (Figuras 11, 12 e 13).

(...) O artesanato é uma coisa que eu descobri no final do ano passado, e eu estou inquieta porque quero fazer alguma coisa para dar uma levantação na moral dessas mulheres, têm coisas lindas. Tem as bonecas negras feitas pelas meninas do quilombo, diretamente do quilombo. Tem a boneca de crochê que é a [nome da artesã] que faz. Tem tapetes, sandálias (...) Tem quadros, têm as bonecas de garrafa reciclada (Fonte: Dados da Pesquisa: entrevista com GE5 realizada em 5 de abril de 2019).

Nas Figuras 11, 12 e 13, a seguir, observam-se exemplos de artesanatos que têm sido produzidos na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa.

⁹ Baía Formosa refere-se a um bairro do município de Armação dos Búzios onde está localizada a Comunidade Remanescente de Quilombo de Baía Formosa.

¹⁰ Fundada em 6 de dezembro de 2014, com o apoio da Prefeitura Municipal de Armação dos Búzios, a Feira Livre Periurbana acontece tradicionalmente na Praça Dona Dita, no bairro da Ferradura. A Feira é considerada como um espaço de interação entre pessoas, buscando preservar a diversidade da cultura popular e alimentar. Disponível em: <https://buzios.rj.gov.br/feirinha-periurbana-de-buzios-tera-banheiro-publico/>. Acesso em: 10 maio 2020.

Figura 11 – Artesanato produzido na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa: bonecas e bolsas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Figura 12 – Artesanato produzido na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa: acessórios



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Figura 13 – Artesanato produzido na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa: boneca pesqueira com juquiá



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Ao encontro da fala da entrevistada GE5, a artesã A1 relatou que, atualmente, trabalha em uma associação de mulheres negras que atuam na *Comunidade Remanescente do Quilombo de Baía Formosa*, por conta da dificuldade de se ter um espaço para criar e para expor o seu trabalho na Rasa. A1 relatou, ainda, que produzia o seu artesanato e o guardava em casa, até que conheceu uma pessoa da associação de Baía Formosa que a convidou para participar desse projeto.

(...) Aí foi onde que eu conheci ela e como eu gostava já de costurar, né? Aí eu me enturmei no grupo, e hoje eu faço tudo, eu faço juquiá, que eu faço junto com meu filho, né? Que é um instrumento que antigamente o pessoal pescava, até então eu também pescava. E boneca. Eu aprendi fazer boneca, colcha de fuxico, o cabelo da boneca, isso tudo eu faço (Dados da Pesquisa: entrevista com A1 realizada em 12 de agosto de 2019).

A1 contou que, recentemente, conseguiram um local para realizar os encontros com as artesãs, em outro bairro do município, para fazer o artesanato e para ministrar os cursos de capacitação.

(...) agora a gente temos uma casinha, né... Que é lá na, perto da Baía Formosa. E a gente temos, amanhã mesmo, eu tenho que ir pra lá, que a gente estamos se capacitando, porque a gente ganhou umas máquinas, como ela é moderna, é máquina modelo novo, aí tem duas pessoas que veio hoje pra capacitar a gente, aí amanhã eu vou pra lá me capacitar, melhorar mais um pouco com duas semanas e depois eu vou passar a ensinar para as crianças a fazer oficina com as crianças. E a gente também viaja muito, né? Eu faço palestra em escola, a gente é convidada a botar nosso trabalho em feira, em eventos, em hotéis, pousadas, e assim vai (Dados da Pesquisa: entrevista com A1 realizada em 12 de agosto de 2019).

Sobre a possibilidade de futuramente existir algum espaço na Rasa para a produção e exposição desses artesanatos, A1 relatou que não estava sabendo de nada, “(...) até agora ninguém falou nada com a gente. Nada, nada” (Dados da Pesquisa: entrevista com A1 realizada em 12 de agosto de 2019).

Mesmo diante das dificuldades encontradas para expor seus artesanatos, a satisfação com a realização de cada trabalho estava estampada no sorriso da entrevistada e nas falas cheias de emoção: “(...) quando a gente vende a boneca, as pessoas compram com tanto carinho (...) a gente fala que a boneca foi feita por dezessete pessoas, passou pela mão de dezessete pessoas ou de treze pessoas” (Dados da Pesquisa: entrevista com A1 realizada em 12 de agosto de 2019). Os artesanatos são expostos e vendidos no centro da cidade, em uma barraca, em três lojas e um hotel. Além disso, são apresentados e comercializados em eventos dentro e fora da cidade de Armação dos Búzios.

Enquanto mostrava os materiais que utilizava nos artesanatos, A1 questionou: “Eu tenho colcha ali, não sei se vocês querem ver, querem ver? (...) Ela é feita toda de retalho (...)”. Em seguida, mostrou a colcha e relatou que, depois do fuxico todo cortado e fechado, leva duas semanas para finalizar a colcha. Além de colchas, A1 faz também tapetes com tirinhas de tecido, “mas tem gente que faz num

saco, eu não faço num saco, faço numa tela, e ele fica dessa altura assim, depois de amarradinho e cortadinho. E pode jogar numa máquina porque ele não desfaz” (Dados da Pesquisa: entrevista com A1 realizada em 12 de agosto de 2019). A entrevistada contou, ainda, que todo material utilizado na produção dos artesanatos vem de doações, “(...) *ela é toda artesanal, é feita à mão, não tem máquina aqui não, feita à mão mesmo. É difícil até pra mim ter digital depois, porque eu fico muito tempo com agulha ou com a tesoura, não dá, já acostumei, já tô bem* (Dados da Pesquisa: entrevista com A1 realizada em 12 de agosto de 2019).

Durante a realização da entrevista, A1 mostrava que guardava muita história de sua família em seu quintal, “(...) *Eu tenho ainda coisas que foram dos meus avós, eu tenho um machado que tá lá em cima que é aonde a minha avó morava, aí depois foram fazer obra lá, o meu irmão achou*” (...) (Dados da Pesquisa: entrevista com A1 realizada em 12 de agosto de 2019). A entrevistada contou que guardava tudo em sua casa.

(...) até as cuias, *panha* hoje pra fazer berimbau, né? A gente, eu ainda tenho essas cuias, guardada, porque antigamente a gente comia dentro daquela cuia, era dentro daquela cuia que a minha mãe dava comida pra gente comer (...) (Dados da Pesquisa: entrevista com A1 realizada em 12 de agosto de 2019).

Em todos os encontros, A1 demonstrou interesse em compartilhar seu artesanato, suas histórias de vida e os objetos que guarda como memória de sua família (Figura 14).

Figura 14 - Cuia

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Para exemplificar sua fala, A1 mostrou duas cuias que utiliza como utensílio em sua residência (Figura 14). Enquanto mostrava os objetos, a entrevistada contou que gosta de pescar. No dia da entrevista, mostrou que havia acabado de pescar uma Tilápia e uma Traíra para consumo próprio da família: “*Eu às vezes eu pesco com caniço, que é aquela varinha de bambu, ou com cesto (...)*” (Dados da Pesquisa: entrevista com A1 realizada em 12 de agosto de 2019).

Dando sequência à entrevista, quando questionada sobre sua participação em formações ou eventos em escolas localizadas no bairro da Rasa, como oportunidade para compartilhar e divulgar seus artesanatos, vivências e memória de seus ancestrais, pontuou que havia sido convidada somente uma vez para realizar uma oficina de bonecas negras em uma creche, mas que esse encontro ainda não havia acontecido. Citou hotéis e escolas estaduais nas quais já havia realizado palestras e oficinas, mas nenhuma localizada na Rasa.

Essa fala chamou a atenção da pesquisadora, tendo em vista que A1 é avó de seis netos e que quatro deles são alunos de escolas localizadas na Rasa. A entrevistada relatou que não conhece nem nunca ouviu falar de algum trabalho que foi ou vem sendo desenvolvido nessas escolas para preservação da história e da cultura da comunidade. Contou que acredita que a escola é um espaço importante para fazer esse tipo de discussão.

(...) Com certeza, porque é um trabalho que dava pra ensinar as crianças, como o meu neto que tem sete, oito anos [*nome do neto*] eu levo ele pra pegar o material pra fazer o juquiá¹¹, porque o juquiá... quando eu vou pegar esse material, eu levo ele comigo, ele me ajuda, aí, anteontem ele perguntou pra mim quando eu vou ensinar ele a costurar, pra fazer boneca, não só ele, mas como a [*outra neta*]. Eu falei pra ele “vovó vai consertar uma máquina que tá ruim, pra ensinar vocês a costurar”, porque eu não quero deixar, porque eu já tô com cinquenta e cinco anos, então eu não quero deixar meu sonho por aqui, eu quero dar continuidade pra frente, ensinar meus netos a fazer tudo que eu faço, porque eu trabalho lá fora e quando chegou um dia, que falei “eu não vou trabalhar mais pra ninguém, vou trabalhar pra mim mesma, se eu ganhar, ganhei, se não ganhar, eu não vou trabalhar mais pra ninguém” (Dados da Pesquisa: entrevista com A1 realizada em 12 de agosto de 2019).

Semelhantemente aos relatos de A1, a liderança quilombola LQ1 relatou o quanto acha necessária a valorização e transmissão da memória e da cultura da comunidade onde vive, “(...) *porque a gente, nós éramos muito, assim, abandonados, o negro era o qualquer. Com essa coisa do governo hoje, nós temos reconhecimento. Aqui para nós, acho bem importante isso aí*”. Entretanto, contou que a própria comunidade não tem se dedicado a valorizar os saberes, fazeres e tradições quilombolas locais.

(...) não tão nem aí, não querem nem saber se são quilombolas. Não dão importância. O pessoal só quer saber quando chegam as cestas básicas, aí é todo mundo quilombola. Mas quando você faz uma reunião, não querem nada, uma festa tão nem aí. Só sei que é difícil, difícil mesmo. Eles estão pensando que as terras vão ser vendidas, mas não pode vender nada. É para uso próprio. Se vender vai preso, a terra é da união, ela vai dar para a gente, mas está emprestando para a gente trabalhar. Morre pai e mãe, fica para os filhos, depois para os netos, e por aí vai. Agora segurou um pouco a invasão, estava vindo muita gente de fora, gente boa, mas muito misturado (Dados da Pesquisa: entrevista com LQ1 realizada em 24 de janeiro de 2018).

Sobre esse reconhecimento como sendo os “da terra”, citado pela entrevistada LQ1, Luz (2012, p. 117) destaca que os moradores da Rasa, que se reconhecem como os “da terra”, têm, na apropriação da categoria identitária jurídica “remanescente de quilombo”, uma possibilidade legal de reivindicar seus direitos, que estão previstos na CF. Essa condição imperativa de escravo, que caracteriza a posição social de seus antepassados, assume papel fundamental de marcador de pertencimento a um grupo que aciona, de modo afirmativo, uma identidade étnica

¹¹ Juquiá se refere a um instrumento da pesca tradicional ainda utilizado por mulheres quilombolas no bairro da Rasa.

“quilombola” em face das demandas jurídico-institucionais constituídas no art. 68 do ADCT da CF de 1988 (LUZ, 2012, p. 120).

Os estudos e relatos orais aqui apontados demonstram fatos relevantes de uma construção histórica que até hoje, em pleno século XXI, tem fortalecido situações de preconceito e segregação sofridos pelos moradores da Rasa e, principalmente, pelos remanescentes de quilombo. Por esses motivos, essa comunidade vem buscando fortalecer sua identidade, transmitir seus conhecimentos, manter suas tradições e lutar pelos seus direitos por meio, principalmente, da oralidade, herança essa transmitida de geração em geração a partir de um processo histórico de luta, resistência e resiliência e que vem sendo protagonista de uma problemática vivida nas escolas municipais localizadas na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa.

Nesse sentido, a artesã A1, moradora da Rasa, terminou a entrevista concedida à pesquisadora desta tese com a fala “*Eu não vou deixar a história da minha família morrer.*”

Diante do exposto, na próxima seção, far-se-á uma reflexão sobre os documentos produzidos em âmbito legal relacionados às relações étnico-raciais na educação brasileira, além de serem apresentados alguns apontamentos sobre as perspectivas e desafios da SEME na implementação das políticas de educação das relações étnico-raciais e de combate ao racismo nas escolas.

3 POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE COMBATE AO RACISMO

Na área da educação, muitas lutas têm sido travadas em busca de políticas públicas que contemplem e valorizem a diversidade étnico-racial e cultural da população brasileira. Gomes (2017) destaca que “O Brasil do século XXI tem um perfil étnico-racial mais diverso do que há séculos atrás”, contudo, “(...) não podemos desconsiderar que a sociedade brasileira, na atualidade, reconhece a existência do racismo e que os negros e as negras, aos poucos, ocupam mais espaços sociais, políticos e acadêmicos” (GOMES, 2017, p. 19). Embora percebido, nos últimos 10 anos, um avanço no desenvolvimento de legislações que visem à inclusão social, à qualidade do ensino e à permanência dos alunos das camadas mais pobres nas escolas brasileiras, ainda há lacunas na efetivação dessas ações dentro das unidades escolares.

3.1 Reconhecimento do Racismo e Organização dos Movimentos Sociais

O reconhecimento da existência do racismo e da percepção de sua prática nos ambientes escolares tem acentuado as discussões sobre os desafios e as potencialidades de incluir as temáticas da diversidade cultural e de gênero, das relações étnico-raciais, do combate ao racismo, da discriminação racial e do preconceito no currículo escolar e nas práticas pedagógicas. Cabe aqui destacar que, no entendimento da pesquisadora desta tese, o currículo escolar não se refere apenas ao desenvolvimento de conteúdos e atividades, mas também de relações que envolvem questões de poder, econômicas, culturais, emocionais, étnico-raciais, de gênero, entre outras. Por esse motivo, o currículo precisa partir de uma construção coletiva para que não se continue cometendo o erro de contar a história do outro com base em percepções e conceitos pré-estabelecidos por uma visão colonial, hegemônica e excludente.

Isso mostra a gama de ações que precisam ser pensadas e nas atitudes que devem ser tomadas para o desenvolvimento do currículo escolar, como, por exemplo: formação inicial e continuada que contemple o estudo da educação das relações étnico-raciais de todos os profissionais que atuam nas unidades escolares; elaboração e seleção de material didático-pedagógico contextualizado com a

realidade da localidade onde a escola está inserida; oferta de alimentação que respeite a cultura alimentar do grupo; infraestrutura adequada para as atividades escolares de acordo com a faixa etária atendida; e estratégias de interação entre a escola e a comunidade.

Apesar de, nos últimos 20 anos, essas discussões terem ocupado patamares importantes na educação, as reivindicações se iniciaram no Brasil há um longo período, mas ainda é possível observar entraves na efetivação de ações que visem a proporcionar o conhecimento da sociedade sobre a formação do país, com vistas ao reconhecimento da importância da população negra na história, na cultura, na culinária, na arte, na educação e nas suas mais diversas expressões.

Diante dessas questões, é importante destacar que, desde o século passado, Movimentos Sociais Organizados lutam e reivindicam politicamente para que o currículo escolar e a prática pedagógica sejam, de fato, inclusivos e emancipatórios. Santos (2014) relata que, desde os anos 1930, ativistas da Frente Negra Brasileira (FNB) já chamavam a atenção para os altos índices de analfabetismo entre os negros.

(...) Poucas décadas após a abolição da escravidão, e sem nenhuma política pública estatal de escolarização, uma imensa parcela da população negra viu-se lançada à própria sorte, amargando as piores posições das ocupações sociais existentes naquele momento. Para piorar ainda mais essa desvantagem de origem, funções geralmente exercidas pelos escravizados e por negros livres foram rapidamente substituídas pela mão de obra dos imigrantes europeus (italianos, portugueses, espanhóis, alemães, suíços etc) tanto no campo como nas cidades (SANTOS, 2014, p. 54).

O autor destaca que esses fatos ocorreram diante da defesa das elites políticas e intelectuais da época, com o objetivo de modernizar a mão de obra que tinha sido escrava e, sobretudo, dos chamados nacionais.

(...) O que significava modernizar naquele contexto? Eram muitos os sentidos contidos na ideia de modernizar: um deles apontava para o embranquecimento dos nacionais, brancos pobres descendentes de portugueses e uma imensa massa de “negros e mestiços”, supostamente hostis à nova mentalidade do trabalho capitalista que se impunha (SANTOS, 2014, p. 54).

Dessa forma, a intenção de promover forte influxo de “sangue europeu” (na linguagem pautada na ideologia biológico-racista corrente naqueles tempos), a fim

de “limpar as manchas e máculas” deixadas pelos séculos de escravidão, no Brasil, segundo o autor, era nítido (SANTOS, 2014, p. 54). Diante desse contexto, Santos (2014) aponta a necessidade observada pelos ativistas e membros da FNB de escolarizar os negros para que, com isso, tivessem acesso “(...) a chances de vida qualitativamente diferentes daquelas legadas aos seus pais e avós” (SANTOS, 2014, p. 54). O autor ainda destaca que jornais foram produzidos pela FNB para difundir sobre a importância da educação e da ideia de que era preciso “eivar a raça” (SANTOS, 2014, p. 55).

Buscando valorizar a identidade e a herança cultural do negro brasileiro por meio da arte, da cultura e da educação, em outubro de 1944, Abdias do Nascimento fundou o Teatro Experimental do Negro (TEN), que desenvolveu programas de alfabetização e de iniciação cultural para capacitar atores e atrizes negros, tendo, como objetivos:

(...) resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (NASCIMENTO, 2004, p. 210).

Também com objetivos de combater o racismo, a discriminação racial e elevar os índices de escolarização dos negros (SILVA, 2014), em 1978, organizações negras de todo o país se reuniram e fundaram o MNUCDR. Nesse período, já havia luta pela inserção do estudo da história da África e do negro nos currículos escolares do país.

(...) Juntamente com as denúncias de racismo e discriminação racial, expressos por meio da violência policial nas grandes capitais, pretendia-se chamar a atenção para os baixos índices de escolarização verificados na população negra, bloqueando e dificultando o seu acesso às universidades e, conseqüentemente, às posições vistas como estratégicas para um conjunto de mudanças necessárias à construção de uma nova sociedade (SANTOS, 2014, p. 57).

Durante a Ditadura Militar, a discussão sobre a inserção do estudo da história da África e do negro nos currículos escolares do país e as ações dos Movimentos Sociais criaram uma brecha para ganhar maior visibilidade na agenda política e social do país. Esses grupos de Movimentos Sociais reivindicavam direitos que

foram secularmente negados ou negligenciados pelo Estado às populações negras e elaboravam materiais que preconizavam a valorização da estética africana e afro-americana articulada à demanda de integração do negro na sociedade brasileira. A partir do processo de redemocratização do país e a elaboração da CF de 1988, os Movimentos Sociais Organizados, entre eles o MNUCDR, ganharam fôlego, liberdade de expressão e reivindicação e, com isso, conseguiram concretizar, em lei, as demandas prementes por igualdade de oportunidade. Gomes (2017, p. 18) destaca o protagonismo do MNUCDR nessas ações.

E também foi e tem sido esse mesmo movimento social o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro. É também o Movimento Negro responsável por trazer a arte, a corporeidade, o cabelo crespo, as cores da África para o campo da estética, da beleza, do reconhecimento e da representatividade.

Ademais, a organização desse movimento pôde ser observada em destaque no aniversário de 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, em 1995, por exemplo. Por meio de articulação política do MNUCDR, aconteceu a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida*, que reuniu cerca de 30 mil pessoas em Brasília. Os objetivos foram chamar a atenção para a denúncia contra o preconceito e o racismo e reivindicar políticas públicas para a população negra.

O presidente em exercício à época, Fernando Henrique Cardoso, recebeu os representantes da marcha e firmou o compromisso de incluir as questões relacionadas à população negra na agenda política do governo. Para tanto, o presidente assinou um decreto¹² instituindo um Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, com a finalidade de desenvolver políticas públicas de combate à discriminação racial, com a participação de membros da sociedade civil ligados ao MNUCDR. Embora tenha sido uma ação de destaque, as articulações do grupo não trouxeram avanços significativos na elaboração e efetivação de políticas públicas que contemplem e valorizem a população negra.

¹² Em novembro de 2019, por meio do Decreto n.º 10.087, o atual presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, revogou o decreto que instituía o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/DNN/2003/Dnn9846.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

Já a realização da Marcha para Zumbi abriu espaços para efetivas discussões sobre as políticas de ação afirmativa para a população negra, mas, apesar de o presidente Fernando Henrique Cardoso dar voz às demandas levantadas pelos Movimentos Sociais, durante o exercício do seu governo, não foram implementadas iniciativas concretas, na área da educação, que contemplassem o combate ao racismo. Essa questão foi destacada durante entrevista realizada com LQ1, principal liderança quilombola da Rasa, ao relatar que foi a partir do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que se começou a tomar conhecimento do significado de ser quilombola, *“antes eu mesma não queria saber de quilombola, mas o governo Fernando Henrique começou a trazer coisa da valorização e eu abracei a causa”* (Dados da Pesquisa: entrevista com LQ1 realizada em 24 de janeiro de 2018).

Dessa maneira, os Movimentos Sociais persistiram e, ainda persistem, na luta para que o currículo escolar e a prática pedagógica sejam inclusivos e emancipatórios. Assim, serão apresentadas, a seguir, reflexões sobre as reivindicações que influenciaram o governo no processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra.

3.1.1 Educação e atendimento às reivindicações dos Movimentos Sociais Organizados

Fruto de discussões realizadas desde os anos 1990, ainda em 1995, publicou-se a primeira versão dos PCNs, que se referem a um conjunto de documentos que foram construídos para difundir os princípios da reforma curricular e orientar professores na busca de novas abordagens e metodologias para desenvolverem em sala de aula. Nesse sentido, os PCNs têm como objetivo estimular e fortalecer a unidade nacional e a responsabilidade do governo federal com a educação e garantir, também, o respeito à diversidade que "(...) é marca cultural do país, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional" (BRASIL, 1997, p. 28). Para que isso ocorra, os documentos dos PCNs propõem que a escola deve "(...) assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania" (BRASIL, 1997, p. 27) e que os conteúdos escolares estejam de acordo com as questões sociais que marcam cada momento histórico.

Isso requer que a escola seja um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais (BRASIL, 1997, p. 33).

Para tanto, os documentos apresentam um entendimento do currículo em processo permanente de construção e propõem uma agenda afirmativa que possibilite a superação dos entraves ou das omissões identificadas nas orientações curriculares anteriores (BRASIL, 2008). Sua utilização não é obrigatória e, por esse motivo, no caso das escolas localizadas no bairro da Rasa, embora possam ser encontrados os PCNs nas salas de leituras, eles não são um documento utilizado com relevância para nortear o trabalho desenvolvido pelos professores.

Posteriormente, em 1996, o Ministério da Justiça (MJ), juntamente com acadêmicos e membros da sociedade civil, organizou um seminário internacional intitulado *Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos*. No discurso¹³ de abertura, o presidente Fernando Henrique Cardoso trouxe a questão do racismo existente no Brasil, destacando que a discriminação e o preconceito praticados no país não são iguais ao de outras localidades com formações culturais e históricas diferentes. Esse discurso demonstrou que o presidente reconhecia a necessidade de políticas e ações de combate ao racismo, preconceito e discriminação racial no Brasil, mas que seria contrário à implementação de ações afirmativas no modelo aplicado nos Estados Unidos, instigando, dessa forma, a criação de novas propostas, demonstrando resistência na efetivação das políticas de cotas para ingresso de estudantes negros nas universidades públicas brasileiras, por exemplo.

Também em 1996, foi promulgada a versão da LDB n.º 9394/96, que vigora no país até os dias atuais¹⁴. Essa é a legislação que regulamenta todo o sistema educacional público e privado no Brasil, da Educação Básica ao Ensino Superior. O direito à educação, garantido pela CF, é reafirmado na LDB n.º 9394/96, que estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à

¹³ Discurso do Presidente Fernando Henrique Cardoso no Palácio do Planalto, Brasília, 2 de julho de 1996. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2020.

¹⁴ A primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão atualizada em 1971.

educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

A seguir, são discutidas as políticas públicas de combate ao racismo implementadas nos anos 2000 no Brasil.

3.1.2 Anos 2000 e as políticas de combate ao racismo no Brasil

Em 2000, entra em vigor a Lei n.º 3.524/2000 que garante a reserva de 50% das vagas em universidades públicas para estudantes oriundos de escola pública. Após, em 09 de novembro de 2001, entra em vigor a Lei n.º 3.708/2001, estabelecendo a reserva de 40% de vagas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro para aqueles que se afirmassem como “negros” ou “pardos”, “sob as penas da lei”.

Em 2001, aconteceu a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas, em Durban, África do Sul. No evento, aprovaram-se uma declaração e um plano de ação que relatavam o compromisso dos países na luta contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e as intolerâncias correlatas, sendo o Brasil um de seus signatários. O governo brasileiro apresentou um documento oficial contra o racismo, propondo medidas afirmativas para a população negra nos setores do trabalho e educação. A partir desse ano, como reflexo da Conferência, houve disposição para colocar em prática as políticas e programas de inclusão social.

Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas conexas de Intolerância começaram a surgir no Brasil, no âmbito das políticas públicas, as primeiras políticas concretas de ação afirmativa. Mais uma vez por pressão do movimento negro, que submeteu o Estado Brasileiro a um constrangimento no cenário internacional, denunciando o racismo, a falta de cumprimento de convenções internacionais e realizando uma manifestação no local da conferência, em Durban, exigindo políticas de ação afirmativa e cotas para negros nas universidades (NASCIMENTO, 2006, p. 14).

A Conferência proporcionou avanços significativos no debate público sobre as ações afirmativas, defendendo a importância de medidas compensatórias para a população negra que, historicamente, é vítima de racismo, preconceito, discriminação, xenofobia e intolerância. Diante das discussões realizadas e da influência e pressão do MNUCDR, em 2002, o governo lançou o Programa Nacional

de Direitos Humanos (PNDH), que já havia sido instituído pelo Decreto n.º 1.904, de 13 de maio de 1996, e que foi revogado a partir da nova publicação. O decreto de 1996 trazia a proposta de “(...) diagnóstico da situação desses direitos no país e medidas para a sua defesa e promoção” e a nova publicação, de 2002. Em dezembro de 2009, o texto do decreto recebeu novas alterações.

Também como fruto de uma resposta do governo às pressões do MNUCDR diante das discussões apresentadas na Conferência de Durban, em novembro de 2002, criou-se o Programa Diversidade na Universidade, regulamentado um ano depois pelo Decreto n.º 4.876/2003, com o objetivo de “(...) implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao Ensino Superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (BRASIL, 2002).

Em 2003, as leis de cotas nas universidades foram alteradas e substituídas pela Lei n.º 4.151, abrangendo oriundos da rede pública de ensino, negros, pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e integrantes de minorias étnicas. Posteriormente, em 2007, a publicação da Lei n.º 5.074/2007 trouxe a inclusão de cotas nas universidades para filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço. As efetivações e ampliação da implementação de políticas de ação afirmativa aconteceram a partir de 2003, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Em 2008, por meio da Lei n.º 5.346, houve alteração da redação, prorrogando, assim, a lei de cotas e ampliando o tempo de reserva, com a finalidade de assegurar a seleção e a classificação final nos exames, por mais 10 anos, para vagas em universidades públicas estaduais, com a inclusão de quilombolas, e estabelecendo os percentuais em 20% das vagas reservadas a negros, indígenas e alunos oriundos de comunidades quilombolas. Reservaram-se, também, 20% das vagas para alunos advindos do Ensino Médio da rede pública, seja municipal, estadual ou federal, e 5% das vagas reservadas a estudantes com deficiência e a filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária mortos ou incapacitados em razão de serviço.

Gomes (2017, p. 21) relata que “(...) o Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil” ao trazer as discussões sobre o racismo e ao lutar pela implementação de políticas públicas que se preocupem com a superação das

desigualdades raciais. A autora aponta que “(...) esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante” (GOMES, 2017, p. 21). Para a autora, “(...) o Movimento Negro é um educador” (GOMES, 2017, p. 13), sendo “(...) um dos principais atores políticos que nos reeduca nessa caminhada e não nos deixa desistir da luta. Sempre inspirado e fortalecido pelo empoderamento ancestral que renova hoje e sempre as nossas forças e energias” (GOMES, 2017, p. 20). Gomes ainda destaca que se entende como MNUCDR

(...) as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo. Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista (GOMES, 2017, p. 23-24).

Gomes (2017) salienta que, se não fosse a luta do MNUCDR, o muito que o Brasil sabe sobre a questão racial e africana não teria acontecido, “(...) e muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas” (GOMES, 2017, p. 19). Gomes (2017) também pontua a atuação do MNUCDR como forte e de extrema importância no cenário brasileiro.

(...) como muito do que sabemos e do que tem sido desvelado sobre o papel da negra e do negro no Brasil, as estratégias de conhecimento desenvolvidas pela população negra, os conhecimentos sobre as relações raciais e as questões da diáspora africana, que hoje fazem parte das preocupações teóricas das diversas disciplinas das ciências humanas e sociais, só passaram a receber o devido valor epistemológico e político devido à forte atuação do Movimento Negro. Esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras,

violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico (GOMES, 2017, p. 17).

Em 2003, com a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o MNUCDR passou a ter integrantes ocupando cargos públicos no governo, participando da formulação de políticas públicas e sendo representantes da sociedade civil. Essa medida caracterizou um significativo avanço na luta contra o racismo no Brasil, com a formulação e implementação de políticas de ação afirmativa que contemplaram a população negra. A partir dessa representação, em maio do mesmo ano, instituiu-se o Programa Nacional de Ações Afirmativas¹⁵ sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, com objetivo de propor medidas de apoio à inclusão de mulheres, afrodescendentes e deficientes.

No início de 2003, sancionou-se a Lei n.º 10.639 que alterou a LDB n.º 9394/96, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar da Educação Básica e, posteriormente, em 2008, incluiu-se a obrigatoriedade do estudo indígena (BRASIL, 2008). A implementação dessa legislação significa um marco histórico na educação brasileira, que representa a longa trajetória de luta do MNUCDR e de toda população brasileira que tem sua história e cultura silenciadas e negligenciadas pelo currículo escolar.

Por meio da Lei n.º 10.678/2003, criou-se a SEPPIR, que teve como objetivo indicar políticas públicas de promoção da igualdade racial, com ênfase na população negra e em outros segmentos raciais e étnicos da população brasileira. Nesse mesmo ano, houve a publicação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), que teve como objetivo principal definir ações para reduzir as desigualdades raciais no Brasil (BRASIL, 2003).

Em 2004, com o objetivo de proporcionar o cumprimento da Lei n.º 10.639/2003, o CNE, por meio da aprovação do parecer CNE n.º 003/2004 e da Resolução n.º 01/2004, estabeleceu as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Segundo o parecer do CNE n.º 003/2004, de 10 de março, as DCNs para a

¹⁵ Em novembro de 2019, por meio do Decreto n.º 10.087, o atual presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, revogou o art. 3º, o art. 4º e o art. 5º que constituíam o Comitê de Avaliação e Acompanhamento do Programa Nacional de Ações Afirmativas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira são uma "(...) política curricular fundada em dimensões históricas, culturais, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros" (BRASIL, 2004, p. 20). Os princípios norteadores dessas Diretrizes são: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento da identidade e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e à discriminação (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019).

Em 31 de janeiro de 2007, publicou-se o Parecer CNE/CEB n.º 2, quanto à abrangência no âmbito da Educação Infantil das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O parecer aponta que, embora os conteúdos da Educação Infantil não sejam organizados em componentes curriculares, os temas referentes à história e cultura afro-brasileira e africana são indispensáveis no conjunto de todas as atividades desenvolvidas com as crianças. Em 07 de abril de 2010, publicou-se o Parecer CNE/CEB n.º 7 com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e, em 13 de julho do mesmo ano, definiram-se as DCNs para a Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 4.

Em 2011, a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE iniciou o processo de elaboração das DCNs para a Educação Escolar Quilombola, tendo sua aprovação em 5 de junho de 2012, por meio do Parecer CNE/CEB n.º 16/2012, seguindo as orientações das DCNs para a Educação Básica (2010).

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2010, p. 42).

Desse modo, o art. 9º da Resolução n.º 8/2012 circunscreve que a Educação Escolar Quilombola compreende tanto as (I) escolas quilombolas quanto as (II) escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Em 29 de agosto de 2012, sancionou-se a Lei n.º 12.711, a “Lei de Cotas”, que prevê a destinação de metade das vagas das instituições federais para

estudantes de escolas públicas se, dentro dessa cota, existirem vagas que são para aqueles que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas.

De fato, foi a partir da implantação das primeiras ações afirmativas em favor dos negros, notadamente o estabelecimento do sistema de cotas no conjunto das vagas abertas nas universidades públicas, que o debate sobre a existência da discriminação e seus efeitos perversos sobre a população negra brasileira ganhou espaço na mídia e no meio acadêmico, transformando-se, inclusive, em item importante da agenda política, o que, certamente, representa um grande avanço rumo à desconstrução do mito da democracia racial brasileira (REIS, 2017, p. 21-22).

Posteriormente, em 2014, o governo federal sancionou o PNE (Lei n.º 13.005/2014). O documento determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Seu primeiro objetivo é direcionar investimentos e empenho para a melhoria da qualidade da educação no país a partir de 20 metas educacionais que contemplam todos os níveis de formação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Já o art. 8º do PNE (2014) estabelece que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão adequar ou elaborar seus planos de educação de acordo com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE no prazo de um ano contado da publicação dessa lei.

A seguir, apresenta-se uma discussão sobre o impeachment político da presidenta eleita, Dilma Roussef, e a entrada do então vice-presidente, Michel Temer, na presidência da república. Diante disso, discute-se a implementação da BNCC nos currículos escolares de todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

3.1.3 Guinada conservadora e a polêmica Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Na segunda metade da década de 2010, o Brasil e o mundo vivenciaram uma guinada conservadora, por meio do impeachment político da presidenta eleita, Dilma Roussef, sem que houvesse sua condenação judicial.

A entrada do então vice-presidente, Michel Temer, deu início à desarticulação de processos políticos amplamente participativos de construção de políticas públicas, em especial, nas áreas da educação, cultura, saúde e infraestrutura.

Chama a atenção o paulatino processo de desconstrução das políticas intersectoriais e interseccionais de defesa da diversidade, em especial da cultural e de gênero.

Como exemplo dessa desarticulação, em 2018, apresentou-se à sociedade a BNCC. O documento teve sua versão final¹⁶ homologada por meio do Ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, da Secretaria Executiva, Secretaria de Educação Básica (SEB), CNE, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Esse processo foi bastante conflituoso, tendo em vista que ocorreu após o impeachment¹⁷ político da presidenta Dilma Rousseff e a entrada do vice-presidente Temer, além de ter sido apresentado à sociedade de modo antidemocrático, pois não seguiu o modelo de consulta pública e de debate coletivo que vinha sendo regra desde 2003.

A BNCC é um documento de caráter normativo que estabelece conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidos ao longo de cada etapa e modalidade da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Sua criação se deu, inicialmente, por meio do art. 210 da CF e prevê a fixação de "(...) conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (Art. 210 da Constituição Federal de 1988).

A adoção de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica também é citada na LDB, em seu art. 26A, por meio da redação dada pela Lei n.º 12.796/13, que determina a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, "(...) a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos" (BRASIL, 1996).

As DCNs da Educação Básica também apontam, no art. 14, uma Base Nacional Comum Curricular para toda a Educação Básica e a estabelece como "(...)

¹⁶ A primeira versão da BNCC foi apresentada para consulta pública em setembro de 2015, com a proposta de convidar a sociedade a realizar o estudo e expor críticas, comentários e sugestões. A partir desses encaminhamentos, realizou-se a sistematização de uma nova versão da BNCC, disponibilizada em junho de 2016, cuja aprovação se limitava a instâncias do Ministério da Educação (MEC) e do Legislativo Nacional.

¹⁷ Em maio de 2016, ocorreu o afastamento provisório da presidenta Dilma Rousseff e, posteriormente, em agosto de 2016, o definitivo, levando o seu vice, Michel Temer, à presidência.

conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas (...)” (BRASIL, 2013, p. 6). A partir dessas Diretrizes, elaboraram-se os PCNs, com referência para cada disciplina do currículo escolar.

A proposta apresentada pelo governo federal é a de que a BNCC norteie os currículos e as propostas pedagógicas dos sistemas e redes de ensino públicos e privados de todo o Brasil, com o objetivo de promover a "igualdade educacional" por meio do desenvolvimento de aprendizagens essenciais, das oportunidades de ingresso e permanência em escolas de Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC traz dez competências gerais para a Educação Básica com a proposta de garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros por meio de influência nos currículos escolares, na formação inicial e continuada dos educadores, da produção de materiais didáticos, da revisão das matrizes de avaliações e de exames nacionais à luz do texto homologado no documento, propondo o desenvolvimento de uma educação integral com o objetivo de realizar a

(...) superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 15).

Em vista disso, a BNCC propõe que os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares planejem com foco na equidade, visando a atender as singularidades dos estudantes, como no caso de grupos marginalizados.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações

das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) (BRASIL, 2018, p. 14-15).

Assim como indica a LDB, a BNCC aponta que cabe às escolas, aos sistemas e redes de ensino incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem dos temas que afetam a vida humana, preferencialmente de forma transversal e integradora, destacando-se os seguintes temas:

(...) direitos da criança e do adolescente (Lei n.º 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei n.º 9.503/1997), educação ambiental (Lei n.º 9.795/1999, Parecer CNE/CP n.º 14/2012 e Resolução CNE/CP n.º 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei n.º 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei n.º 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto n.º 7.037/2009, Parecer CNE/CP n.º 8/2012 e Resolução CNE/CP n.º 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP n.º 3/2004 e Resolução CNE/CP n.º 1/2004), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB n.º 11/2010 e Resolução CNE/CEB n.º 7/2010). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2018, p. 19-20).

Desse modo, com a homologação da BNCC, a rede de ensino, tanto pública quanto particular, deverá construir seus currículos e orientar suas propostas pedagógicas com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas no documento. A implementação é prerrogativa dos sistemas e das redes de ensino, mas a dimensão e a complexidade dessa execução exigem que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios somem esforços por meio de um regime de colaboração.

Cabe ressaltar que estudos recentes compreendem a implementação da BNCC de modo negativo, diante do estabelecimento de uma Base Nacional Comum em um país com um universo populacional tão plural, singular e desigual, além de minimizar fatores como as condições de infraestrutura das escolas, a baixa remuneração dos profissionais do magistério, a baixa qualidade do material didático, entre outros.

Diante desse breve relato sobre os caminhos percorridos para a elaboração de políticas de educação que contemplem as relações étnico-raciais e o combate ao

racismo no Brasil, é possível observar que há avanços no entendimento da importância dessas legislações e em sua implementação. Contudo, mesmo com as intensas discussões sobre a necessidade de desenvolvimento de um currículo inclusivo e emancipatório e com a elaboração e implementação das políticas de ações afirmativas, o sistema de ensino brasileiro

(...) ainda não se desprende das amarras que o prende a um currículo homogeneizante, eurocêntrico e monocultural que não atende às demandas e aos interesses dos diferentes grupos étnico-raciais e culturais que frequentam os diferentes níveis e modalidades de ensino (sic) (ARAÚJO; MORAIS, 2013, p. 2).

Em outras palavras, as políticas de ações afirmativas e de promoção da igualdade racial em âmbito educacional no Brasil ainda não fazem parte, como prioridade, da agenda do projeto de Estado.

Na sequência, apresentam-se o organograma do Departamento Educacional da SEME de Armação dos Búzios e o mapeamento das escolas localizadas no bairro da Rasa, com a quantidade de alunos matriculados e os anos de escolaridade que elas atendem. Além disso, discutem-se as perspectivas e desafios da SEME na implementação das políticas de educação das relações étnico-raciais e de combate ao racismo.

3.2 Aplicação Local: perspectivas e desafios da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEME) na implementação das políticas de educação das relações étnico-raciais e de combate ao racismo

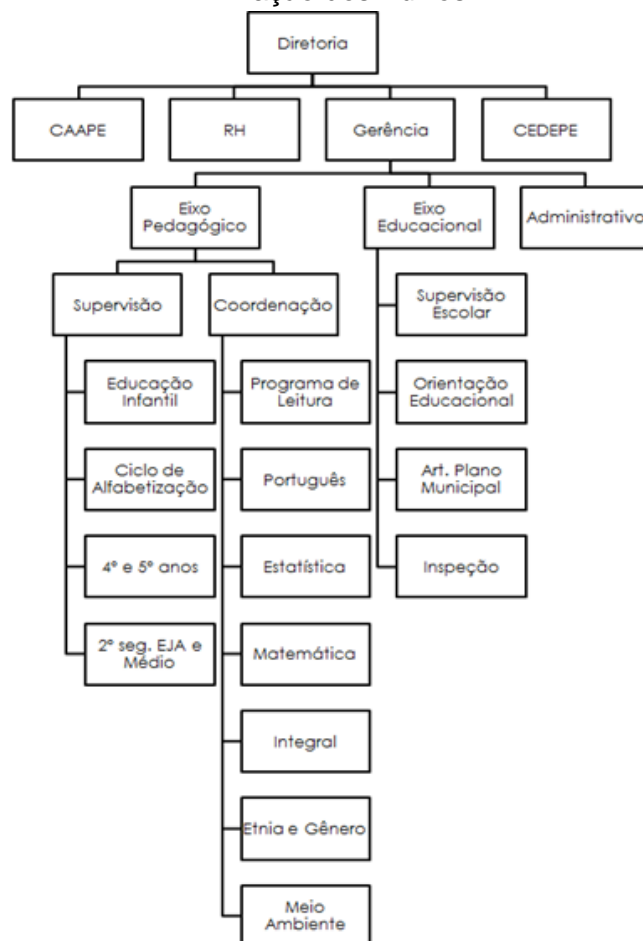
A SEME de Armação dos Búzios é a responsável por desenvolver e manter o sistema municipal de educação, visando a integrar as políticas nacionais, estaduais e municipais, direcionando o trabalho desenvolvido nas unidades escolares de modo a assegurar padrões de qualidade no ensino.

Ao Departamento Educacional, eixo que está inserido nessa secretaria, cabe o direcionamento e o acompanhamento das atividades e ações pedagógicas realizadas nas unidades escolares municipais. Nesse setor, em 2019, atuaram a chefia do departamento, a gerência, os coordenadores de segmentos (Educação Infantil, Ciclo de Alfabetização, 4º e 5º anos, 2º segmento do Ensino Fundamental/Anos Finais, EJA e Ensino Médio), a coordenadora de Supervisão

Escolar, as coordenadoras de Orientação Educacional, a coordenadora de Inspeção Escolar e a coordenadora de Educação Integral.

Como parte integrante da SEME, está o Centro de Atendimento e Apoio Pedagógico ao Educando (CAAPE). Essa instituição tem como objetivo ofertar atendimento multidisciplinar aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprendizagem matriculados na rede municipal de ensino, além do CEPEDE, que é o responsável por promover a formação continuada dos profissionais da educação de Armação dos Búzios. Já os assuntos referentes ao desenvolvimento de ações e atividades sobre as relações étnico-raciais e de combate ao racismo estão concentrados na pasta de Etnia e Gênero, que faz parte da Coordenação de Educação Integral, conforme apresentado no organograma a seguir (Figura 15).

Figura 15 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Armação dos Búzios



Fonte: Dados da pesquisa: documento impresso entregue na Reunião da Coordenação de Orientação Educacional (2018).

Para nortear o desenvolvimento das atividades relacionadas à educação das relações étnico-raciais nas unidades escolares, a SEME se apoia nas legislações nacionais vigentes, no PME, nas diretrizes curriculares, na BNCC e no RCAB. Contudo, as escolas localizadas no território da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa não possuem a implementação da legislação referente à Educação Escolar Quilombola. O coordenador da pasta de Etnia e Gênero da SEME de Armação dos Búzios explicou que, apesar de não haver a implementação, as escolas estão buscando trabalhar com as outras legislações em vigor.

Bem, essa questão ainda assim, tá dentro da grade, né? Mas um plano mais amarrado ainda não, acredito que no próximo ano vai ter um projeto mais elaborado. Só pelo fato de estarmos trabalhando a lei, né? (...) Já é um avanço, porque você tem a lei para ser trabalhada, mas infelizmente nem todos os nossos colegas trabalham, nem todos os municípios trabalham essa questão. Então, o fato de Búzios estar trabalhando essa questão já é um avanço (Dados da pesquisa: entrevista com o coordenador da pasta de Etnia e Gênero da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia realizada em 17 de dezembro de 2019).

Cabe destacar que a não implementação das DCNs para a Educação Escolar Quilombola nas escolas da Rasa faz com que os profissionais, os alunos e a comunidade escolar não tenham acesso às ações que são garantidas pela legislação, que apontam que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão:

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

quilombolas (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 131-132).

Desse modo, a partir da implementação dessa legislação, cabe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios implementar, ajustar, adaptar e acrescentar o que julgam ser necessário, de acordo com as especificidades da comunidade quilombola local. Destaca-se, por exemplo, que o currículo a ser implementado nas escolas quilombolas deverá ser baseado nas orientações das DCNs para a Educação Básica, seguindo os eixos orientadores gerais da educação brasileira, incluindo os valores das comunidades quilombolas (BRASIL, 2013).

[...] a organização do tempo curricular deve se realizar em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. Dessa forma, o percurso formativo dos estudantes deve ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas também, conforme cada projeto escolar, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos (BRASIL, 2013, p. 22).

Assim, o currículo da Educação Escolar Quilombola propicia a garantia da inclusão “(...) nos seus princípios, nas suas práticas curriculares e no seu projeto político-pedagógico o direito e o respeito à diversidade étnico-racial, religiosa e sexual, bem como a superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial” (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p. 463). Com a implementação da legislação, o material didático e de apoio pedagógico também deverão ser disponibilizados pelos sistemas de ensino e pelos estabelecimentos de Educação Básica que necessitarão providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais (p. 23) (...)
- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendem ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolas (PNBE).
- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos

brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo (p. 25) (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, p. 459).

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios

(...) deverão, por meio de ações cooperativas, assegurar a aquisição e a distribuição de livros, obras de referência, literaturas infantil e juvenil, material didático-pedagógico e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e cultura das comunidades quilombolas (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, p. 459).

Segundo o que aponta a legislação acima referenciada, o coordenador da pasta de Etnia e Gênero explicou que, em 2019, foram ampliadas as ações de formação pedagógica para gestores escolares, professores e alunos, realizando-se, também, uma Rota Patrimonial Histórico-Ambiental com visitação à Fazenda Campos Novos e aos principais pontos históricos da Comunidade Remanescente da Rasa.

Bem, em 2019, quando eu iniciei em março, comecei com as palestras nas unidades escolares. Foi muito bem aceita no ensino fundamental e médio, e também com a vinda de professores na unidade escolar. Trouxe historiadores, para trabalhar essa questão, psicólogos também para trabalhar essa questão do sentimento de pertencimento. (...) Tivemos uma semana do combate à intolerância religiosa, né? E esses eventos, essas palestras que eu vou ministrando, também a aula de campo, principalmente a visitação a Fazenda Campos Novos, que teve essa abertura esse ano. Não tinha visitação à Fazenda Campos Novos com os alunos, e a partir desse ano, com essa pasta, que começou essa ampliação dessas ações, né? As ações estavam começando, mas bem limitadas, então esse ano houve uma ampliação com palestra nas unidades escolares e também com Seminário Municipal da Consciência Negra. Aí em maio tivemos também, né? Um simpósio sobre a consciência negra, a abolição da escravatura, 131 anos da abolição da escravatura, o resgate da identidade cultural da Armação dos Búzios, foi muito pertinente (Dados da pesquisa: entrevista com o coordenador da pasta de Etnia e Gênero da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia realizada em 17 de dezembro de 2019).

Além disso, o coordenador relatou que, em novembro de 2019, como parte do cronograma de formação continuada oferecido pela SEME, realizou-se o Seminário Municipal da Consciência Negra, em dois dias (Figura 16), com a temática da consciência negra, "*com professores, doutores, contribuindo para a valorização da cultura afrodescendente e teve uma participação bem interessante dos alunos da rede, né? Infelizmente dos professores, poucos*" (Dados da pesquisa: entrevista com

o coordenador da pasta de Etnia e Gênero da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia realizada em 17 de dezembro de 2019).

Figura 16 – Divulgação do Seminário Municipal da Consciência Negra



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Sobre o baixo envolvimento dos professores no Seminário, representado na Figura 16, o coordenador da pasta de Etnia e Gênero relatou que há uma resistência desses profissionais em participar desses eventos e que não pode obrigá-los.

Bom, aí vem aquela questão da interdisciplinaridade né? Quando você quer fazer um trabalho interdisciplinar na escola, é muito recluso. Eu até comento aqui como a palavra do coordenador é muito forte, quando chega um coordenador você sabe... é a secretaria de educação... (...) há uma resistência. Mas até chegar à escola, tem muitos colegas. Eu não estou ali para impor nada, estou ali para contribuir, né? 'Olha, eu tenho um projeto, gostaria que abraçasse essa causa pela educação' (...) usar a pedagogia do amor com professores, né? (...) Até porque o que eu penso, né? Essa é a minha visão, que muitos professores da rede, tem um conceito que aula é somente quadro, livro e acabou ali. Se você tirar o aluno para fazer uma aula de campo, você tá perdendo tempo. Você tirar ali um tempo da sua semana, uma aula, dois tempos, para falar do tema afrodescendente, né? Você tá perdendo tempo. Então, a aula é muito mais que o livro, o diálogo ali com o aluno você tá lidando com algo... É muito além (Dados da pesquisa: Entrevista com o coordenador da pasta de Etnia e Gênero da

Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia realizada em 17 de dezembro de 2019).

Embora haja a implementação da Lei n.º 10.639, que alterou a LDB n.º 9394/96, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar da Educação Básica e, posteriormente, em 2008, a inclusão da obrigatoriedade do estudo indígena (BRASIL, 2008), o desconhecimento da história, cultura e expressões tradicionais das comunidades quilombolas e o desinteresse por parte dos profissionais que atuam nas escolas localizadas nesses territórios ainda é um impedimento para o desenvolvimento efetivo de uma educação antirracista. Vasconcellos (2002, p. 64) aponta que essa resistência pode ter diferentes origens.

(...) falta de conhecimento, falta de segurança em fazer o novo, defesa psicológica natural diante das situações novas, posicionamento ideológico (não concordância com valores, princípios da nova concepção), questões de relacionamento interpessoal, ser mero reflexo do não saber fazer, ou até mesmo pela concepção da falta de condições para pôr em prática (falta esta não reconhecida por quem está propondo a mudança).

Contudo, mesmo diante da resistência e do desinteresse apresentados por alguns profissionais, o coordenador acredita que as escolas, que atendem alunos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental localizadas no bairro da Rasa, cumprem o art. 26A da LDB, mas que, mesmo assim, *“não há uma adesão total das unidades escolares para esses projetos.”*

(...) estou na coordenação e acompanho essas atividades e desenvolvimento. Infelizmente nem todas as unidades escolares vêm desenvolvendo essa função. Você marca uma data para fazer um trabalho, alguma atividade, sempre algumas unidades escolares, sempre há um cancelamento. Deixa pra depois e nunca chega uma data. O calendário vai ficando saturado, vai ficando apertado. Então, não posso dizer 100%, eu diria ali que 70% das unidades quilombolas têm iniciativa (Dados da pesquisa: entrevista com o coordenador da pasta de Etnia e Gênero da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia realizada em 17 de dezembro de 2019).

Para o coordenador, as unidades escolares elaboram um calendário pedagógico que não contempla o desenvolvimento de atividades que valorizem as expressões culturais locais e, quando existe a proposta da SEME, os calendários já estão fechados e sem disponibilidade de inclusão de novas atividades. Além disso,

as palestras realizadas nas escolas ocorreram mediante solicitação e agendamento prévio das equipes das unidades escolares, o que significa dizer que nem todas fazem a solicitação. Por esse motivo, a maioria dos profissionais entrevistados relatou que nunca participou de uma iniciativa desse tipo. Nesse sentido, o coordenador destaca a importância da atuação da gestão escolar e da equipe pedagógica na elaboração do calendário escolar e no desenvolvimento de um trabalho diferenciado que contemple ações e atividades referentes à promoção da igualdade racial e ao cumprimento das legislações vigentes.

O coordenador reforçou, ainda, que a educação das relações étnico-raciais vem sendo desenvolvida no município desde a creche, de modo “*gradativo*”, mas que, infelizmente, ainda existem profissionais nas escolas que apresentam resistência.

(...) É um processo lento, nem todos professores, diretores, aceitam porque já tem um calendário fechado, já tem uma pedagogia, né? O pedagógico fechado, tem o planejamento, mas se tirar um dia pra ter uma atividade de questão da cultura afrodescendente já, muitos já não aceitam, ou sequer comparecem à unidade escolar no dia do evento. Isso ao meu ver é um desrespeito ao colega, desrespeito ao aluno. Então, é muito pertinente bater nessa tecla para que tenha a valorização da cultura afrodescendente e do município porque Búzios não é só praia, Búzios não é só esse turismo e beleza naturais, né? O lugar, a paisagem, o território... Tem a história para ser contada e valorizada (Dados da pesquisa: entrevista com o coordenador da pasta de Etnia e Gênero da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia realizada em 17 de dezembro de 2019).

Um dos objetivos específicos do Plano Nacional de Implementação das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana se refere ao desenvolvimento de ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, “(...) a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país” (BRASIL, 2004, p. 23). Em âmbito municipal, cabe a promoção de formação dos quadros funcionais do sistema educacional e a produção e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos “(...) que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Étnico-Raciais”. Sobre essa questão, Munanga (2005) discorre que

(...) a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores (MUNANGA, 2005, p. 63).

Diante disso, a SEME de Armação dos Búzios desenvolve formações continuadas mensalmente no CEPEDE com gestores escolares, equipe pedagógica e docentes, escalados de acordo com a função, o segmento ou disciplina que atuam. Porém, de acordo com o coordenador da pasta de Etnia e Gênero, não há “*uma formação especificamente da Rasa*”. Esse dado chama a atenção da pesquisadora desta tese, tendo em vista que o desenvolvimento de uma formação continuada, preocupada com a inserção e valorização dos saberes tradicionais no currículo escolar, proporcionando conhecimentos, instrumentos teóricos e práticos necessários para que os professores possam conhecer, entender e refletir criticamente sobre a importância desses saberes e viveres na construção da identidade dos alunos e do sentimento de pertencimento em relação à comunidade onde vivem, pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação ofertada nas escolas, reduzindo índices de fracasso e evasão escolar.

Nesse sentido, Gomes (2005a) destaca que a discussão teórica e conceitual da questão racial deve vir acompanhada de práticas concretas, nas quais sejam construídas “(...) experiências de formação em que os professores possam vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal” (GOMES, 2005a, p. 149). Assim, para a autora, o entendimento dos conceitos viria acompanhado de experiências práticas, reforçando a importância da formação continuada.

(...) o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores (GOMES, 2005a, p. 149).

Uma prática docente preocupada com o desenvolvimento da educação sobre as relações étnico-raciais é indispensável para a realização de uma educação

antirracista com vistas à valorização da memória e da cultura de uma comunidade quilombola.

Além das leis na esfera nacional e na estadual, o município de Armação dos Búzios possui três leis sancionadas que visam ao desenvolvimento de atividades que contemplam as tradições locais nas escolas: a Lei n.º 1.021, de 10 de setembro de 2014, institui 16 de março como o Dia Municipal do Quilombola; a Lei n.º 1.119, de 15 de julho de 2015, estabelece 24 de junho como o Dia da Valorização da Memória Oral Buziana; a Lei Municipal n.º 781/10 institui o Dia Municipal da Liberdade de Pensamento e do Combate à Intolerância Religiosa, comemorando-o em 14 de julho.

Além disso, os profissionais das unidades escolares ainda possuem, como norteadores do desenvolvimento do trabalho pedagógico, as DCNs, a BNCC, o PME de Armação dos Búzios, os RCAB e os PPPs das unidades escolares.

A BNCC é o documento norteador implementado mais recentemente na educação do município de Búzios. As reflexões e discussões sobre o processo de implementação da BNCC em Armação dos Búzios se iniciaram em 2019, durante as formações continuadas realizadas no CEPEDE com professores, gestores escolares e equipe pedagógica. Em agosto de 2019, os documentos da Educação Infantil e do Ciclo de Alfabetização, atualizados e alinhados segundo a última versão da BNCC, foram apresentados em um seminário, para a apreciação da comunidade escolar. O documento aponta que o currículo deve ser uma construção coletiva que tenha como referência o dia a dia no ambiente escolar.

(...) o currículo é construído na prática diária de professores e, portanto, nem sempre reflete exatamente o que os documentos oficiais orientam, mas também não pode ser entendido como decisão de cada um. Precisa ser, na verdade, fruto de construções coletivas que tenham como norte princípios compartilhados. Desse modo, é importante que em cada unidade escolar sejam firmados compromissos que garantam os direitos de aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2019, p. 30).

Diante do exposto, destaca-se que o componente curricular de Geografia para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, no eixo *O sujeito e seu lugar no mundo*, traz, no item 2, o seguinte objetivo de aprendizagem: “Conhecer e valorizar as relações entre as pessoas e o lugar: os elementos da cultura, os papéis sociais, as relações afetivas e de identidade com o lugar onde vivem, bem como as mudanças ao longo do tempo” (Referencial Curricular de Armação dos Búzios, 2019). Já o item

5 traz: "(...) reconhecer e identificar historicamente e atualmente a existência e importância dos grupos quilombola e indígena na identidade e cultura locais" (Referencial Curricular de Armação dos Búzios, 2019, p. 51).

No documento referente ao 4º e 5º anos, são consideradas competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental: "(...) abordar as distintas culturas visuais na cidade de búzios: dos indígenas, dos quilombos, dos pescadores, dos moradores e dos turistas e suas conexões com a arte brasileira e mundial" (Referencial Curricular de Armação dos Búzios, 2019, p. 78).

Dentre as competências gerais do RCAB para o ensino de Arte e Cultura, destacam-se:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais;
Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2019, p. 77).

Em conformidade com os demais componentes curriculares em Educação Física, na unidade temática de dança, do 3º ao 5º ano de escolaridade, há referência às danças brasileiras e mundiais, às de matriz indígena e africana e às regionais como objetos de conhecimento, devendo ser desenvolvidas as habilidades de "(...) identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las" (Referencial Curricular de Armação dos Búzios, 2019, p. 100).

Já nas competências específicas de Língua Portuguesa para os 4º e 5º anos de escolaridade estão: "(...) compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem" (Referencial Curricular de Armação dos Búzios, 2019, p. 69).

Outro documento norteador do desenvolvimento do trabalho pedagógico em Búzios é o PME, publicado no Boletim Oficial¹⁸, Ano X – n.º 707 – 14 a 16 de julho de 2015, por meio da Lei n.º 1.114, de 30 de junho de 2015. O documento delinea as estratégias do município para cada objetivo estipulado, destacando as metas a serem atingidas pela educação na esfera nacional, estadual e municipal.

A SEME traçou importantes estratégias no PME visando ao desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais que, se colocadas em prática, proporcionarão uma aproximação entre os saberes e fazeres tradicionais do currículo escolar, o reconhecimento e a valorização da história e da memória das comunidades e das famílias quilombolas e, principalmente, promoverão ações de combate ao racismo, à discriminação racial e ao preconceito, a saber:

2.7) disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região.

2.8) promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural.

3.13) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

22. garantir a inclusão da abordagem da cultura local afro-brasileira, africana e indígena, dentro da matriz curricular do curso de formação de professores.

23. garantir capacitação continuada de professores, diretores e toda equipe pedagógica para implementação da lei 10.639/03 e 11.645/08 nas unidades escolares.

24. criar um grupo de estudos, a partir dos docentes lotados nos municípios escolhidos por análise de currículo, para elaboração do material referente às leis 10.639/03 e 11.645/08 e que os mesmos sejam remunerados para tal função.

25. habilitar, legalmente, as escolas municipais existentes em territórios quilombolas a fim de estarem habilitadas ao recebimento dos recursos federais destinados à disseminação da cultura afro-brasileira africana e a indígena existentes no território municipal.

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.

7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de

¹⁸ Disponível em: https://armacaodosbuzios.rj.leg.br/transparencia/boletins-oficiais/bo-707.pdf/at_download/file. Acesso em: 10 maio 2020.

educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial.

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência.

15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.

18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas (Plano Municipal de Educação de Armação dos Búzios).

Contudo, durante o ano letivo de 2019, a SEME não dispôs de uma equipe de profissionais para realizar o direcionamento e o acompanhamento das metas e estratégias propostas no documento. Por esse motivo, não houve avanços na implementação de ações voltadas à população quilombola, previstas no PME.

Diante disso, apresentam-se, a seguir, os dados da pesquisa sobre a educação no município de Armação dos Búzios, com relatos acerca das mudanças que ocorreram na organização administrativa e política da SEME no ano letivo de 2019 e seus impactos no desenvolvimento pedagógico das escolas.

4 OS SABERES QUILOMBOLAS NAS ESCOLAS

Em 2019, Armação dos Búzios possuía 23 escolas municipais que atendiam alunos da Creche ao Ensino Médio. O bairro da Rasa, por sua vez, tinha nove escolas municipais que atendiam, aproximadamente, 3.323 alunos da Creche II (dois anos de idade) até o 3º ano do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica (Tabela 2).

Tabela 2 – Escolas municipais localizadas na Rasa, quantidade de alunos matriculados e anos de escolaridade

Escolas	Quantidade de alunos matriculados (Aproximadamente)	Anos de Escolaridade
Creche Municipal Nair da Conceição Gonçalves Pereira	49 alunos	Creche II e III
Creche Municipal Maria Amélia Oliveira de Souza	163 alunos	Creche II, III e IV Pré I
Creche Municipal Marly Quintanilha da Silva	124 alunos	Creche II, III e IV
Escola Municipal Manoel Antônio da Costa	481 alunos	Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Escola Municipal Ciléa Maria Barreto	593 alunos	Anos Finais do Ensino Fundamental
Escola Municipal Eva Maria Conceição de Oliveira	533 alunos	Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Escola Municipal João José de Carvalho	717 alunos	Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Instituto de Educação e Formação Integral Judite Gonçalves	593 alunos	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio
9 escolas	3.323 alunos	Creche II ao Ensino Médio

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Em 2017, quando se publicou o último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os alunos dos 5º anos do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Armação dos Búzios obtiveram nota média de 5.9, os alunos dos 9º anos do Ensino Fundamental 4.8 e os alunos do Ensino Médio a média foi menor, 3.5. O IDEB é calculado a partir da taxa de rendimento escolar e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esse resultado possibilita o monitoramento da qualidade da educação pela população e tem como objetivo direcionar os recursos e as estratégias para a melhoria da educação. Dentre as escolas que obtiveram os melhores resultados no município está a Escola Municipal Eva Maria Conceição Oliveira, localizada na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa, com nota 6,4, acima da média do município.

Eva Maria Conceição Oliveira, neta de escravos, recebeu uma homenagem ao atribuírem seu nome a uma escola da Rasa. Assim, a Escola Municipal Eva Maria Conceição Oliveira foi inaugurada em 13 de fevereiro de 2012, pelo prefeito em exercício Mirinho Braga. Com 110 anos, a homenagem, Eva Maria, é a moradora mais antiga da comunidade, matriarca de uma grande família e vem compartilhando suas tradições, memórias, cultura e identidade por meio da oralidade, como destaca Accioli (2018).

(...) 12 filhos, muitos netos, bisnetos e tataranetos e, com sua memória prodigiosa, conta que sua mãe, para trabalhar, amarrava o filho nas costas, que as casas dos negros eram de pau-a-pique e se lembra de os pretos ficarem, à noite, conversando nas proximidades do Arpoador da Rasa. A filha de d. Eva, Clarivaldina da Costa (d. Uia) também trabalhou na Fazenda Piraúna. Lembra-se de ter visto ali, quando ainda era menina, a antiga senzala. A família teve que sair da Piraúna – no período em que se acentuaram as expulsões dos colonos – e se fixou nas terras em que estão até hoje. Entre os descendentes de d. Eva se destacam, como lideranças em favor dos quilombolas, os filhos Uia e Walmir da Rasa e o neto Leonardo (filho de Uia). Leonardo é presidente da Associação dos Remanescentes do Quilombo da Rasa, criada em 1999, na luta pelos direitos da comunidade (ACCIOLI, 2018, p. 32).

Nesse sentido, LQ1, liderança quilombola e filha de dona Eva, conta que sua mãe nasceu na Rasa e sua avó, mãe de Dona Eva, “*nasceu na senzala*”. Já sua bisavó “*veio da África em um navio negreiro e foi para a fazenda Campos Novos*” (Dados da Pesquisa: entrevista com LQ1 realizada em 24 de janeiro de 2018). Durante a entrevista, LQ1 demonstrou preocupação com a preservação e

manutenção das expressões tradicionais da comunidade local onde ela vem lutando há anos para que os direitos de seus moradores sejam reconhecidos, garantidos e valorizados. A entrevistada relatou que os próprios moradores “*não tão nem aí, não querem nem saber se são quilombolas.*”

Não dão importância, o pessoal só quer saber quando chega as cestas básicas, aí é todo mundo quilombola. Mas quando você faz uma reunião não querem nada, uma festa tão nem aí. Só sei que é difícil, difícil mesmo. Eles tão pensando que as terras vão ser vendidas, mas não pode vender nada. É para uso próprio. Se vender, vai preso. A terra é da união, ela vai dar para a gente, mas está emprestando para a gente trabalhar. Morre pai e mãe, fica para os filhos, depois para os netos, e por aí vai. Agora segurou um pouco a invasão, estava vindo muita gente de fora, gente boa, mas muito misturado (Dados da Pesquisa: entrevista com LQ1 realizada em 24 de janeiro de 2018).

Para LQ1, mesmo diante da resistência e do esforço para que essas memórias e tradições sejam compartilhadas e preservadas pela própria população, a luta por melhores condições de vida e pela garantia de seus direitos está se perdendo com a chegada das novas gerações que “*não tem interesse*”, “*não conhece as origens de onde vem*” (...) e até mesmo pelos moradores mais velhos: “*you pergunta até para pessoas mais velhas e you pergunta se é quilombola e a pessoa fala não sei. Nego nascido, criado aqui e fala que não sabe. A gente faz reunião, as pessoas têm falta de interesse, vem gente de Brasília, mas não quer saber*” (Dados da Pesquisa: entrevista com LQ1 realizada em 24 de janeiro de 2018).

Na percepção de LQ1, um dos motivos que justificam essas ações e sentimentos da população quilombola da Rasa é que a educação do município tem colaborado pouco para fortalecer a identidade afro-brasileira e quilombola, porque “*muitos professores não colaboram e tem crianças que também não querem saber*” (Dados da Pesquisa: entrevista com LQ1 realizada em 24 de janeiro de 2018). De certo, muitos são os fatores que têm contribuído para que as novas gerações de crianças e jovens da comunidade da Rasa não se identifiquem como quilombolas e que apresentem resistência ao se perceberem como tal.

Como exemplificado, as relações sociais estabelecidas nesse território, a organização espacial, social e econômica e as lutas políticas, institucionais e territoriais travadas na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa, têm atingido diretamente a construção da identidade de crianças e jovens que

vislumbram sentir-se pertencentes a um município que é conhecido nacional e internacionalmente, mas que tem seus espaços negados.

Outro fator que contribui para que essas crianças e jovens encontrem dificuldades para se identificarem como quilombolas se refere à supervalorização que tem sido dada aos registros escritos, criando um empecilho para a compreensão da importância dos conhecimentos que são construídos e compartilhados na comunidade por meio da oralidade.

Além do enfrentamento de dilemas e desafios de ordem política, religiosa, ética e epistemológica, os quilombolas da Rasa ainda se deparam com dificuldades que desmerecem a inclusão de suas memórias, história e cultura nas escolas, uma vez que elas têm desenvolvido um currículo escolar que reforça as desigualdades e assimetrias sociais.

No caso das escolas pesquisadas nesta tese, observou-se o desenvolvimento de atividades relacionadas à educação das relações étnico-raciais e de combate ao racismo, visando à valorização dos saberes compartilhados pelos moradores por meio da oralidade, em grande maioria, em datas específicas. Além disso, os professores destacaram atividades de visitação e entrevistas com LQ1, que é a mais conhecida e importante liderança na Rasa, sem d vida. Entretanto, não citaram outros moradores como fonte de conhecimento e compartilhamento dos saberes e tradi oes.

Cabe ressaltar que as formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver constituem patrimônio cultural imaterial brasileiro (BRASIL, 1988). De acordo com a Organiza o das Na oes Unidas para a Educa o, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2016, n.p), "O Patrim nio Cultural Imaterial ou Intangível compreende as expressões de vida e tradi oes que comunidades, grupos e indivíduos em todas as partes do mundo recebem de seus ancestrais e passam seus conhecimentos a seus descendentes". Desse modo, a tradi o oral   entendida como uma herança a ser transmitida e preservada de uma gera o para outra. O reconhecimento e a valoriza o da tradi o oral, dos saberes e fazeres da comunidade quilombola local no espaço escolar partem do entendimento de que não há uma única forma de se transmitir e aprender os conhecimentos, e que a cultura escrita não se sobrepõe   oralidade, devendo ser desenvolvidas nas unidades escolares de modo dialógico.

Reconhecer a tradição oral é considerar que o patrimônio cultural brasileiro não se reduz ao que está escrito nos livros e, portanto, não é propriedade das pessoas alfabetizadas ou letradas. É considerar que o patrimônio cultural é também formado por um tesouro vivo de bens imateriais que são transmitidos oralmente de geração em geração em diversas áreas do conhecimento, não apenas nas artes e na religião. Existe um sistema de educação informal, uma cultura que resiste ao ciclo intergeracional da pobreza preservando e produzindo uma riqueza cultural e identitária no Brasil (PACHECO, 2007, p. 41).

Nesse sentido, Delgado (2010, p. 43) afirma que

As narrativas, sob a forma de registros orais, são caracterizadas pelo movimento peculiar à arte de contar, de traduzir em palavras os registros da memória e da consciência da memória no tempo. São importantes como estilo de transmissão, de geração para geração, das experiências mais simples da vida cotidiana e dos grandes eventos que marcaram a história da humanidade, são suportes das identidades coletivas e do reconhecimento do homem como ser no mundo.

Ao chegar à casa de dona Eva, para realizar a entrevista com sua filha, a pesquisadora desta tese foi informada de que a entrevista só seria concedida porque ela era professora em escolas localizadas na comunidade da Rasa. Ao indagar LQ1 sobre aquela afirmação, a entrevistada disse que estava cansada de dar tantas entrevistas, compartilhar suas memórias e saberes e receber pouco retorno no que se refere à implementação de ações e políticas que efetivamente contribuem para o desenvolvimento dessa comunidade tradicional. LQ1 destacou que ainda acreditava que a educação poderia ser o caminho para trazer o conhecimento, o reconhecimento e a valorização dessa história e dessa cultura: *“tem que ensinar para criança suas origens, para dar valor, somos negros mesmo, mas é difícil”* (Dados da Pesquisa: entrevista com LQ1 realizada em 24 de janeiro de 2018).

De certo, uma abordagem dialógica, integrando os conteúdos pré-estabelecidos pelo currículo escolar e os saberes tradicionais produzidos pela comunidade envolvente, buscando dar voz aos alunos e aos moradores da Rasa, conhecendo seus modos de vida com base em suas representações sociais, compreendendo as peculiaridades existentes na comunidade quilombola local, são fundamentais para que, além do cumprimento da legislação atual, a escola, de fato, proporcione a construção de conhecimentos significativos para o desenvolvimento crítico e emancipatório dos alunos, isso porque um currículo escolar que não contempla os saberes, a história e a cultura da comunidade, que silencia ou

neutraliza as questões étnico-raciais, reforça situações de segregação racial, preconceito e racismo.

Assim, evidencia-se que somente a sanção de ações afirmativas e leis que visem ao desenvolvimento de uma educação antirracista, parâmetros curriculares e diretrizes voltados para a educação das relações étnico-raciais não serão suficientes enquanto os gestores municipais, secretários de educação, gestores escolares, professores e demais profissionais não compreenderem a necessidade e a importância da desconstrução do mito da democracia racial, "(...) segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial" (MUNANGA, 2005, p. 18).

A seguir, apresentam-se os perfis dos gestores escolares que atuam nas escolas pesquisadas e suas práticas na implementação da educação das relações étnico-raciais e de combate ao racismo.

4.1 "A história, ela só se perde quando deixa de ser contada, né?": a gestão escolar frente à educação antirracista

Em 16 de janeiro de 2019, a SEME de Armação dos Búzios publicou, no site oficial da prefeitura, o edital n.º 001 para "processo de seleção interna com vistas ao provimento das funções de diretor de unidade escolar". O processo de seleção interna constou de duas etapas: avaliação de perfil/dinâmica de grupo e avaliação escrita/banca. Os requisitos estabelecidos para a participação na seleção foram, de acordo com o edital,

- 2.1.1. Ser Servidor Efetivo e Possuir Graduação em Pedagogia ou Licenciatura em Educação;
- 2.1.2. Não ter sido apenado em processo de inquérito administrativo disciplinar instaurado até o dia anterior à data da designação para a função;
- 2.1.3 Não ter sido afastado de suas funções durante o exercício atual e anteriores;
- 2.1.4. Ter aprovadas todas suas prestações de contas;
- 2.1.5. Ser servidor ativo da carreira vinculada à educação da Secretaria de Educação do Município, há, no mínimo, 2 (dois) anos;
- 2.1.5.1. Em relação ao item 2.1.5, não serão considerados os períodos de afastamento não remunerado.

O item 8.1 das disposições gerais estabeleceu que "O prazo de validade do Processo de Seleção Interna será de 1 (um) ano, contado a partir da data de

publicação do Resultado Final no site, admitida uma prorrogação por igual período” e o 8.3. estabeleceu que “caso não haja inscrições de servidores efetivos para a Função de Diretor de Unidade Escolar, abriremos Processo de Seleção Interna para servidores contratados”. Considerando o item 8.3 do referido edital, a SEME publicou uma nova chamada para a realização de inscrições, incluindo servidores contratados, considerando que foram apenas 5 inscritos por meio da chamada no Edital n.º 01, de 16 de janeiro de 2019, o que não atendeu à demanda da rede.

Nesse sentido, Paro (2016) aponta a modalidade de escolha de gestor escolar como uma das medidas necessárias para a democratização da escola, sendo a eleição pela comunidade escolar a mais adequada. Para o autor, a seleção realizada por meio de concurso de títulos e provas, como a realizada na cidade de Armação dos Búzios, “(...) visa selecionar de forma objetiva os que provarem possuir os conhecimentos exigidos”, entretanto, “(...) a liberdade dos candidatos a diretor para escolherem sua escola, não corresponde a nenhuma liberdade dos usuários e trabalhadores da escola para escolherem seu diretor” (PARO, 2016, p. 51).

Diante disso, destaca-se que, entre as gestoras escolares que participaram desta pesquisa, duas são efetivas, admitidas em concurso público, e três são contratadas, admitidas por meio de processo de seleção interna. Ao realizarem as inscrições no processo seletivo, as gestoras escolares contratadas informaram três opções de escola de preferência para atuação. Mediante a opção escolhida, questionou-se quais foram os motivos que as levaram a trabalhar em escolas localizadas na Rasa, conforme destacado nas falas a seguir.

Na verdade, na Rasa não foi uma opção minha não. Eu trabalhava na secretaria de educação e aí, com algumas questões na educação, às vezes eu saía da educação. E aí, existia na época o processo seletivo para professor de escola. Eu na realidade queria voltar para sala de aula. Na verdade, eu já dei aula em 2010, 2011 e 2012 aqui na [nome da escola]. Eu queria fazer o processo seletivo e voltar para sala de aula, mas aí umas pessoas perguntavam porque eu não pegava a direção da [nome da escola]. Eu falava que não queria, que já havia trabalhado lá e sabia das dificuldades. Mas aí eu vim para casa e pensei: se eu sei das dificuldades e sou da comunidade, por que não encarar? Fiz o processo seletivo, fui aprovada e aqui estou (Dados da Pesquisa: entrevista com GE4 realizada em 05 de julho de 2019).

Já a entrevistada GE1 contou que escolheu atuar na Rasa por ser mais próxima de sua residência, assim como relatou GE3.

A princípio foi até a parte de logística, né? Como eu moro em São Pedro e essa foi a primeira intenção, né? Então, quando eu saí para procurar uma escola, a Rasa era um ponto mais próximo à São Pedro. Mas depois que eu comecei a estudar, a trabalhar aqui na escola, assim, eu poderia ter escolhido porque o primeiro ano não foi efetivado, né? De fato... Mas depois que eu comecei a trabalhar aqui, assim... A comunidade, me apaixonei por ela, então eu não quis sair daqui (Dados da Pesquisa: entrevista com GE3 realizada em 02 de agosto de 2019).

Em contraste com a fala das outras gestoras, GE2 relatou que já havia atuado em diversas escolas do município e que atua em uma escola na Rasa por ter sido convencida de que tinha perfil para isso e que poderia contribuir com a clientela atendida pela unidade escolar.

Eu cheguei aqui na Rasa como adjunta (...). Eu já fui adjunta em outras escolas do município. Eu estava numa creche, né? Como diretora geral, e aí, disseram que eu tinha já o perfil para segundo segmento, e aquilo eu fui relutando muito, eu já passei por todo segmento, já passei por creche, primeiro segmento, orientação, supervisão, inspeção, então eu falei: “não, eu não quero ir”, aí me convenceram “vai pelo menos, vai ser adjunta então pra você ver”. E aí eu fiquei um ano como adjunta, em 2014, como adjunta aqui, poucos meses, acho que uns oito meses mais ou menos. E aí o diretor, né? Saiu e eu assumi como geral. Então eu tive que enfrentar, foi assim muito difícil porque a nossa escola não tinha uma característica, nossa escola era uma escola difícil, com muitos alunos, entendeu? Menores infratores. Então, a gente pra organizar foi do chão mesmo, porque não tinha nada, então a gente teve que construir. [Dar uma cara, né?] É, dar uma cara pra escola, e aí né? É um trabalho difícil, que é muito contínuo e a gente conseguiu. Hoje tem uma escola que eu posso dizer disciplinada, com muita disciplina, entendeu? Nós somos ativos, que a gente pergunta pro pai porque que está de chinelo, porque está de roupa rasgada, o celular aqui é proibido, entendeu? Então o pai já na matrícula já assina as regras, já assina do celular que a primeira advertência é verbal, a segunda é escrita, a terceira é só com responsável, então a gente já tem uma organização (Dados da Pesquisa: entrevista com GE2 realizada em 28 de agosto de 2019).

Já GE5 é nascida e criada na Rasa, membro da Associação da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa e considerada uma liderança. Por esse motivo, atua na gestão de uma escola localizada nesse território.

As entrevistadas, ao serem questionadas durante a entrevista acerca do tempo que trabalham na educação de Búzios e no bairro da Rasa, informaram:

Tabela 3 – Gestoras escolares por tempo de trabalho em Armação dos Búzios e na Rasa

GESTORA ESCOLAR	TEMPO QUE TRABALHA EM ARMAÇÃO DOS BÚZIOS	TEMPO QUE TRABALHA NA RASA
GE1	18 anos	18 anos
GE2	11 anos	6 anos
GE3	7 anos	7 anos
GE4	18 anos	3 anos
GE5	9 anos	9 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os dados evidenciam que as gestoras atuam no bairro da Rasa por, pelo menos, três anos. Contudo, uma problemática pôde ser observada a partir da indagação sobre o conhecimento que elas possuem sobre a história da formação da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa.

Eu conheço a história que todos conhecem. Essa história que a Rasa sempre foi a mão de obra do centro e na época que eu cheguei aqui, a gente conseguia ver isso de uma forma muito maçante. Porque nós tínhamos a comunidade que vivia da pesca e aquele período bom da pesca, conseguiam trabalhar. E depois ficavam ali pelo Cruzeiro... ficava muita gente ali. Eles tinham a cultura deles, a cultura da dança do jongo. E sempre se reuniam. Como era uma comunidade de muitos negros, a gente percebia assim: 80% da comunidade era de negra, então começa a ficar curioso. Lá no interior, de onde eu venho, tem muitos negros, mas não é a maioria. Até por estar próximo de Minas Gerais, Espírito Santo, a história da colonização. Então, era muito misturado. Mas aqui não, era a totalidade basicamente de negros. Então eu fui percebendo a cultura deles (Dados da Pesquisa: entrevista com GE4 realizada em 05 de julho de 2019).

Muito pouco, até porque os nossos patronos da escola, eles são quilombolas. A gente precisa trabalhar nos projetos a questão dos patronos. Mas a fundo a gente sabe muito pouco. O que a gente tinha no passado eram grupos que trabalhavam muito etnias e gêneros. E vinha um projeto para escola e a gente desenvolvia, mais um projeto aprofundado, a gente não tem muito esse conhecimento para passar (Dados da Pesquisa: entrevista com GE1 realizada em 23 de maio de 2019).

É, assim, a princípio eu tive que estudar um pouco, até pro próprio concurso sobre a história de Búzios, né? Mas é, eu acredito que eu aprendi mesmo foi depois com as formações. Já na direção, a gente teve. Tem algumas formações continuadas, né? Assim como professor e equipe técnica. E então durante essa formação eu fui buscando mais sobre essa comunidade, principalmente da Rasa, né? (Dados da Pesquisa: entrevista com GE3 realizada em 08 de agosto de 2019).

As entrevistadas GE1 e GE3 moram em outras cidades próximas, a gestora GE2 mora em Armação dos Búzios, em outro bairro, GE4 e GE5 moram no bairro da

Rasa. A GE2 relatou que ainda não conhece toda a história sobre a formação da comunidade. Observou-se, durante a entrevista, que a GE4 tem conhecimento mais aprofundado, por morar há 34 anos na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa. A GE5, por ser nascida e criada na Rasa, contou que, desde criança, vem acompanhando a participação de sua mãe no processo de reconhecimento da comunidade como remanescente de quilombo, e que, atualmente, participa desse processo pessoalmente.

Como mencionado, embora localizadas no território da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa, as escolas pesquisadas não fazem parte da política de educação quilombola, prevista no Programa Brasil Quilombola (PBQ) e de responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), secretaria específica do MEC.

O art. 9º da Resolução n.º 8/2012 aponta que a Educação Escolar Quilombola compreende tanto as escolas quilombolas quanto as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Essa ausência de política pública focada na especificidade da comunidade e na educação quilombola foi destacada negativamente pelas entrevistadas, quando relataram sobre não terem participado de formações continuadas com a temática quilombola.

Olha, se existe nas formações dos professores, assim, realmente eles não passam pra gente. Eu acho que deveria ter um investimento muito maior em relação a isso, né? Porque eu acho que ser quilombola não é ter um lanche a mais quilombola no cardápio. Eu acho que é levar a necessidade de você conhecer, de fazer com que... Porque a história, ela só se perde quando deixa de ser contada, né? Então quem leva a história somos nós, então, muitos alunos quando chegam aqui na escola que a gente fala que aqui é uma escola quilombola, muitos alunos que fazem parte até dessas famílias não sabem o que é isso, então eu acho que deveria existir um investimento muito maior, né? Não só de recurso financeiro, eu tô falando de história contada, né? Porque a necessidade de não se perder ao longo da história, aquilo que faz parte, né? Do DNA, na realidade de um povo, ela é muito grande (Dados da Pesquisa: entrevista com GE3 realizada em 08 de agosto de 2019).

(...) A gente fez os pontos turísticos de Búzios, e a gente fez sobre a Rasa também. Aí foi só para os diretores, a gente conseguiu conhecer (Dados da Pesquisa: entrevista com GE2 realizada em 28 de agosto de 2019).

Na entrevista, observou-se que GE3 mostrou preocupação com relação à manutenção dos saberes e fazeres, fonte de acesso e compartilhamento de memórias, culturas e identidades de comunidades negras no país. A herança das tradições e saberes de matriz africana tem sido transmitida oralmente, de geração

em geração, pelos moradores mais antigos da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa, reforçando os laços sociais entre famílias e o sentimento de pertencimento à própria comunidade enquanto marca representativa da identidade de seus moradores. Nesse sentido, Vansina (2010, p. 139-140) define que "(...) uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais".

Diante dos dados coletados nesta pesquisa, evidencia-se que as políticas educacionais direcionadas para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais ainda não têm garantido práticas eficientes de ações afirmativas voltadas para a população negra, contribuindo pouco para a valorização específica da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa.

Das cinco gestoras escolares entrevistadas, apenas uma apontou que não tem encontrado dificuldades para desenvolver ações que contemplem e valorizem as culturas e expressões tradicionais da comunidade. Ela destacou que a unidade escolar tem desenvolvido, com frequência, atividades referentes à história e à cultura da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa, relatando, como exemplo, um evento que havia sido realizado na semana anterior à entrevista.

(...) Sábado não seria esse tema, né? Mas aí eu resolvi mudar o tema. Por quê? Porque a gente está inserindo aqui na escola, que nós somos uma escola quilombola, né? E para isso a gente tem que ter uma parte concreta. Aí eu mudei o sábado todo, em menos de uma semana mudei tudo, porque o nosso projeto é de paz. E aí eu queria colocar paz, né? Mostrar o nosso projeto, mas ao mesmo tempo, os quilombolas. Porque a gente tem trabalhos maravilhosos, tem alunos escritores, né? Aí, nós juntamos tudo. E aí vamos fazer o sábado letivo sobre a paz e sobre os quilombolas (Dados da Pesquisa: entrevista com GE2 realizada em 28 de agosto de 2019).

A gestora ainda relatou que o projeto anual da escola, no ano letivo de 2019, tinha como tema "a paz", com enfoque no crescimento acelerado do bairro da Rasa. No projeto, uma das atividades realizadas foi a entrevista com uma importante líder quilombola da comunidade (LQ1). Para tanto, os alunos se dirigiram em caminhada até a casa dessa liderança, fizeram entrevistas com ela e seus familiares e apresentaram os resultados para os professores e colegas em sala de aula. O projeto teve sua culminância em um sábado letivo e contou com apresentações artísticas dos alunos e professores e uma roda de conversa com a principal líder quilombola da Rasa (LQ1), que apresentou relatos sobre os impactos desse crescimento na vida da comunidade.

Dessa forma, após trabalho desenvolvido na escola, a GE2 observou certa curiosidade por parte dos alunos e dos profissionais da escola sobre a história e a cultura da comunidade da Rasa. Além desse evento, a gestora escolar elencou, em sua entrevista, outras atividades que já haviam sido realizadas no ano letivo de 2019: apresentações musicais, desfiles, apresentação de capoeira e palestras. Segundo ela, essas ações já estão incluídas no PPP da unidade escolar.

Morador da cidade de Búzios e professor de História na mesma unidade escolar que GE2, PH1 reforçou a fala da gestora ao relatar que a presença da liderança quilombola no evento pedagógico emocionou “os professores que são da terra” e “até as pessoas que não são.”

(...) é uma escola que, eu já dei aula, eu já estive em quase todas as escolas em Búzios trabalhando, fazendo alguma coisa, e o [nome da escola], junto com uma ou outra escola só em Búzios, são escolas que realmente trabalham o tradicional. Inclusive é uma escola que todo ano, a gente tem pelo menos dois ou três trabalhos fortes mesmo ligados ao tradicional, ligados a questão negra, por estar numa região quilombola, ligado a questões raciais, inter-raciais e de gênero, então a gente trabalha muito as questões sociais e tradicionais, raiz (...) (Dados da Pesquisa: entrevista com PH1 realizada em 28 de agosto de 2019).

Assim como o professor citado, a gestora GE4 destacou a necessidade do cumprimento do currículo escolar pré-estabelecido e a dificuldade de priorizar conteúdos que contemplem os saberes tradicionais locais.

(...) tem o material que é da nossa matriz, nós temos um material a cumprir. Então, tira um pouco da autonomia para fazer só isso. Não temos total autonomia, estamos caminhando para isso. Porque na medida em que você avança mostrando a necessidade, vai criando uma abertura. Então, acredito que a médio prazo, não a longo, teremos espaço para trabalhar especificamente as comunidades quilombolas voltadas para o quilombo (Dados da Pesquisa: entrevista com GE4 realizada em 05 de julho de 2019).

Diante disso, Sacristán (2013, p. 9) aponta que "(...) o currículo e sua implementação têm condicionado nossas práticas de educação". As diretrizes curriculares comuns e as políticas de avaliação do sistema educacional brasileiro têm determinado os conhecimentos que devem ser contemplados nos currículos escolares, impondo uma normatização histórica, cultural, econômica e social para as diversas populações. Isso implica dizer que os saberes tradicionais locais têm sido silenciados pelo currículo escolar.

Outra problemática que foi apontada na entrevista com a gestora GE5 se refere ao inadequado aporte de recursos humanos e materiais que inviabiliza o desenvolvimento eficaz do trabalho pedagógico.

Então, estou na escola com uma equipe que sem ela não faço nada. Se eu não tiver a parceria dos pais, eu não faço nada. A escola não foi feita para o gestor, foi feita para os alunos. Um espaço para comunidade onde ela tem todo o direito de interagir e conhecer quais são as propostas. Está sendo difícil? Está! Porque a gente não tem uma equipe completa e tem situações em que precisam de profissionais específicos. Tem muito profissional que vem, se apresenta e não assume o contrato. Outros que já estão, já são até concursados e estão retornando para a unidade, mas não vestiram a camisa da comunidade, não aparecerem para trabalhar. Mas não quero me prender a dificuldade, porque terei em todo trajeto da minha vida. Eu quero superar e passar por elas. Então, a gente consegue ver uma luz no fim do túnel e entender que os pais estão entendendo que é responsabilidade deles também, de serem parceiros da escola. E a gente não quer ficar à mercê do poder público. Não queremos ficar à mercê do poder público, precisar de uma agulha e esperar eles mandarem. Essa não é a ideia. E deixar de uma forma bem clara que eles têm que acompanhar o trabalho que está sendo feito na unidade, todas as dificuldades, tudo que acontece aqui (...) (Dados da Pesquisa: entrevista com GE5 realizada em 05 de abril de 2019).

Também apontando as dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, como GE5, a entrevistada GE3 destacou que acredita que a escola possa “*investir muito mais nisso*” e que os profissionais da escola vêm se dedicando a trabalhar as questões étnico-raciais com maior ênfase em datas comemorativas: “*Nós temos sim, datas específicas. Nós temos, né? Zumbi de Palmares, aí nós trabalhamos com a parte quilombola, né? A cultura afrodescendente e tal, mas assim datas muito específicas*” (Dados da Pesquisa: entrevista com GE3 realizada em 08 de agosto de 2019). A gestora GE1 apontou que “*não tem material, embasamento teórico. Precisaria de um estudo mais aprofundado para passarmos realmente*” (Dados da Pesquisa: entrevista com GE1 realizada em 23 de maio de 2019).

Diante dos dados coletados, observou-se que as escolas têm apresentado falta de recursos materiais, humanos e financeiros, espaço físico inadequado para suas funções, móveis e equipamentos deteriorados, escassez de professores e demais funcionários para fazer frente às necessidades mais básicas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, preocupada com as especificidades da comunidade escolar. Diante disso, Paro (2016) corrobora essa constatação a partir de uma visão mais ampla sobre as escolas públicas no país.

(...) O que me parece se dar na realidade de nossas escolas públicas é que, na medida em que, para a consecução de seus objetivos com um mínimo de eficácia, faltam recursos de toda ordem, o esforço despendido para remediar tais insuficiências tem competido com o esforço que se poderia empregar para se modificarem as relações autoritárias que vigem dentro da instituição escolar (PARO, 2016, p. 55).

Diante disso, a responsabilidade máxima em resolver situações que, nem sempre estão ao seu alcance, que dependem de recursos externos ou de métodos e técnicas específicas, estão se sobrepondo ao direcionamento efetivo de uma educação de qualidade por parte dos gestores escolares.

(...) No âmbito da unidade escolar, esta constatação aponta para a necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da escola de modo que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado. E isso só terá condições de acontecer “na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los” (Paro et al, 1988, p. 228). Não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade (PARO, 2016, p. 50).

Com a participação democrática de toda a comunidade escolar, a sobrecarga direcionada ao gestor escolar poderá ser diluída, ao passo que todos compreendam a responsabilidade e a necessidade do envolvimento em todas as atividades que visem à promoção de uma educação de qualidade, atenta e respeitosa às expressões das diferenças, como aponta Libâneo (2008).

Uma equipe é um grupo de pessoas que trabalha junto, de forma colaborativa e solidária, visando à formação e a aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista organizacional, é uma modalidade de gestão que, por meio da distribuição de responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva a produzir melhores resultados de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2008, p. 103).

Entretanto, as gestoras escolares narraram, em suas entrevistas, as dificuldades encontradas frente ao desenvolvimento de uma educação antirracista, pautada pelas temáticas relacionadas à educação das relações étnico-raciais. Elas também chamaram a atenção para questões relativas ao enfrentamento de questões ligadas ao racismo estrutural da sociedade brasileira, como a recorrente falta de

professores regulares nos quadros profissionais de escolas distantes do centro da cidade.

(...) eu acho que nós não temos muito problemas com isso não, né? Com a autonomia da escola em questão desse planejamento não, né? Até porque a gente tem o nosso projeto anual, nosso planejamento anual e que a gente pode incluir e passar pra eles, né? (...) então a gente tem autonomia sim, o que falta, como eu falei, ainda agora é realmente a parte administrativa da escola para se organizar pra que isso tudo ocorra, porque não é fácil, né? Eu tô aqui, aí lá fora tá acontecendo um monte de coisa, professor faltando, que inclusive é... Acabei de receber uma notícia muito boa, que parece que a partir de semana que vem todos os professores que estão faltando vão estar em sala, fechei algumas aulas, então acredito que a gente possa dar prioridade agora ao nosso planejamento anual (Dados da Pesquisa: entrevista com GE3 realizada em 08 de agosto de 2019).

Isso ocorreu, em certa medida, porque a cidade de Armação dos Búzios passou por complicações na gestão pública em 2019, a partir do afastamento do prefeito eleito, André Granado, do cargo e substituição de secretários, subsecretários e de servidores ocupantes de cargos em comissão. Diante disso, convocaram-se os profissionais concursados, lotados em escolas municipais, para se apresentar às escolas em 01 de fevereiro, para iniciar a semana de planejamento pedagógico. Assim, determinou-se que as aulas começassem em 11 de fevereiro, quando também iniciariam as convocações dos professores contratados que já haviam trabalhado no ano letivo anterior e que apresentaram avaliação funcional positiva. Entretanto, houve muita carência e as escolas iniciaram o ano letivo com o quadro de professores incompleto. Na Rasa, por exemplo, houve ainda carência no quadro da equipe pedagógica e diretiva de algumas escolas.

No fim de 2018 e durante o ano letivo de 2019, aconteceram as convocações de docentes aprovados no concurso público realizado em 2012, decorrente de ganho de causa dos professores por meio de ação judicial. Desse modo, esses professores se apresentaram às escolas durante todo o ano letivo e assumiram funções nos lugares onde estavam atuando profissionais contratados por meio de processo seletivo. Com isso, essa mudança gerou grandes transtornos nas escolas, tendo em vista que o ano letivo já havia sido iniciado e que houve a necessidade de reorganização do trabalho pedagógico para atendê-los.

Observaram-se os reflexos desses transtornos seja nas falas das gestoras ou na organização do ambiente. Evidenciou-se, também, a dificuldade que elas têm encontrado no desenvolvimento da autonomia das escolas, dependendo de auxílio

externo para resolver diversas questões administrativas, prejudicando o direcionamento das ações pedagógicas.

A LDB n.º 9394/96, em seu art. 12, inciso I, propõe, como um dos objetivos dos estabelecimentos de ensino, a elaboração e a execução de sua proposta pedagógica. Em relação aos docentes, o art. 13, incisos II e V, aponta outras referências normativas que sugerem a participação dos professores na elaboração e no cumprimento dos planos de trabalho, de acordo com a proposta pedagógica da unidade escolar. Nesse sentido, o PPP é um documento que organizará e direcionará o desenvolvimento do trabalho pedagógico e administrativo na escola. De acordo com Veiga (2002, p. 13), o PPP é uma ação intencional.

(...) todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (...) Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Compreender que o PPP pode ser um instrumento de significativo valor para a construção e fortalecimento da autonomia é um desafio para a gestão das escolas pesquisadas. Sua construção ainda é mecânica, cumprindo obrigações e seguindo padrões pouco eficientes, além de o acesso da comunidade escolar a esse documento ser quase inexistente.

As observações realizadas nas escolas revelaram que a dinâmica acelerada do espaço escolar não tem permitido momentos coletivos de reflexão, avaliação e construção colaborativa e dialógica entre equipe pedagógica e comunidade, o que permitiria o desenvolvimento de um PPP adequado à realidade da unidade escolar e democrático. Esse fato foi relatado pela GE1, que destacou empecilhos para inserir a temática étnico-racial no PPP da unidade escolar por falta de material que proporcione o conhecimento necessário.

(...) A escola tem autonomia, porque a gente, dentro do P.P.P. [Projeto Político Pedagógico], a gente pode estar inserindo essa questão da comunidade quilombola. Mas a gente, como muito se falou no início [da entrevista], a gente não tem material, embasamento teórico. Precisaria de um estudo mais aprofundado para passarmos realmente. O que a gente tem são pessoas da comunidade, que às vezes não estão dispostas a vir na

escola. Ano passado a gente fez, mas quando chama, convida para escola, para fazer alguma palestra para ajudar, acaba existindo umas questões que a gente não consegue. Então, temos autonomia, mas não temos materiais para trabalhar (Dados da Pesquisa: entrevista com GE1 realizada em 23 de maio de 2019).

Contudo, todas as gestoras entrevistadas se demonstraram sensíveis à necessidade de abordagem e tratamento das questões étnico-raciais no ambiente escolar, destacando, durante a entrevista, a importância de se contemplar os saberes tradicionais locais no currículo escolar.

Com toda certeza, eu não posso me distanciar da minha cultura. Como vou fazer isso? (...) E aqui na escola eu tenho essa preocupação, inclusive na preservação dessa cultura. Eu acho que não tem como eu falar pro meu aluno: “olha, você é um remanescente quilombola” se eu falar na cabeça dele e não mostrar o que é ser quilombola. Então, os projetos da escola, eu procuro envolver a culinária quilombola. Eu tenho dança com os alunos. Então, tem o nosso projeto que é conhecer o ser humano. Nós procuramos sempre trabalhar com os professores, com os de história e geografia principalmente, esse valor, a valorização da cultura (Dados da Pesquisa: entrevista com GE4 realizada em 05 de julho de 2019).

Com certeza, em questão do autoconhecimento. Eles não se acham pertencentes à Búzios. Eles vão até a cidade e não se acham moradores de lá. Eles ficam muito limitados na Rasa e não se aceitam como quilombolas (Dados da Pesquisa: entrevista com GE1 realizada em 03 de julho de 2019).

Sim, com certeza, eu acho que enquanto escola a gente faz parte de uma comunidade, né? E a comunidade em torno, ela é necessária que se saiba até para que se haja um planejamento, até pra própria unidade escolar, né? A gente não é uma célula fora, né? A gente é uma célula dentro dessa comunidade, principalmente aqui na área quilombola, onde a maioria dos nossos alunos são de famílias, né? Remanescentes desse quilombo, alguns vêm de fora e precisam chegar na escola e saber que eles fazem parte de uma escola quilombola, né? Até pra ser trabalhada a questão de bullying, né? De uma série de coisas dentro da unidade (Dados da Pesquisa: entrevista com GE3 realizada em 02 de agosto de 2019).

Ah, sim, até no nosso P.P.P. [Projeto Político Pedagógico] a gente já incluiu, entendeu? Porque é muito importante a gente trabalhar com nossa comunidade. É tipo música, tem dia da semana que a gente coloca música no recreio, entendeu? Os professores escolhem, né? Os tipos de música, e aí coloca todos os tipos de música, samba, né? Se você não “botar” um funk, eles acham que é da cultura deles, aqui, sabe, um hip-hop. Parece que eles ficam assim, eles conhecem outros ritmos, entendeu? [Mas se identificam com esses, né?] Isso, trazer pra eles, e também outros, né? (Dados da Pesquisa: entrevista com GE2 realizada em 28 de agosto de 2019).

Contemplar os saberes tradicionais da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa não só no currículo, mas em todo ambiente escolar, como parte integrante da educação, promove a garantia do direito às aprendizagens,

incentivando, de maneira positiva, a construção do conhecimento, da identidade e do sentimento de pertencimento dos alunos e de toda a comunidade escolar. Entretanto, destaca-se a fala da entrevistada GE2, que aponta o funk e o hip-hop como expressões culturais tradicionais da comunidade quilombola local.

As expressões do funk no Brasil são afrodiáspóricas, mundializadas pela indústria midiática e tiveram, com o passar do tempo, elementos negros incorporados em suas letras. Vale destacar que os primeiros bailes funks foram realizados em áreas nobres da cidade do Rio de Janeiro (VIANA, 2010). Esse dado aponta para a necessidade de os profissionais de educação, que atuam em escolas da Rasa, buscarem o entendimento das expressões culturais tradicionais como indispensável meio educativo, por meio da valorização da tradição oral e da memória coletiva da comunidade e da urgente tarefa de aproximar esses profissionais da história e memória da comunidade. Assim, será possível realizar o diálogo entre as expressões culturais tradicionais e as afrodiáspóricas que estão presentes no cotidiano de crianças e jovens da comunidade da Rasa.

Desse modo, para que se promova uma gestão democrática, pautada em uma educação antirracista na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa, far-se-á necessário que as gestoras, e os demais profissionais que atuam nas escolas, percorram os espaços da comunidade, dialogando com os quilombolas e trazendo a comunidade para dentro do espaço escolar, como integrante do processo de construção do conhecimento, utilizando mecanismos que garantam a efetivação da gestão participativa e dialógica, tais como: os conselhos escolares, associações de pais e mestres, grêmios estudantis, conselho de classe, construção coletiva do PPP, reunião de pais e responsáveis, entre outros. Dessa forma, torna-se possível a aproximação dos saberes e fazeres tradicionais do currículo escolar.

A seguir, apresentam-se os perfis dos Orientadores Educacionais que atuam nas escolas pesquisadas e suas atuações na construção da identidade dos alunos quilombolas da Rasa.

4.2 “*Muitas crianças não aceitam sua cor e sua origem*”: a atuação da Orientação Educacional na construção da identidade quilombola

Para subsidiar esta parte da tese, serão apresentadas as entrevistas realizadas com as orientadoras educacionais que atuam nas cinco escolas

municipais pesquisadas, com enfoque em temas a respeito do conhecimento e entendimento que possuem sobre as legislações referentes à educação das relações étnico-raciais vigentes no Brasil e no município, sobre seus conhecimentos acerca da formação da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa e a importância que atribuem à valorização, dentro do espaço escolar, das formas tradicionais de transmissão de saberes que são peculiares aos alunos quilombolas e as suas famílias.

Na rede municipal de educação de Armação dos Búzios, o Orientador Educacional é um pedagogo, integrante da equipe de assessoramento pedagógico da unidade escolar (também chamada de coordenação pedagógica ou equipe pedagógica), sendo o profissional "(...) responsável pelo acompanhamento do aluno no processo de construção de conhecimento, visando ao seu desenvolvimento integral, tanto no aspecto cognitivo, quanto no atitudinal e procedimental" (REGIMENTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ARMAÇÃO DOS BÚZIOS, 2017, p. 18). Logo, o Orientador Educacional é o profissional que intervém diretamente nos casos em que os alunos apresentam situações de dificuldade de aprendizagem, baixa frequência, alterações comportamentais e/ou fracasso escolar.

De acordo com o art. 20 do Regimento Escolar da Educação Básica da Rede Municipal de Armação dos Búzios, "(...) a equipe pedagógica é responsável pela articulação e integração da equipe escolar no desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar", sendo constituída pelos seguintes elementos: I- Professor Supervisor Escolar; II- Professor Orientador Educacional; III- Professor Inspetor Escolar (REGIMENTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ARMAÇÃO DOS BÚZIOS, 2017, p. 15).

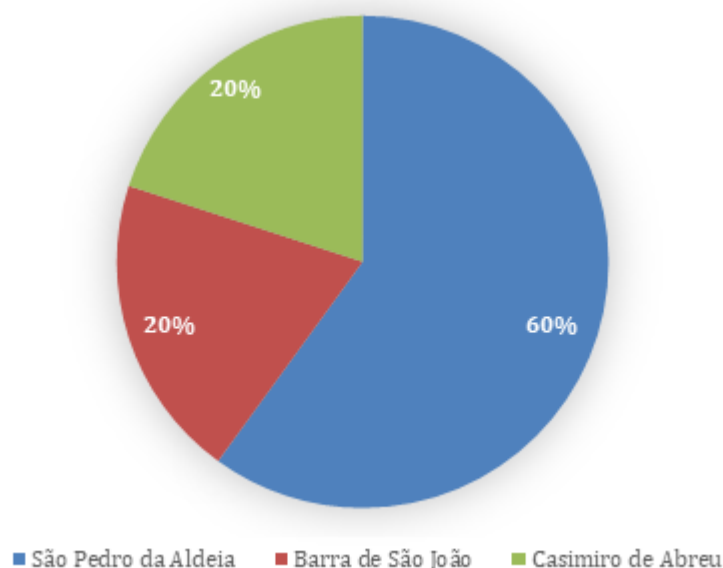
No caso do Orientador Educacional, sua função deve ser a de realizar a mediação entre o aluno, as situações de caráter didático-pedagógico e as situações socioculturais (PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008, p. 106). Embora, em termos gerais, esse seja o entendimento e a definição da atuação da Orientação Educacional nas escolas brasileiras, as atribuições específicas da profissão podem variar de um município para outro ou de uma escola para outra, como no caso de instituições privadas, por exemplo.

O orientador educacional deve ser o agente de informação qualificada para a ação nas relações interpessoais dentro da escola, adotando a prática da reflexão permanente com professores, alunos e pais, a fim de que eles encontrem estratégias para o manejo de problemas recorrentes. Esse profissional não deve assumir posturas isoladas, pois a excelência de seu papel é a mediação qualificada, se há disputa entre o orientador e os demais envolvidos, isso é tão visível quanto tangível. Sua formação deveria ser precisa, mas na prática atuam nessa função vários tipos de profissionais. Além do aspecto da formação, também enfrentamos a variação de modelos. A presença do orientador educacional na escola (mesmo que isso seja obrigatório por lei) significa, portanto, que houve a escolha de determinado tipo de atuação e, por consequência, de um modelo. No panorama de enfrentamento, quando ele está presente, há que perguntar qual é o modelo de orientação educacional que a escola quer, pois, sem essa informação, poderemos estar diante da evidência de um equívoco permanente e de mais um problema num campo que, por excelência é o da resolução de problemas (CONCEIÇÃO, 2010, p. 49).

No caso das escolas municipais de Búzios, o Orientador Educacional é o profissional responsável, principalmente, pela articulação entre escola e família, procurando caminhos para que o aluno possa aprender significativamente (PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008). O art. 27 do Regimento Escolar da Educação Básica da Rede Municipal de Armação dos Búzios rege que cabe ao Orientador Educacional um olhar diferenciado e atento às especificidades da comunidade e dos alunos, conforme parágrafos a seguir.

- III. promover a integração e articulação entre os segmentos que compõem a comunidade escolar: direção, inspeção, supervisão, professores, alunos, grêmios estudantis, funcionários e famílias, visando à construção de um espaço educativo colaborador, ético e solidário;
- VIII. oferecer ao corpo docente e aos funcionários orientações e subsídios a respeito do desenvolvimento do ser humano em sociedade, visando à criação de um ambiente socioeducativo em cada um dos espaços da Unidade Escolar;
- XI. acompanhar e orientar os alunos em suas especificidades, fazendo as intervenções, com os devidos registros;
- XII. participar, junto com os demais membros da equipe pedagógica, do processo de caracterização da clientela escolar;
- XIX. intervir, junto com a Supervisão Escolar, quando forem verificados casos de dificuldades de aprendizagem, evitando um grande número de reprovações (REGIMENTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ARMAÇÃO DOS BÚZIOS, 2017, p. 18-19).

Diante disso, para a coleta de dados desta pesquisa, entrevistaram-se cinco orientadoras educacionais que atuam no Ensino Fundamental em escolas localizadas na Rasa. Dessas, nenhuma mora na cidade de Armação dos Búzios, mas em cidades próximas, conforme representado no gráfico a seguir (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Orientadoras Educacionais e suas respectivas cidades

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Esse dado chamou a atenção da pesquisadora, tendo em vista que, para contribuir na construção da identidade dos alunos quilombolas da Rasa, faz-se necessário que o profissional possua conhecimento sobre a história e a cultura da comunidade e que ele compreenda a importância da valorização dessas memórias e saberes para a manutenção das tradições dessas famílias.

Diante disso, destaca-se, ainda, que, dentre as orientadoras educacionais entrevistadas, quatro são servidoras estatutárias admitidas por meio de Concurso Público e uma possui contrato por tempo determinado, admitida por processo seletivo. Ao serem questionadas sobre o tempo que trabalham na educação de Búzios e no bairro da Rasa, as entrevistadas se posicionaram da seguinte forma, conforme dados apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – Orientadoras Educacionais por tempo de trabalho em Armação dos Búzios e na Rasa

ORIENTADORA EDUCACIONAL	TEMPO QUE TRABALHA EM ARMAÇÃO DOS BÚZIOS	TEMPO QUE TRABALHA NA RASA
OE1	2 anos	2 anos
OE2	4 anos	3 anos
OE3	13 anos	13 anos
OE4	2 anos	2 anos
OE5	7 anos	7 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Embora as orientadoras educacionais não residam em Armação dos Búzios, observa-se que elas atuam na cidade e no bairro da Rasa há, pelo menos, dois anos. Diante desses dados, indagaram-se as entrevistadas sobre o porquê de terem escolhido trabalhar no bairro da Rasa, conforme relatos apresentados a seguir.

Quando eu cheguei eu não conhecia e sinceramente escolhi pela localização, né? Que seria mais fácil e graças a Deus, gostei (Dados da Pesquisa: entrevista com OE3 realizada em 25 de novembro de 2019).

Foi primeiro pela proximidade, com relação a localização de moradia, então o bairro e a vaga mais próxima era na [*nome da escola*]. Já tinha ouvido falar bem da escola, me interessou e quando cheguei lá que eu vi que era uma escola inserida num quilombo, na verdade (Dados da Pesquisa: entrevista com OE5 realizada em 04 de novembro de 2019).

Inicialmente foi encaminhamento da própria Secretaria, então conforme a demanda, né? Da Secretaria de Educação. (Dados da Pesquisa: entrevista com OE4 realizada em 04 de novembro de 2019).

Está mais próxima da minha residência (Dados da Pesquisa: entrevista com OE2 realizada em 21 de novembro de 2019).

Primeiro pela facilidade, como eu moro em São Pedro da Aldeia, pela facilidade né? De chegar aqui... E agora, porque eu me identifico com o lugar (Dados da Pesquisa: entrevista com OE1 realizada em 07 de novembro de 2019).

Destaca-se que, no momento da escolha das unidades para atuação, as profissionais entrevistadas não foram informadas que essas escolas estavam inseridas em uma comunidade remanescente de quilombo. Além disso, assim como destacado pelas gestoras escolares entrevistadas, as orientadoras educacionais relataram conhecer pouco sobre a história da formação da Comunidade

Remanescente de Quilombo da Rasa, mesmo atuando por pelo menos dois anos em escolas localizadas no bairro.

Conheço, não tão profundo, mas conheço (Dados da Pesquisa: entrevista com OE3 realizada em 25 de novembro de 2019).

Muito pouco (Dados da Pesquisa: entrevista com OE5 realizada em 04 de novembro de 2019).

A história, não. Conheço parte, digamos assim... (Dados da Pesquisa: entrevista com OE4 realizada em 04 de novembro de 2019).

Conheço pouco, o que eu sei é que... José Gonçalves era um local de... Como eu posso dizer... De desembarque dos negros e eles usavam esse trajeto até chegar no quilombo, que fica lá do outro lado, não sei o nome daquilo ali. Qual é nome daquele quilombo que tem ali? Aquela fazenda... Fazenda Campos Novos. Eles usavam para chegar lá, que era o local em que eles ficavam para serem vendidos, né? E aí nesse meio caminho, eles conseguiam fugir, ficavam por aqui, é o que eu sei mais ou menos... (Dados da Pesquisa: entrevista com OE2 realizada em 21 de novembro de 2019).

Tô conhecendo, em processo de conhecimento. Não vou dizer que eu conheço tudo, mas tô conhecendo (Dados da Pesquisa: entrevista com OE1 realizada em 07 de novembro de 2019).

Observa-se que a ausência de formação específica e diferenciada para os profissionais das escolas localizadas nesse território quilombola foi novamente evidenciada nas falas das entrevistadas. Quatro das cinco entrevistadas relataram que vêm adquirindo conhecimento sobre a história da formação da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa durante o exercício da profissão nas escolas no município de Búzios. A OE3 contou que tem adquirido conhecimento sobre a formação da comunidade por meio de trabalhos realizados pelos professores, apresentação de trabalhos dos alunos e acompanhando alunos e professores em visitas à comunidade (Dados da Pesquisa: entrevista com OE3 realizada em 25 de novembro de 2019). Registraram-se relatos semelhantes nas falas de outras duas entrevistadas.

Pela convivência, com alguns membros, representantes, então tendo esse contato eu conheço algo a respeito da comunidade. Inclusive ano passado, foi feita uma atividade na escola, em relação a... (*na outra escola, né?*) na outra escola, houve exposição de algumas artes feitas pela comunidade quilombola (Dados da Pesquisa: entrevista com OE4 realizada em 04 de novembro de 2019).

Foi na própria escola através de alguns professores que são curiosos, pesquisadores e levam as informações para dentro da escola (Dados da Pesquisa: entrevista com OE5 realizada em 04 de novembro de 2019).

Além disso, destaca-se a fala da OE1, que relatou a presença de uma liderança da comunidade quilombola local em um evento realizado na unidade escolar. Esse evento, como também pontuado pela gestora escolar, visou valorizar as formas tradicionais de transmissão de saberes, valores, histórias de vida e experiências que são peculiares à Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa.

Na própria escola (...) Esse ano nós tivemos a oportunidade, num sábado letivo, de ter a presença de uma senhora que faz parte do quilombo, né? Eu esqueci o nome dela... Dona Uia, isso aí, onde ela nos proporcionou uma manhã incrível, que ela nos repassou assim, bastante informação sobre a formação da comunidade (Dados da Pesquisa: entrevista com OE1 realizada em 07 de novembro de 2019).

Diferentemente, a entrevistada OE2 relatou que participou de uma formação continuada no CEPED, promovida pela SEME, em outro ano letivo, quando era gestora escolar em outra unidade do município.

Esses dados revelam que esses profissionais apresentam dificuldades em promover discussões referentes à educação das relações étnico-raciais nas unidades escolares, ainda que seja um direito dos alunos quilombolas, garantido pela legislação, uma vez que os profissionais que compõem as coordenações pedagógicas estão adquirindo conhecimento sobre a história e a cultura da comunidade concomitantemente ao trabalho realizado com as crianças e adolescentes. Cabe destacar que o parágrafo 2º do art. 3º da Resolução n.º 1 do CNE institui as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o parágrafo traz que "(...) 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" (BRASIL, 2004).

Diante disso, o diálogo dos profissionais da educação com a comunidade quilombola local, por meio de atividades desenvolvidas na própria unidade escolar, refere-se ao meio mais adequado de propiciar o acesso às memórias e expressões culturais da população quilombola, dando voz a ela, que é protagonista dessas vivências. Entretanto, faz-se necessário que o encontro com essas narrativas se torne prática pedagógica incorporada no currículo escolar desenvolvido.

Ao contrário disso, o que se tem observado nas escolas localizadas na Rasa são ações e atividades pontuais realizadas por determinados professores ou equipes diretivas e de assessoramento pedagógico que nem sempre contemplam todos os alunos e todas as turmas das unidades escolares. Por esse motivo, a formação continuada, que pode ser promovida pela SEME ou pelas próprias coordenações pedagógicas das unidades escolares, faz-se tão necessária, visto que deve apresentar, aos profissionais da educação, as prerrogativas legais sobre a educação das relações étnico-raciais que estão em vigor no Brasil e promover reflexão e discussão sobre os fatores específicos da comunidade quilombola local que levam à urgente necessidade de colocar legislações em prática nas escolas da Rasa.

Quando questionadas sobre a promoção de alguma formação continuada específica ou diferenciada que permitisse refletir, discutir, elaborar ou acessar materiais didáticos e pedagógicos contextualizados com a história e a cultura da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa, as entrevistadas relataram que, até o ano letivo de 2019, não haviam participado.

Não, não, participar assim não (Dados da Pesquisa: entrevista com OE3 realizada em 25 de novembro de 2019).

Já, já fiz não propriamente para a construção de material, mas de estudo de proposta de ideias já participei sim (...) em outro município... (...) Não, ainda não teve nenhum outro movimento ainda, que eu pudesse... tem agora... Semana que vem que tem o fórum, que a gente vai ver a proposta vai trazer de fato com relação ali aquele quilombo, né? Mas vai ser na próxima semana (Dados da Pesquisa: entrevista com OE5 realizada em 04 de novembro de 2019).

Dessa comunidade específica, não (Dados da Pesquisa: entrevista com OE4 realizada em 04 de novembro de 2019).

Disponibilizam para os professores curso de formação nessa área, eles levam os professores para conhecerem esses locais, e assim, está dentro da grade curricular da escola também trabalhar as questões culturais daqui (Dados da Pesquisa: entrevista com OE2 realizada em 21 de novembro de 2019).

Ainda não tive a oportunidade, não sei se há algum trabalho, algum projeto nesse sentido (Dados da Pesquisa: entrevista com OE1 realizada em 07 de novembro de 2019).

Diante da fala das entrevistadas, observa-se que a ausência de discussão, acesso e produção de materiais didáticos e pedagógicos contextualizados com a história e a cultura da comunidade quilombola faz com que as atividades, para

cumprimento das legislações relacionadas à educação das relações étnico-raciais nas escolas localizadas na Rasa, sejam estereotipadas, representando pouco a realidade do quilombo local. Isso porque a ausência de discussões, reflexões e de material palpável para estudo e pesquisa induz os professores a recorrer a uma história que, muitas vezes, foi contada pelo outro e não pela população tradicional, que é a detentora dos saberes. Assim, a ação promovida pelas escolas faz com que os alunos encontrem dificuldades em se reconhecer como parte integrante da comunidade quilombola local, já que não se identificam com o que lhes é apresentado.

Além disso, a entrevistada OE3 sinalizou que os professores, que atuam em escolas que atendem os Anos Finais do Ensino Fundamental, apresentam dificuldades em conhecer a construção da história da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa, “(...) *a gente sabe que é muito corrido professor de sexto ao nono, sai de uma escola e vai pra outra, para ele se aprofundar (...) Imagina o professor chegar aqui na comunidade, até ele tomar pé da situação já terminou o ano letivo, né?*” (Dados da Pesquisa: entrevista com OE3 realizada em 25 de novembro de 2019).

Como possibilidade de promover a formação continuada, a orientadora OE5 destacou que, por meio da realização de oficinas dentro do próprio espaço da unidade escolar ou encontros que possam trazer pessoas da comunidade ou pessoas que já organizaram algum material que seja dinamizado, seria possível trazer conhecimento para os professores e demais profissionais da escola sobre a comunidade da Rasa. Segundo a entrevistada, “*se a Secretária [de Educação], ela abraça essa causa, a ideia se faz mais firme para acontecer, mas nada impede de a escola também querer e fazer. Ela tem autonomia para isso*” (Dados da Pesquisa: entrevista com OE5 realizada em 04 de novembro de 2019).

Durante as observações realizadas nas unidades escolares e por meio das informações obtidas nas entrevistas, compreendeu-se que, embora as orientadoras educacionais e gestoras escolares tenham destacado a necessidade do acesso a materiais didáticos e pedagógicos que contemplem referências da cultura, da tradição, da oralidade e da memória da comunidade, essas profissionais não mencionaram materiais que foram construídos a partir do contato da própria escola com as narrativas dos moradores mais velhos da comunidade ou demais atividades desenvolvidas no espaço escolar e citadas neste trabalho.

Além disso, destaca-se que, mediante a valorização e o respeito às experiências de vida, tradições, crenças, valores e expectativas dos alunos e de seus familiares, torna-se viável repensar as análises e diagnósticos do sucesso e do fracasso escolar, isso porque “(...) uma das funções específicas do Orientador Educacional é a socialização do saber sobre o aluno, na medida em que a ele cabe trazer a realidade do aluno para o currículo” (GARCIA, 1986, p. 18-19). Assim, por meio da ação da Orientação Educacional, junto com os demais profissionais da educação, alunos e seus familiares, é possível desenvolver um currículo escolar e práticas pedagógicas que estejam verdadeiramente comprometidas com a construção do sujeito na formação de sua cidadania.

Os dados coletados nesta pesquisa elucidam que as escolas municipais, que atendem alunos do Ensino Fundamental, localizadas na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa, desenvolvem poucas iniciativas que valorizam a formação histórica e cultural do bairro no currículo escolar e nas práticas pedagógicas, mostrando-se incipientes e insuficientes quando se analisa como vem se dando a construção da identidade étnico-racial e do sentimento de pertencimento de crianças e jovens em relação à cidade de Armação dos Búzios ao bairro da Rasa. Diante desse contexto, destacam-se as percepções das orientadoras educacionais das escolas pesquisadas.

É, eu percebo que é totalmente desconectado. Eles sabem do bairro da Rasa, do centro de Búzios. Todo ano fica muito claro isso quando a gente vai levar os alunos para o Projeto Transição¹⁹, que a gente foi umas duas semanas atrás. Quando a gente sai daqui da Rasa, eu percebo aluno de

¹⁹ O Projeto de Transição Escolar é desenvolvido pela equipe de Orientação Educacional do município de Armação dos Búzios desde 2013 e tem como objetivo geral promover um período de aproximação entre os anos de escolaridade, para que os alunos sofram o menos possível as mudanças que ocorrem nesse momento, levando-os a um melhor rendimento escolar. Os objetivos específicos são: visitar uma escola do município que contemple o ano de escolaridade subsequente ao que frequenta, observando o movimento, conhecendo as dependências, a equipe gestora e pedagógica; desenvolver atividades, com os alunos, que oportunizem a reflexão sobre seu desenvolvimento escolar e ações praticadas, a fim de minimizar as angústias, medos e anseios quanto ao momento que se apresenta; reunir com os pais e/ou responsáveis para esclarecer sobre as importantes mudanças na vida escolar e a importância de seu acompanhamento, assim como abordar sobre a juventude e adolescência; Os alunos da Unidade Escolar, que estão no ano subsequente, deverão dialogar com alunos visitantes, contando suas experiências e vivências. Nesse momento, poderão ser acrescentadas atividades que sejam pertinentes ao momento, de acordo com a necessidade e criatividade de cada Orientador Educacional e Unidade Escolar (Compêndio da Orientação Educacional 2013-2020 - Transição Escolar, Armação dos Búzios, 2020).

nono ano, que eles dizem, eles nunca foram no centro. Todo ano assim, uns quatro ou cinco no mínimo: “nossa, eu nunca tinha vindo aqui...”. Quando a gente vai no Pórtico, a gente faz a visita mesmo. Eles ficam maravilhados com aquela orla porque eles nunca tinham ido. É uma minoria? É. Mas pra quem nasceu aqui na Rasa, né? (Dados da Pesquisa: entrevista com OE3 realizada em 25 de novembro de 2019).

Eu acho que ainda está bem fragmentada. Eles não se veem ainda tão pertencentes a uma cidade tão bonita com uma riqueza natural tão bela, e que eles poderiam usufruir, né? Se engrandecer sobre esse local e o mesmo bairro da que deu origem ali a população e tudo mais (Dados da Pesquisa: entrevista com OE5 realizada em 04 de novembro de 2019).

Eu vejo que eles ficam limitados a Rasa e Búzios é como se fosse um outro município para eles (Dados da Pesquisa: entrevista com OE4 realizada em 04 de novembro de 2019).

Poucos saem daqui, então assim, os que conhecem alguma coisa fora, não são daqui. Eles estão chegando no município, então os que são daqui mesmo não conhecem muita coisa (...) nem o centro da cidade eles conhecem, às vezes conhecem quando saem com a escola para o passeio assim, eles passam a conhecer (Dados da Pesquisa: entrevista com OE2 realizada em 21 de novembro de 2019).

Observa-se que todas as entrevistadas notaram que os alunos apresentam maior sentimento de pertencimento em relação ao bairro da Rasa que em relação à cidade de Armação dos Búzios. Para Bonnemaïson (2002, p. 91), “A correspondência entre o homem e o lugar, entre uma sociedade e sua paisagem, está carregada de afetividade e exprime uma relação cultural no sentido amplo da palavra”. No caso dos moradores das comunidades tradicionais, o sentimento de pertencimento ao território se relaciona ao sentimento de pertencimento ao grupo com o qual se relacionam e que se confrontam. Diante disso, a escola se apresenta como um espaço importante de afirmação ou de negação de identidades, visto que nela os alunos estão a todo tempo expostos à convivência com diversas culturas que se confrontam com suas subjetividades e coletividades. Para Hall (2011, p. 17-18),

(...) o “pertencimento” e a “identidade” não têm solidez de uma rocha, não são garantidos para a vida toda, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras, a ideia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada.

No ambiente escolar, as interações sociais, causadas pelas relações dos alunos com professores e demais profissionais, interferem e contribuem no desenvolvimento pessoal, social e educacional de crianças e jovens. Diante disso, faz-se necessário que os profissionais da educação conheçam o processo de construção da identidade e valorizem e preservem os saberes tradicionais da comunidade quilombola local que fazem parte do cotidiano dos alunos e de suas famílias, visando ao efetivo desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais e de combate ao racismo. Perante o exposto, questionaram-se as entrevistadas sobre o que pensam acerca da preservação da história e da cultura da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa.

Eu assim, não me sinto tão segura pra falar categoricamente, mas eu percebo as pessoas falando, né? A GE5 foi orientadora aqui, militante da causa, e eu acredito que precisava de um engajamento maior, sei lá, de um engajamento maior, por que eu acredito, acho que é tudo ainda é pouco. Os alunos de hoje em dia, né? Essa faixa etária que a gente trabalha, eles conhecem muito pouco, mesmo tendo parentes, sendo descendentes, sendo aqui do local, eu acho que eles conhecem muito pouco (Dados da Pesquisa: entrevista com OE3 realizada em 25 de novembro de 2019).

Eu acho importante porque é uma cultura, se é cultura já diz aí que já está implícito: questão da riqueza só vem a somar pra toda todas as demais, e nós somos um país multicultural (Dados da Pesquisa: entrevista com OE5 realizada em 04 de novembro de 2019).

O que eu penso? Eu penso que é muito interessante, que vale a pena continuar dando sequência, e fazendo registro, eu acho que essas pessoas merecem atenção a nível de registro, de reconhecimento, que no geral faz parte da história até do Brasil, né? (Dados da Pesquisa: entrevista com OE4 realizada em 04 de novembro de 2019).

Eu acho bacana porque isso faz com que as pessoas locais valorizem sua história, e aqueles que vem pra cá, porque também o bairro recebe muitas pessoas de outros municípios e estados, acabam também ajudando nessa valorização, se identificando com a história do lugar (Dados da Pesquisa: entrevista com OE1 realizada em 07 de novembro de 2019).

Eu acho necessário, porque a gente tem que valorizar as nossas raízes e a gente percebe dentro do âmbito escolar que muitas crianças não aceitam a sua cor e sua origem. Eu acho válido trabalhar a cultura local para que eles conheçam suas raízes (Dados da Pesquisa: entrevista com OE2 realizada em 21 de novembro de 2019).

Diante das falas das entrevistadas, observou-se que todas consideram importante preservar e valorizar a história e a cultura da Comunidade Quilombola da Rasa. Essas afirmações são consideradas importantes nesta pesquisa tendo em vista que crianças e jovens confrontam suas identidades no espaço escolar em uma

relação dialética de construção, reconstrução, afirmação e negação de sua autoimagem e de seus familiares. Quando se deparam com um ambiente onde são expressas diversas culturas e onde há o desenvolvimento de práticas e currículos escolares excludentes, ou que inferiorizam e subalternizam seu tipo físico e, com ele, sua história e tradições, os alunos iniciam um processo de silenciamento e de construção de uma visão negativa sobre eles mesmos e sobre a comunidade onde vivem. Por esse motivo, destaca-se que as profissionais entrevistadas nesta pesquisa demonstraram entender a importância e necessidade de valorizar e de incluir a história e os saberes tradicionais da Comunidade Quilombola da Rasa também nas práticas pedagógicas. Contudo, quando questionadas se consideram que a escola onde atuam tem colaborado para a compreensão da identidade cultural afro-brasileira e quilombola, responderam da seguinte forma:

Eu considero que sim, sempre professores de história, geografia... Amanhã mesmo a gente tem um projeto... Projeto Conhecer que é voltado para esse foco, é isso. Na festa literária teve muito disso, porque é a nossa realidade, né? (Dados da Pesquisa: entrevista com OE3 realizada em 25 de novembro de 2019).

Muito pouco, muito pouco, acho que nós temos muito a trabalhar ainda, muito a pensar, em colocar atividades realmente em prática para levar os nossos alunos a vivenciarem isso (Dados da Pesquisa: entrevista com OE5 realizada em 04 de novembro de 2019).

Sim, muito. Com atividades que são direcionadas, tem um apoio muito grande da própria direção da escola que tem um destaque com relação a esse empreendimento, uma liderança no bairro... Então ela incentiva e leva pra eles, não só a imagem mas o sentido, o sentido da comunidade (Dados da Pesquisa: entrevista com OE4 realizada em 04 de novembro de 2019).

Sim. (...) Porque a gente trabalha os valores, a gente trabalha a questão da cultura local, a gente trabalha, né? A importância de se valorizar, de se reconhecer como quilombola, se reconhecer como pertencente do município (Dados da Pesquisa: entrevista com OE2 realizada em 21 de novembro de 2019).

Com certeza. (...) Projetos, datas festivas, como por exemplo o da Consciência Negra que virá... Através das disciplinas que são trabalhadas junto com os professores na sala de aula (Dados da Pesquisa: entrevista com OE1 realizada em 07 de novembro de 2019).

Embora as entrevistadas tenham apontado que há o desenvolvimento de atividades relacionadas à compreensão da identidade cultural afro-brasileira e quilombola nas escolas pesquisadas, verificou-se, em algumas falas, que essas atividades estão vinculadas a projetos ou a datas comemorativas. Esse dado evidencia que os profissionais da educação ainda não percebem, ou não

conseguem colocar em prática, a educação das relações étnico-raciais como um conjunto de ações pedagógicas diárias que precisam perpassar por todas as ações desenvolvidas nas escolas a todo tempo. Desse modo, Silva (1995) aponta que os conteúdos ligados à cultura afro-brasileira não devem constar apenas no registro espetacularizado ou como data comemorativa, mas buscar uma revolução de mentalidades para a compreensão do respeito às diferenças.

Diante disso, todas as entrevistadas relataram conhecer o art. 26A da LDB, que traz a obrigatoriedade da inserção da história cultural afro-brasileira, africana e indígena nas escolas públicas e privadas do país. Contudo, duas orientadoras educacionais acreditam que a escola onde atuam não tem cumprido com essa legislação satisfatoriamente. A entrevistada OE3 relatou que a escola onde atua tem “tentado”, (...) *“eu não posso dizer que ‘ah, cumpre na sua totalidade’, mas que tem tentado, tem. Até por conta de estar inserida aqui nessa comunidade”* (Dados da Pesquisa: entrevista com OE3 realizada em 25 de novembro de 2019). Segundo a entrevistada, não há dificuldade para desenvolver a educação das relações étnico-raciais nessa escola *“quando os professores abraçam e se aprofundam”*, entretanto, aponta que *“a maioria dos professores vem de fora”*, mas, mesmo assim, demonstram interesse em se aprofundar na pesquisa e no estudo sobre a história da formação da comunidade.

Já a OE5 relatou que a escola onde atua cumpre com o art. 26A da LDB *“superficialmente”*, apenas visando ao cumprimento da legislação: *“eu acho que a questão de legalidade é feita, mas não o dia a dia de uma vivência dessa cultura. Acho que isso falta”*. Para a Orientadora Educacional, a escola precisa pensar e planejar um *“projeto de trabalho”* que contemple a realidade vivida por sua comunidade escolar, *“(…) que inclua toda a escola como uma unidade. Se a escola pensar como uma unidade em um tema. Em um local que a escola está inserida. Eu acho que a gente vai pensar melhor e vai propor ações que sejam voltadas mais para realidade dos alunos (...) Somando ideias, porque ideias se tem. Quando a gente conversa, senta, assim, aleatoriamente, todo mundo tem várias ideias (...) mas falta ainda agregar”* (Dados da Pesquisa: entrevista com OE5 realizada em 04 de novembro de 2019).

Diante das falas das entrevistadas, evidencia-se a necessidade de atuação da Orientação Educacional visando a, junto com os professores, ir além dos conhecimentos programados no currículo da escola, desenvolvendo práticas

pedagógicas que estejam comprometidas com a construção do sujeito/aluno na formação de sua cidadania (GRINSPUN, 2011).

À face do exposto, como já mencionado nesta tese, a Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa vem buscando preservar suas memórias e cultura por meio de ações e lutas voltadas ao reconhecimento da tradição oral como um saber amplo e legítimo, sendo utilizada como meio de comunicação e identificação dessa população tradicional. Ao ignorar, ou tornar pouco visíveis as formas de transmissão de saberes que são tradicionais à essa comunidade, a escola pode acentuar ou, até mesmo, provocar sentimentos de negação de pertencimento, induzindo os alunos ao fracasso escolar.

A saber, o fracasso escolar é um fenômeno que apresenta altos índices de ocorrência nas escolas brasileiras, necessitando do envolvimento de toda a comunidade escolar para que se faça uma intervenção pedagógica eficiente para amenizar seus efeitos e, principalmente, para compreender seu significado e o motivo dele de fato ocorrer.

Arroyo (1992) aponta que existe entre nós uma hipótese de que há “(...) uma cultura do fracasso que se alimenta dele e o reproduz”. Para o autor, essa cultura do fracasso, que permeia as ações pedagógicas nas escolas, “(...) legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e exclui, porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar” (ARROYO, 1992, p. 46). O autor ainda destaca “(...) a teimosia em continuarmos fazendo as mesmas análises clínicas e individuais” (ARROYO, 1992, p. 46) diante das diversas dificuldades apresentadas pelos alunos. Para Arroyo (1992), a dificuldade dos profissionais da educação em repensar as análises e diagnósticos, tanto do fracasso quanto do sucesso escolar, também ocorre porque “(...) a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar” (ARROYO, 1992, p. 47). Em face do exposto, faz-se necessário superar os altos índices de fracasso escolar, levando em consideração as desigualdades e os múltiplos processos de exclusão e marginalização aos quais crianças e jovens das escolas públicas brasileiras vivenciam diariamente.

Diante disso, a seguir, são apresentados alguns apontamentos sobre a atuação da Supervisão Escolar como articuladora do desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais nas escolas municipais da Rasa.

4.3 “A gente percebe que elas têm vergonha de falar que são descendentes ou participam da comunidade quilombola”: a Supervisão Escolar como articuladora do desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais

A maioria dos moradores da Rasa se converteu ao protestantismo (O'DWYER, 1999), fazendo com que algumas expressões culturais de matriz africana, como o jongo²⁰, por exemplo, não sejam mais praticadas na comunidade. Diante disso, destacam-se as palavras da supervisora escolar SE2.

(...) as crianças precisam reconhecer que essa história, essa é a vida delas e tem valor, porque a gente percebe que elas têm vergonha de falar que são descendentes ou participam da comunidade quilombola. Por preconceito, por discriminação às vezes até religiosa. Então, é muito importante a gente enaltecer, procurar trabalhar e valorizar. Conhecer de verdade para que eles também tenham essa liberdade de expressão (Dados da Pesquisa: entrevista com SE2 realizada em 31 de outubro de 2019).

A fala da entrevistada aponta, mais uma vez, a urgente necessidade de se pensar e/ou repensar ações e atividades que se referem ao desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais nas escolas localizadas na Comunidade de Remanescente de Quilombo da Rasa.

Sob o mesmo ponto de vista, GE5, liderança quilombola e gestora escolar, contou que se recorda de quando tinha festas de quadrilha, bumba meu boi e jongo na Rasa. Segundo ela, ainda era criança e “*não entendia nada, mas sempre tinham esses eventos na Rasa e na Maria Joaquina*”²¹. *Tinham muitos bailes*” (Dados da Pesquisa: entrevista com GE5 realizada em 5 de abril de 2019). GE5 conta que, desde 2019, só existe a tradicional festa de Santo Antônio e que, “*apesar de muitos quilombolas serem evangélicos, é uma festa tradicional, muitas pessoas participam*” (Dados da Pesquisa: entrevista com GE5 realizada em 5 de abril de 2019).

²⁰ De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), “(...) o jongo é uma forma de expressão afro-brasileira que integra percussão de tambores, dança coletiva e prática de magia. É praticado nos quintais das periferias urbanas e de algumas comunidades rurais do sudeste brasileiro. Acontece nas festas dos santos católicos e divindades afrobrasileiras, nas festas juninas, no Divino, no 13 de maio da abolição da escravatura. O jongo é uma forma de louvação aos antepassados, consolidação de tradições e afirmação de identidades. Tem suas raízes nos saberes, ritos e crenças dos povos africanos, principalmente os de língua bantu. São sugestivos dessa origem o profundo respeito aos ancestrais, a valorização dos enigmas cantados e o elemento coreográfico da umbigada”. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/JongoCertidao.pdf>

²¹ Comunidade quilombola pertencente ao município de Cabo Frio, localizada próxima à Rasa.

O distanciamento de práticas, que eram referência histórica da comunidade quilombola local, também vem causando conflitos de identidade e pertencimento entre crianças e jovens quilombolas da Rasa, tendo em vista que eles ainda não compreendem como se dá o processo de identificação étnico-racial e cultural. Para Gomes (2005b, p. 12), a identidade não é algo inato.

Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivais, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana.

Diante disso, torna-se relevante destacar a importância do desenvolvimento de um currículo escolar que contemple os viveres e saberes tradicionais na comunidade quilombola local, visto que os processos históricos e as expressões culturais das comunidades quilombolas no Brasil podem variar. Cada comunidade quilombola apresenta uma identidade cultural própria.

A identificação é o mecanismo fundamental pelo qual se constitui uma pessoa, ou melhor, um sujeito. Há várias identificações simultâneas, que podem ser contraditórias umas com as outras; identificações comuns a todos os seres humanos, e específicas de certos grupos, assim como identificações absolutamente individuais, que nos constituem como pessoas singulares, únicas (BENTO, 2011, p.110).

Nesse sentido, com vistas a compreender se os currículos escolares desenvolvidos nas unidades escolares municipais da Comunidade Remanescente Quilombola da Rasa assumem suas responsabilidades na construção da identidade e do pertencimento étnico-racial, contemplando e valorizando as memórias e conhecimentos tradicionais específicos da comunidade, entrevistaram-se as supervisoras escolares que atuam nessas escolas.

No município de Armação dos Búzios, o Supervisor Escolar é o profissional responsável pela orientação e acompanhamento do trabalho pedagógico e metodológico exercido pelos professores regentes e de apoio do estabelecimento de ensino, da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em todas as suas modalidades (REGIMENTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ARMAÇÃO DOS BÚZIOS, 2017, p. 15), ou seja, é o profissional encarregado de acompanhar e orientar o

desenvolvimento do currículo escolar e das práticas pedagógicas no ambiente escolar. Destacam-se algumas de suas competências:

Art. 25. Ao Supervisor Escolar compete:

I. participar, junto com o Orientador Educacional, do processo de caracterização da clientela escolar;

V. atualizar e/ou modificar o planejamento de ensino com a participação direta dos professores e diretor, adaptando-o à realidade da unidade de ensino e em conformidade com as leis em vigor;

VI. reunir, nos horários de coordenação, o corpo docente, para avaliar os planejamentos, trocar experiências e estudar modificações que se fizerem necessárias, visando à melhoria da qualidade do ensino;

XII. avaliar continuamente o processo ensino-aprendizagem, realizando reuniões periódicas com professores e direção para troca de experiências em consonância com este Regimento;

XVI. analisar o perfil de resultados alcançados pelos alunos, a fim de diagnosticar os índices de aprovação e de reprovação e traçar planos de ação;

XVIII. intervir, se necessário, no processo de ensino, quando forem verificados casos de dificuldades de aprendizagem, evitando o grande número de reprovações;

XXII. solicitar à Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia palestras, cursos, capacitações de acordo com a necessidade dos professores (REGIMENTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ARMAÇÃO DOS BÚZIOS, 2017, p. 15-16).

Nesse sentido, para compor esta coleta de dados, entrevistaram-se quatro²² supervisoras escolares que atuam em escolas municipais no bairro da Rasa. Uma é servidora estatutária admitida por meio de Concurso Público e três, em 2019, possuíam contrato por tempo determinado, admitidas por processo seletivo. Questionadas acerca do tempo que trabalham na educação de Búzios e no bairro da Rasa, as entrevistadas responderam, conforme dados apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 – Supervisoras Escolares por tempo de trabalho em Armação dos Búzios e na Rasa

SUPERVISORA ESCOLAR	TEMPO QUE TRABALHA EM ARMAÇÃO DOS BÚZIOS	TEMPO QUE TRABALHA NA RASA
SE1	2 anos	2 anos
SE2	3 anos	2 anos
SE3	6 anos	6 anos
SE4	3 anos	1 ano

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

²² Duas supervisoras escolares não apresentaram interesse em participar da pesquisa.

Observou-se, na Tabela 5, que as supervisoras entrevistadas atuam em escolas municipais de Búzios por, pelo menos, mais de dois anos e no bairro da Rasa há mais de um ano. Questionadas sobre os motivos que as levaram a escolher o bairro da Rasa como local de trabalho, duas entrevistadas relataram que esse é o bairro de melhor acesso às cidades onde vivem. Uma supervisora contou que, quando foi chamada para contratação temporária, já recebeu da coordenadora da supervisão escolar a documentação com o nome da escola onde iria atuar.

Na verdade, eu não escolhi, foi a opção que me deram, né? Quando eu cheguei aqui do processo seletivo, já encontrei o memorando pronto já destinado a trabalhar na [nome da escola], porque eles queriam montar uma equipe com supervisores específicos para cada segmento (Dados da Pesquisa: entrevista com SE1 realizada em 31 de outubro de 2019).

Diferentemente de SE1, a entrevistada SE2 destacou que, por conta das relações tensionadas, atuar nessa comunidade é um desafio para os profissionais da educação, o que a faz escolher exercer seu trabalho nessa localidade.

É um bairro onde os alunos sugam bastante do profissional, eles querem aprender e ao mesmo tempo a gente tem aquela batalha de saber como levar o conhecimento para alguém que tem tanta diversidade, às vezes tantas problemáticas também (Dados da Pesquisa: entrevista com SE2 realizada em 31 de outubro de 2019).

Esse dado reforça a ideia discutida nesta pesquisa, de que as situações de segregação racial, preconceito e racismo, vividas pelas crianças e jovens da Comunidade Remanescente da Rasa, têm refletido na construção da identidade e do sentimento de pertencimento étnico-racial, causando situações conflituosas no ambiente escolar. Cabe aqui destacar que o desenvolvimento de um currículo que não contempla a realidade dos alunos e da comunidade onde vivem também é um fator causador das mudanças de comportamento e conflitos dentro do espaço escolar. De acordo com André (2011, p. 33),

(...) não se deveria estranhar que as atitudes dos alunos em sala de aula também fossem fruto desta diversidade cultural” (...) São formas de expressão impregnadas de cargas emocionais que, ao entrarem em contato com o “outro”, podem produzir experiências positivas, ou não tão positivas. Agora, estas atitudes ou estas maneiras de se manifestarem estão diretamente ligadas ao processo de *re-conhecimento* do mundo, às descobertas, ao desenvolvimento de diferentes competências, enfim, dos processos de aprendizagem (ANDRÉ, 2011, p. 33).

Diante disso, o espaço escolar, mediante a construção de diálogo junto à comunidade escolar envolvente, é uma possibilidade de romper com os históricos processos de exclusão étnico-racial vividos por seus alunos e que são identificados diariamente nas escolas localizadas na Rasa. Para SE4, além das questões financeiras, o comportamento dos alunos é afetado apenas por serem moradores da Rasa.

É uma identidade que, com certeza, é diferenciada devido a dificuldade financeira. A questão toda, percebe-se uma diferença por morar na Rasa, por viver na Rasa, existe uma certa diferença. E isso, eu creio que interfere muito no social, também no afetivo, no emocional, porque de certa forma, eles talvez se sintam menos privilegiados (Dados da Pesquisa: entrevista com SE4 realizada em 22 de novembro de 2019).

Diante dos conflitos de identidade apresentados pelos alunos e relatados na entrevista, questionaram-se as entrevistadas sobre o conhecimento que elas possuem acerca do art. 26A da LDB, que trata da obrigatoriedade da inserção da história cultural afro-brasileira, africana e indígena nas escolas públicas e privadas do país. Diante disso, todas as supervisoras escolares entrevistadas relataram conhecer essa legislação. Duas pontuaram que, em suas percepções, as escolas onde atuam têm cumprido essa legislação em sua totalidade: *“sim, com certeza”* (Dados da Pesquisa: entrevista com SE4 realizada em 22 de novembro de 2019); *“totalmente, tenho muita tranquilidade com relação a isso. Cumprimos mesmo”* (Dados da Pesquisa: entrevista com SE3 realizada em 28 de novembro de 2019); e duas supervisoras acreditam que essa implementação está em desenvolvimento: *“(...) ela (a escola) está iniciando a observar essa lei, mas está apenas começando ainda, precisa se fazer muita coisa ainda”* (Dados da Pesquisa: entrevista com SE1 realizada em 31 de outubro de 2019); *“a gente não fala que em 100%, né? Mas que a gente busca sempre contribuir para que esse assunto venha a ser trabalhado”* (Dados da Pesquisa: entrevista com SE2 realizada em 31 de outubro de 2019). Contudo, quando questionadas se conhecem a história da formação da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa, apenas a entrevistada SE3 respondeu que conhece, apresentando segurança em sua resposta.

Sim, ainda aprendendo (Dados da Pesquisa: entrevista com SE4 realizada em 22 de novembro de 2019).

Na verdade toda ainda não, mas já estou começando a me inteirar do assunto de acordo com os trabalhos que a gente vem realizando, né? (Dados da Pesquisa: entrevista com SE1 realizada em 31 de outubro de 2019).

Conheço através de relatos dos professores do quinto ano que fizeram levantamento, né? Sobre esse povo, quantos são... Mas também nada muito profundo (...) Eles fizeram com os alunos e com os moradores da Rasa, foram na casa da Dona Eva, eles conversaram com os filhos, com as pessoas que participam da comunidade quilombola (Dados da Pesquisa: entrevista com SE2 realizada em 31 de outubro de 2019).

Diante das falas das entrevistadas, e para aprofundar a compreensão sobre o porquê de as entrevistadas não conhecerem a história da formação da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa em sua totalidade, fez-se necessário questionar como elas adquiriram o conhecimento que possuem.

Através de pesquisas, pelos alunos, e pelo trabalho que é realizado aqui na escola (Dados da Pesquisa: entrevista com SE4 realizada em 22 de novembro de 2019).

Aqui na própria escola, através dos trabalhos que os alunos vêm realizando, das pesquisas que os professores vêm trabalhando em sala de aula (Dados da Pesquisa: entrevista com SE1 realizada em 31 de outubro de 2019).

Vivenciando na escola, participando dos projetos da própria comunidade, conhecendo pessoas, inclusive pessoas dos quilombos que aqui existem. São dois quilombos (Dados da Pesquisa: entrevista com SE3 realizada em 28 de novembro de 2019).

A partir das respostas das supervisoras escolares, compreendeu-se que, assim como destacado nas falas das orientadoras educacionais, o espaço escolar, durante o exercício da função, é o principal acesso dos profissionais à história, aos saberes e viveres da comunidade quilombola local. Mais uma vez, a ausência de formação continuada promovida pela SEME e a falta de acesso a materiais didático-pedagógicos contextualizados com a realidade local foram evidenciadas. A entrevistada SE4 contou que percebe que os próprios alunos e moradores da Rasa *“não tem conhecimento nem propriedade da importância dessa cultura local”* (Dados da Pesquisa: entrevista com SE4 realizada em 22 de novembro de 2019).

Nesse sentido, Gusmão (2003) faz uma discussão, a partir das ideias dos autores portugueses Iturra e Vieira, sobre o “saber particular” que as crianças trazem para a escola, “(...) erigido na observação do mundo onde está e vive, fruto do agir em sociedade e das experiências vividas com aqueles com os quais, ela, criança, partilha a vida. Um saber que estrutura sua mentalidade e se expressa pelo universo

da ‘oralidade’” (GUSMÃO, 2003, p. 198). Assim, embora as crianças e jovens quilombolas não compreendam ainda a importância da manutenção e da valorização das tradições, eles carregam as vivências e os saberes que são compartilhados nesse território por suas famílias, como destacado pela SE2.

(...) Quando a gente fez um passeio agora pelos pontos turísticos no centro de Búzios, algumas crianças não conheciam o centro, e eles não conheciam a própria história da cidade. E quando o guia ia relatando, falando sobre os acontecimentos, eles ficavam espantados. Então, essa construção de conhecimento do centro é uma construção totalmente diferente da construção da Rasa, e é uma comunidade que eles participam, que eles integram, né? Muitas vezes até de forma terceirizada que os pais participam de encontros juntos... Como esses dias a mãe falou “Ah, vamos a um encontro de capoeira”, né? A mãe vai participar daquele movimento e a criança acaba vivendo aquela prática. Então, a identidade da Rasa para eles aqui da escola, que vivem aqui é muito mais forte do que a construção da cidade em si (Dados da Pesquisa: entrevista com SE2 realizada em 31 de outubro de 2019).

Diante da fala da entrevistada, vale destacar ainda que, como aponta Munanga (2005), a valorização e a visibilização da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessam apenas aos alunos de ascendência negra.

(...) Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

Nesse sentido, a entrevistada SE3 destaca o grande número de alunos matriculados diariamente nas escolas da Rasa, advindos de outras ascendências étnicas, cidades e estados.

Nós estamos em uma comunidade que é muito flutuante. Vou usar esse termo, mas não é o termo que eu quero encontrar não. Vem muitas pessoas de fora, tem muita imigração aqui. E o que acontece? As pessoas, os moradores nascidos, a gente também percebe uma resistência em relação às suas origens. Por mais que a gente faça um trabalho de aceitação de identidade, alguns não se veem, não se aceitam muito. Por outro lado, tem pessoas que deixam bem claro todo o orgulho que tem, que sentem das suas origens, das suas tradições. Então, a construção, na verdade o trabalho que a escola faz com essa população, é de valorizar mesmo, totalmente, o povo quilombola (Dados da Pesquisa: entrevista com SE3 realizada em 28 de novembro de 2019).

Diante dessa diversidade histórica e cultural que é apresentada nas escolas da Rasa, a entrevistada SE2 destacou que considera importante que os profissionais da educação tenham conhecimento sobre a comunidade local previamente, *“para que a gente, na escola, possa estar conversando sobre esse assunto com os alunos e isso estar passando de geração em geração”* (Dados da Pesquisa: entrevista com SE1 realizada em 31 de outubro de 2019). Demonstrando preocupação em não deixar essa história se perder, a supervisora SE3 destacou a necessidade de deixar claro para os alunos *“a dívida enorme que se tem para com essa população”*.

Eu acho que tem que preservar, tem que valorizar, tem que resgatar o tempo todo. Tem que ser trabalhada mesmo com as crianças, com os mais novos, porque conta de toda a importância desse povo (Dados da Pesquisa: entrevista com SE3 realizada em 28 de novembro de 2019).

Quando questionada sobre os professores que sinalizaram, durante as entrevistas desta pesquisa, que conhecem pouco sobre a história da comunidade da Rasa, a supervisora SE3, que contou conhecer a história da comunidade, relatou que não entende esse tipo de fala, porque as *“informações aqui na comunidade são fáceis de serem obtidas, porque toda a comunidade é quilombola, todas as escolas do bairro são quilombolas, não tem como não ser, é falta de buscar mesmo, a informação”*.

Olha, não aceito muito, não entendo muito as pessoas dizerem que não sabem e que não dominam. Eu posso estar até mal informada, mas de alguma maneira eu já busquei ou já ouvi. Porque eu acho que de alguma maneira a gente tem que estar buscando. Professor não pode se furtar de informação, dizer que não está preparado para trabalhar. Acho que nos dias de hoje isso não cola (Dados da Pesquisa: entrevista com SE3 realizada em 28 de novembro de 2019).

Como exemplo disso, a supervisora SE2 destacou que, no caso de suas turmas, ela tem “uma vantagem” por ter uma professora²³ que reside no bairro e que é esposa de um quilombola da Rasa.

(...) Então ela tem muitos relatos, relatos da infância do esposo, de como funcionava, e aí uma das nossas coordenações para que a gente pudesse trazer esse material, né? Esse estudo, ela pôde partilhar algumas informações, porém para que isso seja um conteúdo explanado a todos, precisa partir de um projeto da escola, da unidade escolar, que tenha essa visão, esse olhar, né? Para que todos os professores conheçam

²³ A entrevista com a professora REG4 encontra-se disponível no subtópico 5.4.

primeiramente, e depois repassem para os alunos as informações (Dados da Pesquisa: entrevista com SE2 realizada em 31 de outubro de 2019).

A entrevistada demonstra que, por não haver um projeto integrado com toda unidade escolar, a professora mencionada compartilhou seu conhecimento e suas vivências com os professores que atuam no mesmo segmento que o seu e que são coordenadas pela supervisora SE2. Para a entrevistada, por estar atuando em turmas com alunos de maior faixa etária, 4º e 5º anos, é mais fácil levá-los “a campo”, sair mais da escola. Como os outros alunos são menores, ela acredita que possuem “*menos autonomia*”.

(...) E às vezes o professor se foca mais em outra coisa, tipo a literatura infantil. Traz um pouco assim, essa fantasia. O professor de educação infantil e de primeiro ano de fundamental até o fim do ciclo, eles têm muito o mundo da fantasia. E o 4º e o 5º, eles se interessam pelas coisas que eles vivenciam. Talvez essa duplicidade de informação (Dados da Pesquisa: entrevista com SE2 realizada em 31 de outubro de 2019).

Diante da implementação da Lei n.º 10.639/2003 e das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, surge a necessidade de oportunizar espaços nas escolas para a reflexão e discussão sobre os desafios e os caminhos para a construção de uma educação antirracista, mediante o desenvolvimento de um currículo decolonial que ressignifique os conceitos e visões que são atribuídos às comunidades e às populações tradicionais brasileiras. Para Maldonado-Torres (2007, p. 131),

(...) essa colonialidade se refere a um padrão de poder que emerge 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 o 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. Nesse sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

Diante disso, uma educação antirracista se refere ao desenvolvimento de um currículo escolar que rompa com as imposições políticas, jurídicas e administrativas que têm trazido marcas na história e na vida de negros e negras no Brasil e ao desenvolvimento de relações sociais que visem a combater o racismo, o preconceito e a discriminação racial, trazendo conhecimento, reflexões e valorização das

expressões tradicionais brasileiras. O desenvolvimento de um currículo decolonial, de acordo com Silva (2015, p. 56), compreende

(...) a luta pela educação das relações étnico-raciais que tem se intensificado nos últimos anos; a luta dos indígenas e dos povos do campo por uma educação específica e diferenciada, entre outras. (...) a escola é território de *Diferenças Coloniais*, mais do que de diferenças culturais. Ou seja, a questão da Colonialidade sobre o currículo e a avaliação escolar não é meramente a presença ou não de determinadas culturas no currículo, mas as lógicas estruturantes que os organizam e materializam. Assim, a *Diferença Colonial* na escola, no currículo e na avaliação expressa o conflito entre cosmovisões que em tensão se reconfiguram historicamente.

Da mesma forma, Gomes (2018, p. 225) destaca que “(...) só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e forma como os produzem”. A sociedade brasileira tem negado e silenciado os saberes, fazeres e tradições quilombolas ao impor, por meio das instituições mantenedoras e reprodutoras do estado nacional, um padrão cultural eurocêntrico. Essa ação política pode ser caracterizada pela colonialidade do poder, por meio da dominação e exploração dos povos e da colonialidade do ser, fazendo com que as pessoas busquem um padrão de vida ideal, diferente de suas características ancestrais. Desse modo, a colonialidade visa ao controle dos saberes e dos seres. Essas marcas têm sido evidentes na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa, que encontra dificuldades para manter as suas memórias, história, cultura e tradições.

Dando sequência às discussões sobre o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais nas escolas municipais da Rasa, a seguir, descrevem-se e analisam-se as entrevistas realizadas com 20 professores, avaliando se os currículos trabalhados por eles cumprem o art. 26A da LDB n.º 9394/96, investigando se há o desenvolvimento de uma pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural quilombola local.

5 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SALA DE AULA

Os professores das escolas localizadas na Comunidade Quilombola da Rasa têm lidado, continuamente, com as tensas relações que surgem do racismo, do preconceito racial e das discriminações a que seus alunos estão expostos diariamente durante a convivência na cidade de Búzios e no bairro onde vivem. Contudo, tem sido possível observar que esses professores têm encontrado dificuldades em se perceber como agentes fundamentais na transformação das relações raciais e sociais, na promoção do respeito às diversidades e do desenvolvimento do pertencimento étnico-racial de seus alunos. Isso porque, embora todos os professores entrevistados relatem as situações de invisibilidade e exclusão que são vivenciadas pelos seus alunos, uma pequena parcela dos entrevistados expôs efetivas ações de desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais e de combate ao racismo no planejamento de suas aulas, com o objetivo de reverter esses acontecimentos. Além disso, muitos professores afirmaram não estar preparados para abordar adequadamente os conteúdos e temáticas referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena com seus alunos.

Desse modo, os dados apresentados apontam para a necessidade de diálogo da escola com a Comunidade Quilombola da Rasa, identificando e refletindo sobre suas memórias, tradições, possibilidades, potencialidades, problemas e necessidades, constituindo-se, assim, como uma etapa indispensável na elaboração de um planejamento de aula que contribua decisivamente para a formação da cidadania dos alunos e para a melhoria da qualidade da educação oferecida. Para André (2011, p. 31), “(...) para entender o processo de aprendizagem de nossos alunos é imprescindível que também entendamos a base afetiva construída a partir do entorno sociocultural em que vivem”.

Nesse sentido, com o objetivo de avaliar se os currículos trabalhados cumprem as prerrogativas estabelecidas pelo art. 26A da LDB n.º 9394/96 e investigar se há o desenvolvimento de uma pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural quilombola local, nesta parte da tese, analisaram-se as entrevistas realizadas com 20 professores que atuam em escolas localizadas na Rasa.

Dentre os entrevistados, cinco atuam como professores de Arte e Cultura, um como professor de História, três são professores de Língua Portuguesa e onze são

Regentes 1, ou seja, atuam nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nas escolas municipais da cidade de Armação dos Búzios, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano de escolaridade), os professores estão organizados em Regente 1, Regente 2, Arte e Cultura e Educação Física. Os professores que atuam como Regente 1, lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia; como Regente 2, lecionam as disciplinas de Matemática e Ciências (Quadro 1).

Quadro 1 – Matriz Curricular Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ANEXO IV Matriz Curricular Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano de escolaridade					
Componentes Curriculares/Disciplinas	Carga Horária Semanal				
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Língua Portuguesa	10	10	10	10	10
Matemática	5	5	5	5	5
História	2	2	2	2	2
Geografia	2	2	2	2	2
Ciências	2	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2	2
Arte e Cultura	2	2	2	2	2
Ensino Religioso	X	X	X	X	X
Total diário de horas-aula	5	5	5	5	5
Total semanal de horas-aula	25	25	25	25	25
Total anual de horas-aula	1000	1000	1000	1000	1000
Carga Horária Anual	833	833	833	833	833

Legenda:
 X = Sempre presente
 Observações:
 Ø Hora-aula de 50 minutos
 Ø Ano Letivo: 40 semanas
 Ø A Educação Ambiental será desenvolvida no conteúdo programático de Ciências e Geografia e nas demais disciplinas como tema transversal.
 Ø **História e Cultura Afro-brasileira e Indígena serão desenvolvidas no conteúdo programático de História, Língua Portuguesa e Arte e Cultura.**

Fonte: Matriz Curricular do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano de escolaridade) – Armação dos Búzios (Grifos nossos).

Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano de escolaridade), os professores lecionam disciplinas específicas, de acordo com sua especialização: Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências, Geografia, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Cultura e Ensino Religioso, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Matriz Curricular Anos Finais do Ensino Fundamental

ANEXO VI Matriz Curricular Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano de escolaridade				
Disciplinas	Carga Horária Semanal			
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Língua Portuguesa	06	06	06	06
Matemática	06	06	06	06
História	04	04	04	04
Ciências	04	04	04	04
Geografia	04	04	04	04
Língua Estrangeira Moderna	02	02	02	02
Educação Física	02	02	02	02
Arte e Cultura	02	02	02	02
Ensino Religioso	X	X	X	X
Total diário de horas-aula	6	6	6	6
Total semanal de horas-aula	30	30	30	30
Total anual de horas-aula	1200	1200	1200	1200
Carga Horária Anual	1000	1000	1000	1000

Legenda:

X = Sempre presente

Observações:

Ø Hora-aula de 50 minutos

Ø Ano Letivo: 40 semanas

Ø A Educação Ambiental será desenvolvida no conteúdo programático de Ciências e Geografia e nas demais disciplinas como tema transversal.

Ø História e Cultura Afro-brasileira e Indígena serão desenvolvidas no conteúdo programático de História, Língua Portuguesa e Arte e Cultura.

Ø Língua Estrangeira Moderna: Inglês ou Espanhol.

Fonte: Matriz Curricular Ensino Fundamental (6º ao 9º ano de escolaridade) – Armação dos Búzios (Grifos nossos).

Tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conteúdos e temáticas referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena, de acordo com o Regimento Escolar da cidade de Armação dos Búzios, deverão ser desenvolvidos nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Arte e Cultura, conforme determina o art. 26A da LDB. Por esse motivo, entrevistaram-se os professores que ministram essas disciplinas.

Com relação à formação inicial dos entrevistados, 55% possuem pós-graduação, 20% possuem graduação, 10% têm pós-graduação incompleta, 5% possuem mestrado, 5% têm curso normal e 5% possuem graduação incompleta.

Sobre o tempo de exercício na função de professor, 60% possuem mais de dez anos; 20% de três a seis anos; 15% de sete a nove anos; e 5% possuem de um a dois anos de docência. Indagou-se, ainda, sobre o tempo que trabalham no bairro da Rasa: 45% dos entrevistados atuam há mais de dez anos; 15% de sete a dez anos; 15% de quatro a seis anos; 15% de um a três anos; e 10% há menos de um ano, conforme Tabela 6.

Tabela 6 – Professores por tempo de trabalho em Armação dos Búzios e na Rasa
(continua)

PROFESSORES	TEMPO QUE TRABALHA EM ARMAÇÃO DOS BÚZIOS	TEMPO QUE TRABALHA NA RASA
REG3	8 meses	8 meses
REG2	9 meses	9 meses
PLP2	1 ano	1 ano
PLP3	1 ano	1 ano
REG1	3 anos	3 anos
REG10	15 anos	4 anos
PH1	10 anos	5 anos
REG8	5 anos	5 anos
REG4	6 anos	6 anos
REG9	6 anos	6 anos
PA1	20 anos	7 anos
PLP1	7 anos	7 anos

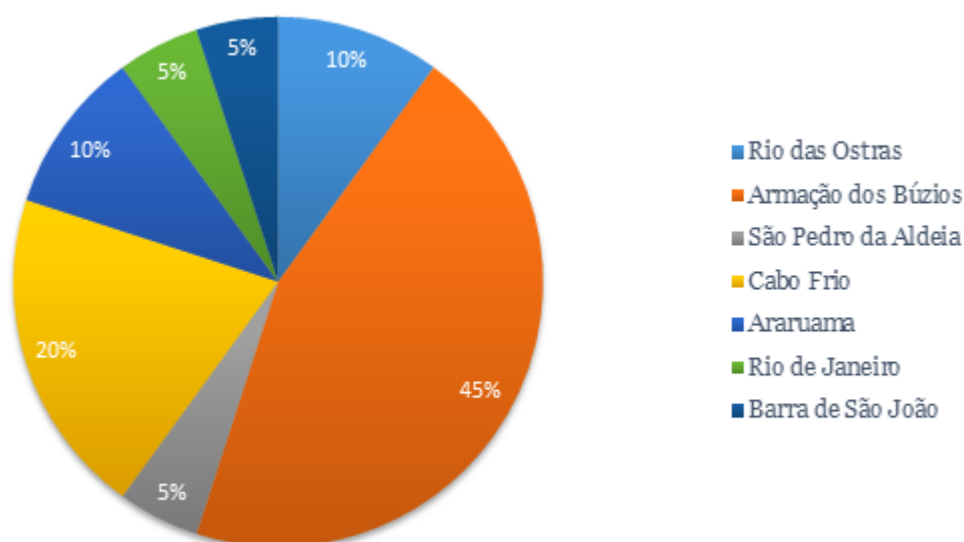
Tabela 6 – Professores por tempo de trabalho em Armação dos Búzios e na Rasa
(conclusão)

PROFESSORES	TEMPO QUE TRABALHA EM ARMAÇÃO DOS BÚZIOS	TEMPO QUE TRABALHA NA RASA
REG6	7 anos	7 anos
PA2	14 anos	9 anos
PA3	20 anos	10 anos
PA4	13 anos	13 anos
PA5	16 anos	16 anos
REG7	19 anos	19 anos
REG5	20 anos	20 anos
REG 11	22 anos	22 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Observou-se, na Tabela 6, que a maioria dos professores entrevistados na pesquisa atua no bairro da Rasa há mais de cinco anos. Entretanto, durante a pesquisa de campo, constataram-se algumas problemáticas acerca do tema estudado. O principal desafio encontrado se refere ao pouco conhecimento que parte dos professores relatou ter sobre a formação histórica e cultural da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa, dificultando o desenvolvimento de ações pedagógicas que visam a contemplar e a valorizar os conhecimentos tradicionais locais, previstos nas Leis n.º 10.639 (BRASIL, 2003) e n.º 11.645 (BRASIL, 2008). Os dados da pesquisa evidenciaram que a maioria dos entrevistados não reside na cidade de Armação dos Búzios, dado que dialoga diretamente com as dificuldades apontadas pelos professores (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Professores e suas respectivas cidades



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Observou-se que 55% dos professores residem em outras cidades e 45% são moradores da cidade de Armação dos Búzios. Destes, 50% residem no bairro da Rasa e em sub-bairros e 50% em outros bairros da cidade. Por não haver legislação referente à Educação Escolar Quilombola, não é assegurado que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores oriundos da própria Comunidade Quilombola da Rasa ou de outras comunidades quilombolas da região.

A seguir, analisaram-se e discutiram-se as entrevistas realizadas com professores que atuam em escolas localizadas na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa, avaliando-se se os currículos trabalhados por eles cumprem o art. 26A da LDB n.º 9394/96.

5.1 Práticas pedagógicas na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa: entrevistas com professores

As ações de educação formal são historicamente sistematizadas no currículo, distribuídas em disciplinas, divididas por nível de conhecimento e idade, ministradas seriada e sequencialmente. O objetivo da educação formal é conferir, ao final do processo, reconhecido grau de titulação ao educando. Esse modelo tende a não dar

abertura para a incorporação de conteúdos extracurriculares e liberdade de tempo para que professores possam agir como mediadores de aprendizagem. Para romper com esse modelo de educação, possibilitando que os saberes do quilombo sejam incorporados nas práticas pedagógicas e inseridos em um currículo que dialoga com a comunidade envolvente, é necessário, como aponta GOMES (2012), considerar “(...) a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala.”

(...) E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. (...) Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros (GOMES, 2012, p. 105).

Por exemplo, as comunidades remanescentes de quilombos no Brasil possuem características históricas, geográficas, políticas, sociais, culturais e educacionais diversificadas. Esse fato mostra a necessidade do uso de recursos didático-pedagógicos apropriados e o desenvolvimento de uma prática docente de maneira mais direcionada, tendo em vista que, para alcançar uma educação de qualidade, faz-se necessário saber onde se está, com quem se está, porque se está e quais objetivos se quer alcançar. No caso de escolas inseridas em comunidades quilombolas, a preservação de suas expressões culturais e a sustentabilidade de seu território tradicional fazem parte do cotidiano dessa população e, portanto, são indispensáveis na dinâmica escolar de crianças e adolescentes.

Diante dessas questões, as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana dispõem sobre o direito dos negros de se reconhecerem na cultura nacional, de expressarem visões de mundo próprias, de manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos.

(...) É necessário sublinhar que tais políticas têm também como meta o direito de os negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e

povos indígenas. Essas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004, p. 498).

O documento ainda destaca que a escola tem papel preponderante para eliminar as discriminações e para emancipar os grupos discriminados. Dessa forma, para que se tenha êxito nessas ações, “(...) a escola e seus professores não podem improvisar” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004, p. 501). Por esse motivo, buscando compreender se nas escolas localizadas na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa há o reconhecimento e a valorização da história, da cultura e da identidade das famílias quilombolas, ao serem questionados nesta pesquisa, os professores responderam se possuem conhecimento sobre a formação histórica e cultural da Comunidade Quilombola da Rasa.

Dessa forma, REG1, professora há três anos em uma escola localizada na Rasa, respondeu: *“conheço, mas bem, como eu posso dizer, bem superficial”* (Dados da Pesquisa: entrevista com REG1 realizada em 11 de outubro de 2019). Já PA1, professora na mesma unidade escolar, atuando na Rasa há sete anos, contou que conhece *“um pouco, não muito (...) através de pesquisa mesmo. Para gente trabalhar com as crianças, a gente precisa pesquisar para poder passar informação para eles. E através das próprias crianças, descobrindo... os familiares, os avós, os tios, que também são descendentes de quilombola* (Dados da Pesquisa: entrevista com PA1 realizada em 27 de junho de 2019).

Do mesmo modo, REG2, que atua há apenas nove meses na Rasa, relatou que conhece *“mais ou menos”* por já ter lido um pouco sobre a formação da comunidade por meio de pesquisas na internet, leitura de artigos e conversas com uma colega que atua como professora na mesma escola e que é quilombola da Rasa (Dados da Pesquisa: entrevista com REG2 realizada em 25 de outubro de 2019).

REG3, que também atua há menos de um ano na Rasa, relatou que está estudando (...) *“porque a gente tem que abordar. Então, a gente está no terceiro período, trimestre. Então, tô conhecendo junto com os alunos e eu tô pesquisando e*

trazendo para eles, né?” (Dados da Pesquisa: entrevista com REG3 realizada em 11 de outubro de 2019).

Já REG5, que já trabalha na Rasa há 20 anos, relatou que conhece a história da formação da Comunidade Quilombola da Rasa e que adquiriu esse conhecimento por meio de *“conversas com os alunos, com os familiares. A gente já fez vários projetos sobre a identidade do local”* (Dados da Pesquisa: entrevista com REG5 realizada em 21 de novembro de 2019).

REG9, que atua em uma escola localizada na Rasa há seis anos, quando questionada se conhecia a história da formação da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa respondeu: (...) *“Conheço assim, a história do nome da nossa escola, da Eva Maria. Conheço alguma coisa do que era exposto. Tinha um livrinho, que os alunos fizeram, tinha esse pequeno acervo aqui na escola. Mas e também, uma vez eu li uma reportagem sobre o Quilombo da Rasa, que saiu num jornal. Eu acho que foi no jornal do Brasil ou Globo, sei lá, eu acho que foi O Globo, foi uma revistinha”* (Dados da Pesquisa: entrevista com a professora REG9 realizada em 02 de agosto de 2019).

Observou-se que, mesmo atuando por seis anos em uma escola localizada no Quilombo da Rasa, a professora disse que conhece somente a história que contempla a quilombola que deu nome à escola onde ela atua. Isso significa dizer que, em suas aulas, não há ações educativas pautadas em conhecimentos tradicionais e críticos sobre a realidade vivida no Quilombo da Rasa que permitam o estímulo ao deciframento das relações sociais, políticas, econômicas, religiosas, entre outras, que estruturam a própria vida social dos alunos quilombolas.

Já a professora REG11 contou que conheceu a história da formação da comunidade por meio de *“busca pessoal”*. Segundo ela, *“na escola, um acervo para você se informar, a gente quase não tem. Então, é uma busca pessoal, já começa daí um grande problema”* (Dados da Pesquisa: entrevista com professora REG11 realizada em 02 de agosto de 2019).

De maneira diferente, PLP1, que exerce sua profissão na Rasa há sete anos, relatou que teve conhecimento da história da formação da comunidade da Rasa recentemente. Segundo ela, *“a escola está trabalhando essa temática da identidade dos alunos e nós, professores, pensamos que a identidade passa por isso, pela história do lugar onde vive, né? Sua origem e tudo mais. Então, a escola trouxe a filha da dona Eva, Dona Uia. Trouxe pra gente um mundo riquíssimo, assim, com um*

ponto de vista, né? Um olhar de quem viveu mesmo, e mexeu com todo mundo, inclusive com os alunos” (Dados da Pesquisa: entrevista com PLP1 realizada em 07 de novembro de 2019).

Assim como PLP1, o entrevistado PLP3, professor na Rasa há um ano, contou que ouviu falar sobre o Quilombo da Rasa quando começou a trabalhar nos projetos da unidade escolar onde atua, além de ter participado de uma formação continuada com visitação à Rota Patrimonial Histórico-Ambiental promovida pela coordenação de Etnia e Gênero da SEME.

Semelhantemente, PLP2, professora na mesma unidade escolar e que atua há um ano na Rasa, também relatou que adquiriu conhecimento sobre a formação histórica da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa por meio do projeto desenvolvido na escola durante o ano letivo de 2019.

Desse mesmo modo, evidenciou-se, na fala da professora PA3, que atua há dez anos na Comunidade Quilombola da Rasa, que seu conhecimento sobre a população quilombola se construiu por meio do convívio com a própria comunidade durante o exercício de sua profissão, *“escuta a todo momento, é, assim... Todo momento de estar em sala de aula, ouvir da onde cada um veio, que família é essa, que cultura é essa, e aí a partir daí, da questão até mesmo das interrogações que vão se criando, que você vai ter um conhecimento”* (Dados da Pesquisa: entrevista com PA3 realizada em 21 de novembro de 2019).

Já o professor REG8 relatou que, quando começou a trabalhar com educação, *“devido a necessidade de falar um pouquinho sobre isso, quando eu comecei a trabalhar, estava inserindo a questão da cultura afro e então eu aprofundei um pouquinho, mas não muito, né? Só um pouquinho”* (Dados da Pesquisa: entrevista com professora REG8 realizada em 02 de agosto de 2019). O professor destacou, ainda, que, na escola onde atua, *“sempre tem um trabalho do dia dos pais, dia da família, coisa desse tipo. Eu vejo que tem sim sempre uma inserção dessa questão da cultura negra”* (Dados da Pesquisa: entrevista com professora REG8 realizada em 02 de agosto de 2019), reforçando o seguinte dado: a educação das relações étnico-raciais tem sido desenvolvida em datas específicas. Entretanto, contou que, em suas aulas, sempre quando percebe a necessidade de incluir uma nova temática, altera seu planejamento.

Então, a minha forma de planejar a aula, ela é sempre voltada pra necessidade que eu vejo dos alunos. Então, eu posso estar dando qualquer conteúdo, se eu achar que eu tenho necessidade de falar sobre bullying, sobre o respeito, sobre aquilo que ele tem que plantar para colher o respeito lá na frente, eu sempre falo. Independente assim de ser o objetivo principal da minha aula. Às vezes o objetivo principal da minha aula é trabalhar com substantivo, mas se durante o trabalho do substantivo eu sinto que há necessidade de eu falar do respeito ao outro, do respeito à cultura do outro, eu sempre, sempre (Dados da Pesquisa: entrevista com REG8 realizada em 02 de agosto de 2019).

Com base no relato, observou-se que o entrevistado não percebe a educação das relações étnico-raciais como uma prática pedagógica que deve ser incluída no currículo escolar e desenvolvida diariamente com seus alunos, mas como uma temática a ser discutida caso “*tenha necessidade*”. Constatou-se a mesma situação no relato da professora REG7.

(...) eu acho que deveria ser mais trabalhado mais nas escolas, por exemplo: só aproveitam e acabam trabalhando quando chega essa época dia 20 [*de novembro*], que foi ontem, né? (...) Datas Comemorativas, mas que poderia ser trabalhado mais, né? Eu acho que deveria se resgatar mais já que as escolas são aqui. Esse ano por exemplo, eu achei interessante que o projeto da Secretaria de Educação foi voltado para o bairro, município, a história. Então, foi super legal trabalhar com os alunos, que foi tudo voltado pra cá, achei interessante então poderia fazer mais vezes (Dados da Pesquisa: entrevista com REG7 realizada em 21 de novembro de 2019).

Além do projeto norteador apresentado pela SEME no ano letivo de 2019, as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, entre outros documentos oficiais, apontam que a implementação do art. 26A da LDB "(...) provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas" (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004, p. 503). Em outras palavras, a LDB diz que, muito mais que abordar conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana na sala de aula, cabe às equipes das escolas promover espaços para discussão e reflexão sobre a prática pedagógica e as situações que são vivenciadas no ambiente escolar.

Diante disso, a seguir, apresentam-se discussões acerca dos desafios enfrentados pelos professores para o cumprimento das prerrogativas previstas no artigo 26A da LDB e no enfrentamento ao racismo no ambiente escolar.

5.2 Enfrentamento ao racismo no ambiente escolar

Professora de Arte e Cultura, PA2 relatou que vivenciou situações de preconceito racial em uma escola onde atua na Rasa: *“eu já vi aluno não querendo sentar perto do outro porque ele era negro, porque vinha da mãe, a mãe dizia. Isso vinha de geração em geração, eles não gostavam de negros e esse aluno em questão não gostava de sentar perto do outro. Por mais que a gente mostrasse que não, ele não aceitava”* (Dados da Pesquisa: entrevista com a professora PA2 realizada em 28 de junho de 2019).

Em vista disso, a professora destacou que trabalha a temática por meio de conversas informais com os alunos, *“eu não trago propriamente uma aula sobre isso, mas com questões que vão surgindo, vamos trabalhando em sala”*, e concluiu dizendo não se sentir preparada para discutir essas questões de forma adequada com seus alunos, sentindo a necessidade de participar de uma formação continuada que lhe desse maior suporte teórico e prático, *“é, se tivesse uma formação... às vezes a gente fala uma coisa que não seja adequada”* (Dados da Pesquisa: entrevista com a professora PA2 realizada em 28 de junho de 2019).

O preconceito racial, aqui entendido como *“(...) conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos”* (GOMES, 2005b, p. 54-55) nem sempre se manifesta no espaço escolar por meio de ações explícitas, podendo acontecer em forma de discriminação racial, com a adoção de práticas que efetivam o racismo e o preconceito racial (GOMES, 2005b). Gomes (2005b, p. 54) destaca que *“(...) o preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo”*. Já o conceito de racismo descreve uma ideologia que justifica a existência de uma hierarquia social determinada pela cor da pele ou tipo de cabelo, por exemplo. *“Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira”* (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 179).

Desse modo, as relações sociais travadas no ambiente escolar, espaço esse onde as crianças e adolescentes passam importante parte do tempo de sua vida e acumulam grande gama de conhecimentos e, por conseguinte, o currículo ali desenvolvido, podem fomentar o racismo, o preconceito racial e a discriminação, assim como podem constituir importante ferramenta de combate.

Então, a minha forma de planejar a aula, ela é sempre voltada pra necessidade que eu vejo dos alunos. Então, eu posso estar dando qualquer conteúdo, se eu achar que eu tenho necessidade de falar sobre bullying, sobre o respeito, sobre aquilo que ele tem que plantar pra colher o respeito lá na frente, eu sempre falo. Independente assim de ser o objetivo principal da minha aula. Às vezes o objetivo principal da minha aula é trabalhar com substantivo, mas se durante o trabalho do substantivo eu sinto que há necessidade de eu falar do respeito ao outro, do respeito à cultura do outro, eu sempre, sempre (Dados da Pesquisa: entrevista com professor REG8 realizada em 02 de agosto de 2019).

A questão da construção da identidade de crianças e jovens, os conflitos, influências e dúvidas decorrentes desse processo constitui problemática que afeta toda a comunidade e, conseqüentemente, os reflexos desses conflitos influenciam sobremaneira no desenvolvimento de ações pedagógicas dentro do ambiente escolar. Para PA3, o poder público municipal precisa investir e direcionar essas ações para que elas efetivamente ocorram, relatando que a escola onde atua, *“enquanto ela pode”*, tem cumprido com o art. 26A da LDB. Para a entrevistada, *“existem questões que não são de responsabilidade inicial da escola”* e que necessitam *“do investimento do município, da prefeitura, da secretaria de educação para conseguir realmente cumprir”* (Fonte: Dados da Pesquisa: entrevista com PA3 realizada em 21 de novembro de 2019).

Dessa forma, apenas a ciência da obrigatoriedade de cumprir as prerrogativas previstas no art. 26A da LDB não tem sido suficiente para que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, a valorização das expressões culturais tradicionais da comunidade envolvente e o combate ao racismo sejam incluídos nas práticas pedagógicas das escolas localizadas na Rasa.

Logo, um investimento orçamentário municipal, para a promoção de formações continuadas que propiciem o estudo sobre a história, a memória, a ancestralidade, a oralidade, a corporeidade e a estética produzidos pelos quilombolas da Rasa ao longo de seu processo histórico, político, econômico e sociocultural e para a aquisição de material didático-pedagógico que dialogue com a realidade da comunidade quilombola local, faz-se necessário para que os direitos dos alunos quilombolas sejam, de fato, respeitados.

A seguir, apresentam-se reflexões sobre a prática pedagógica dos professores entrevistados após oportunidade oferecida na *Festa Literária “Búzios - Palavra que Encanta.”*

5.3 Interlocução com a comunidade quilombola: oportunidade oferecida na Festa Literária

Com o objetivo de promover espaços para discussões e reflexões sobre o racismo, preconceito e discriminação racial, buscando valorizar as expressões tradicionais da comunidade quilombola local, as equipes diretivas e pedagógicas das escolas localizadas na Rasa aproveitaram a participação na “*Festa Literária – Búzios Palavra que encanta*”, lançada pela SEME, para propor e desenvolver atividades e ações sobre a história e a cultura da Comunidade Quilombola da Rasa. De acordo com o documento oficial do evento,

O foco da VI Festa Literária é a Valorização da Nossa Gente, buscando desta forma resgatar e consolidar a identidade do alunado como buziano, como preconiza o Hino do Município.

Seus súditos reverenciam

A terra que nos uniu

Somos todos nós buzianos

Vindos de pátrias mil

Sendo assim, propõe-se tomar os espaços históricos da cidade como palco para as apresentações dos “artistas” que fazem a Festa Literária acontecer, nosso alunado que desde a 1ª Edição já demonstram dotes artísticos nas diversas áreas do conhecimento.

Observações: Com o intuito de elucidar e dirimir dúvidas ainda existentes, é importante ressaltar alguns aspectos inerentes ao projeto que embasa a VI Festa Literária.

Tema: Búzios palavra que encanta é uma indicação de todo o encantamento que o nome de nossa cidade produz mundo afora. Temos por objetivo que esse encantamento seja perceptível nos projetos que forem apresentados.

Subtema: Valorizando nossa gente tem por objetivo a inserção do alunado como protagonista, como preconiza a BNCC, valorizar seu conhecimento de mundo, bem como sua cultura construída nesta ou em outras terras, pois sua bagagem também é importante. Pensando sobre esse aspecto é importante ressaltar que é possível ser trabalhado autores internacionais que sejam representativos para o aluno (Projeto da Festa Literária Búzios Palavra que Encanta, realizada em 2019).

Diante das orientações e sugestões dadas pelo documento oficial, REG11, professora e moradora da Comunidade Quilombola da Rasa, contou que achou a experiência de participar da Festa Literária em 2019 muito produtiva. Segundo ela: “*O tema veio pronto, esse ano seria trabalhar Armação do Búzios. A gente focou, eu*

peelo menos, com minha turma, foquei aqui na Rasa, na vivência da Rasa e foi muito interessante. Até pessoas que moram, alunos que moram aqui há muito tempo que não conheciam, outros que vêm de fora, a gente está sempre recebendo” (Dados da Pesquisa: entrevista com professora REG11 realizada em 21 de novembro de 2019).

Outros professores entrevistados também citaram atividades que foram desenvolvidas nas unidades escolares e que tiveram a participação de quilombolas da comunidade, que compartilharam com os alunos e com a comunidade escolar seus saberes tradicionais por meio da oralidade.

Então, a gente tem buscado muito, assim, a escola busca muito esse envolvimento com a comunidade e até mesmo desenvolver projetos relativos a essa questão, né? Esse ano mesmo que a festa literária, por exemplo, foi Búzios. Búzios - Palavra que Encanta. E aí, a escola... Foi a partir daí trabalhou a questão da paz, da valorização, o projeto foi todo focado nas questões daqui da Rasa mesmo, e assim, a gente buscou inclusive trabalhar Dona Eva, Mudinho e assim, foi muito bacana até esse reconhecimento. Agora, uma coisa que eu sinto muita falta ainda no município é essa facilitação pra gente tirá-los da sala de aula para poder ir com eles nos locais, porque uma coisa é a gente trabalhar em sala de aula, na teoria, outra coisa é eles sentirem a vivência, é conseguir de repente a gente levar lá na Rasa, na praia Rasa, no monumento quilombola, para que eles sintam (Dados da Pesquisa: entrevista com PA3 realizada em 21 de novembro de 2019).

Diferentemente da fala de PA3, REG6, professora de Língua Portuguesa, História e Geografia, que trabalha há sete anos em escolas localizadas na Rasa, relatou que a escola onde atua desenvolve a educação das relações étnico-raciais como obrigação e somente em datas específicas. A partir da proposta da Festa Literária, ela observou que esse trabalho foi mais efetivo.

Agora está mais forte. Está na moda. Antes não tinha não. Assim, é uma coisa obrigatória. A gente entende que tem que trabalhar, mas parece que é uma coisa obrigatória. Só no final do ano, na época da Consciência Negra, a gente tem que trabalhar algo assim. Não é algo direto. (...) No final do ano, novembro, a gente vai trabalhar a consciência negra, porque novembro tem esse dia. Não trabalha como geral. Esse ano na escola, a gente trabalhou bastante, porque foram os valores, esse ano foi legal. Teve respeito, amizade. A gente trabalhou com a comunidade essas questões de respeito, amizade essas questões dos valores foram trabalhadas (Dados da Pesquisa: entrevista com REG6 realizada em 21 de novembro de 2019).

Outro professor também destacou positivamente a Festa Literária.

O projeto da escola esse ano fala sobre paz, né? Focada no bairro Rasa, a gente tem uma diferença gritante entre o que era Rasa alguns anos atrás e o que é a Rasa hoje. Primeiro que há vinte e seis anos atrás, acho que há

vinte e cinco anos atrás, a Rasa era um bairro pequeno, hoje ela cabe duas Búzios dentro dela. A maior população, a maior quantidade de gente mora na Rasa. Antigamente a Rasa tinha sei lá, quinhentos moradores, quinhentos habitantes no máximo, botava aí dez famílias. Hoje a gente tem, passou de vinte mil habitantes a Rasa, a gente não tem noção, não tem um censo atual pra dizer. Então a mudança foi muito drástica, e em pouco tempo. Eu tenho vinte e oito anos só, e nesse tempo de vida curto, eu vi uma mudança absurdamente rápida, e como professor de história eu fico abismado, porque a gente vê esse tipo de mudança em vários anos, cinquenta, cem anos pra acontecer esse tipo de mudança. Em Búzios não, em Búzios foram dez anos, 2000, ano 2000 Búzios tinha quinze mil habitantes, era uma cidade provinciana, uma cidadezinha pacata, onde eu morava era terra, eu ia pra roça, né? De repente em 2005 já tinha vinte mil habitantes, como assim, dez mil habitantes em cinco anos, como que cresce? E agora a gente tem mais de trinta e quatro mil habitantes. Então o crescimento de Búzios está desordenado, está enlouquecido e a gente vai perdendo a essência, né? A gente vai perdendo a essência no que era. A Rasa foi muito afetada por isso, muito afetada por isso. Principalmente na questão da violência, a violência ficou absurda, ao ponto de você não andar na rua a noite, então isso, é claro que a gente fala de violência absurda aqui é comparado com a própria Rasa, não chega aos pés do Rio de Janeiro, mas comparado com o que a Rasa era, é absurdo o que está acontecendo. Então pra gente é muito assustador (Dados da Pesquisa: entrevista com PH1 realizada em 28 de agosto de 2019).

[os alunos] (...) Fizem entrevistas com pessoas notórias do bairro, apresentaram isso pra gente, alguns professores trabalharam com eles essa diferença, né? A gente tá trabalhando a questão da paz, está trabalhando a questão da paz e da guerra mesmo, como que isso influencia não só no âmbito extra pessoal, mas também no âmbito pessoal, não só no âmbito social, mas dentro, tá trabalhando isso durante esse ano. E a gente tá buscando isso através das nossas raízes, olhando como era, como o é, o que pode ser feito, o que que mudou, ver as mudanças e trabalhar dentro das mudanças (Dados da Pesquisa: entrevista com PH1 realizada em 28 de agosto de 2019).

Nesse sentido, a experiência de contar e ouvir histórias faz parte do processo de construção do conhecimento no espaço escolar, sendo um importante instrumento pedagógico interdisciplinar de valorização da identidade e desenvolvimento do sentimento de pertencimento. Contar e ouvir experiências de vida também é um meio de trabalhar memórias e narrativas específicas da comunidade da Rasa, isso porque coloca o aluno e seu familiar como sujeito ativo, protagonista na construção de seu próprio conhecimento, proporcionando uma aproximação entre o conteúdo escolar e as experiências vividas no cotidiano.

Desse modo, além de proporcionar um diálogo entre as vivências de geração em geração, grupos e pessoas distintas, a valorização das narrativas e tradições orais pode permitir o compartilhamento de ideias e sentimentos, amenizando o estranhamento das diferenças existentes entre as comunidades quilombolas e os sujeitos.

Nesse sentido, ao ser indagada sobre a importância de contemplar os saberes tradicionais da comunidade no currículo escolar, a entrevistada PA1 trouxe a valorização da tradição oral como um meio de preservar e compartilhar a história, a memória e a cultura local. Segundo a entrevistada, *“se não contemplar, se não falar, vai morrer. Vai chegar lá na frente, ninguém vai saber que ali era um quilombo, o porquê disso”* (Dados da Pesquisa: entrevista com a professora PA1 realizada em 27 de junho de 2019). Para REG8, *“é muito importante, porque a população é formada de uma história.”*

(...) tudo tem uma história, e a história aqui da nossa comunidade ela passa muito por essa questão da África, da chegada dos africanos no Brasil, da questão da escravidão, então, não se pode apagar essa história. A gente vê na comunidade, que tá bem inserido isso, né? Então, a escola tem que trabalhar de acordo com o contexto que já é natural, isso já é natural (Dados da Pesquisa: entrevista com professor REG8 realizada em 02 de agosto de 2019).

Em seguida, o professor relatou, ainda, que seus alunos se identificam quando o currículo escolar contempla *“questão da cultura afro, da escravidão”*: (...) *“sempre tem um aluno que conta uma história: “o meu avô”, “meu tio”, “meu pai”, “o primo da minha mãe”, então já tá bem eminente, já tá bem ali na vida deles mesmo”* (Dados da Pesquisa: entrevista com professor REG8 realizada em 02 de agosto de 2019).

Ao fazer da experiência social concreta dos alunos a própria trama do trabalho pedagógico, sobre a qual se introduz o conteúdo científico das matérias, concebe-se o conhecimento como uma atividade inseparável da prática social. A ênfase nos conhecimentos não visa, portanto, ao acúmulo de informações, mas uma reelaboração mental que se traduzirá em comportamentos práticos, numa nova perspectiva de ação sobre o mundo social (LIBÂNEO, 2014). A atividade teórica é o processo que, partindo da prática, leva a “aprender” a realidade objetiva para, em seguida, aplicar o conhecimento adquirido na prática social para transformá-la.

Nesse contexto, a seguir, destaca-se a prática pedagógica de uma professora que atuou com maior proximidade junto aos alunos e à Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa, durante o ano letivo de 2019.

5.4 Levando a sério a “Palavra que Encanta”: Expressões culturais e tradição oral da Comunidade Quilombola da Rasa na Festa Literária de Búzios

Nesta parte, elegeu-se o estudo das ações desenvolvidas e protagonizadas por uma professora junto aos alunos e à Comunidade Quilombola da Rasa, para compreender as potencialidades e desafios da abordagem dos conteúdos previstos nas Leis n.º 10.639 (BRASIL, 2003) e n.º 11.645 (BRASIL, 2008).

A professora de Língua Portuguesa, História e Geografia, REG4, leciona em uma escola que atende alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental localizada na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa. Em 2019, REG4 atuou em uma turma do 5º ano. A professora exerce a função há seis anos, tendo Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Nesses seis anos, sempre atuou como professora no bairro da Rasa, “*meu esposo tem muito conhecimento aqui, com as pessoas daqui, então eu escolhi trabalhar aqui*”. Seu esposo é pertencente a uma das principais famílias quilombolas da Rasa e, por esse motivo, há nove anos REG4 passou a morar na cidade de Búzios, justamente no bairro da Rasa.

Durante a entrevista, REG4 contou que adquiriu conhecimento sobre a formação desse quilombo por meio das “*histórias contadas pela avó e bisavó do meu esposo que faz parte do quilombo remanescente aqui. Pesquisas na internet, mas tem bem pouco ainda. E alguns vídeos também do Youtube*”, e que o acesso às informações facilita o desenvolvimento de seu trabalho com os alunos. Desse modo, a professora recorreu à transmissão de saberes tradicionais por meio dos mais velhos, sobre a ancestralidade das famílias e da comunidade onde vive atualmente e, dessa forma, vem buscando aproximar-se dessa dinâmica social e política.

De acordo com a professora, seu interesse e preocupação em promover a construção do diálogo junto à comunidade escolar envolvente surgiu por meio da observação de seus alunos e da detecção de que eles “*não tinham esse conhecimento*”. Aproveitando a oportunidade proposta pela Festa Literária de 2019, fomentada pela SEME de Armação dos Búzios, a professora REG4 elaborou atividades de pesquisa de campo para ser realizada pelos alunos de sua turma, a partir da realização de entrevistas com os moradores mais velhos da comunidade, permitindo que essas pessoas fossem localizadas pelos alunos para serem ouvidas com atenção e terem suas falas registradas. Essa estratégia permitiu que a

professora e seus alunos trabalhassem detidamente sobre essas narrativas, destacando a importância do exercício da memória dos mais velhos para a própria valorização da história e cultura dessa comunidade. Após, a professora e seus alunos expuseram os resultados desse processo de interlocução com a comunidade quilombola na própria Festa Literária.

Eu acho que é uma cultura muito rica, uma história muito importante, que é desvalorizada pela própria comunidade. As crianças que moram aqui, que chegam no quinto ano, não conhecem a história da Rasa, não conhecem a história do bairro. O marco histórico que nós temos mais antigo, que é do negro ali no cruzeiro, as crianças não conhecem, não se apropriam desse conhecimento, dessa riqueza, que poderia abrir um leque cultural imenso para eles. Então, não se apropriam, é desvalorizada pela própria comunidade (Dados da Pesquisa: entrevista com a professora REG4 realizada em 11 de outubro de 2019).

Tendo essas narrativas como fio condutor inicial sobre as memórias dos moradores mais antigos do Quilombo da Rasa, foi possível à professora construir a abordagem da história de Búzios a partir de uma dupla perspectiva, a saber: (1) a narrativa oficial, geralmente fria e distante da vida cotidiana dos educandos, pautada em documentos históricos escritos, estatísticas, e seguindo encadeamento lógico pautado em relações econômicas que têm como objetivo único o desenvolvimento regional e nacional; (2) a narrativa pautada na memória coletiva dos moradores do quilombo, seu passado marcado pela escravidão que justifica e naturaliza a imposição da apropriação do fruto de seus trabalhos, a memória dos desembarques de escravos na praia Rasa, o conhecimento sobre as condições lastimáveis nas quais pessoas escravizadas chegavam a terra, as formas de resistências encontradas para a manutenção da vida na comunidade desde o período da escravidão até os dias de hoje.

Assim, articulando dialeticamente essas duas perspectivas, é que a professora busca lidar com questões de profunda desigualdade étnico-racial, econômicas e sociais enfrentadas por seus alunos e familiares em seu cotidiano na cidade de Búzios, um dos principais destinos turísticos do Brasil. Essas situações têm gerado marcas profundas na construção da identidade e do sentimento de pertencimento de crianças e jovens da Comunidade Quilombola da Rasa, como destacado pela professora REG4.

Em relação à cidade como todo, como a cidade é referência mundialmente, em relação às praias. Essas crianças quase não vão às praias famosas da cidade, o que eles conhecem é o bairro local, o mangue de pedra, às vezes visitam para tomar um banho – mas não sabem a importância desse espaço. Visitam a praia Rasa de vez em quando, mas muito de vez em quando porque é uma praia suja. Então, assim, Búzios para eles é dividido. Dividem em: Rasa é uma coisa e Búzios é outra, como se fosse algo muito além do que eles podem alcançar. As famílias são grandes, não tem como pagar passagem para todos irem à praia e aí eles acham que Búzios é a cidade dos ricos e eles moram no “sub-bairro” Rasa, que é a cidade dos pobres. Eles são pobres e é o que é de direito deles (Dados da Pesquisa: entrevista com a professora REG4 realizada em 29 de novembro de 2019).

Os dados relatados pela professora apontam para situações de racismo que são vivenciadas pelos moradores da Rasa e que, historicamente, constituem uma ideologia que justifica, naturaliza e apazigua as históricas desigualdades hierárquicas, econômicas, sociais e educacionais decorrentes dos quatro séculos de escravidão. Segundo Munanga e Gomes (2006, p. 179), o racismo significa

(...) um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento social observável por meio de sinais, tais como a cor de pele, tipo de cabelo, formato dos olhos etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira.

O relato da professora REG4, sobre o entendimento que seus alunos têm em relação ao município de Búzios e a distância social existente entre os moradores do centro da cidade em relação aos moradores do Quilombo da Rasa, e a citação de Munanga e Gomes (2006), permitem compreender como a desigualdade étnico-racial afeta diretamente crianças e jovens em seu cotidiano. Nesse caso, na cidade de Búzios, tida como paraíso para os turistas que visitam suas belas paisagens, mas que imprime invisibilidade e segregação racial e econômica à sua população negra.

Esse cenário se complexifica ainda mais em decorrência da onda migratória de latino-americanos, em especial argentinos, que, a partir de 1970, escolheram o pequeno vilarejo de pescadores para morar, vindos em busca de oportunidades de investimento em empreendimentos turísticos, tentando conciliar trabalho e qualidade de vida diante da crise econômica que estava instalada em seu país de origem.

Desse modo, o reflexo dessa onda migratória, iniciada na década de 1970, mas que se estende até os dias de hoje, traduz-se na internacionalização de Búzios a partir da indústria do turismo, que confere preferência às pessoas brancas, que dominam a fala de diferentes idiomas, especialmente o espanhol e o inglês, para

ocupar vagas de trabalho em bares, restaurantes, quiosques de praias, lojas de grife, que são as melhores oportunidades de trabalho e renda na cidade.

Diante disso, observa-se que a segregação étnico-racial se traduz não somente no território, mas também na qualidade de vida, acesso aos melhores empregos e nível de renda e no acesso ao domínio de outro idioma. A compreensão de que uma maior visibilização e valorização da comunidade quilombola, em sua especificidade, é importante para romper as barreiras de segregação étnico-raciais está na base da iniciativa de REG4 para, a partir da oportunidade aberta por meio da Festa Literária, promover ações de educação antirracista dentro e fora da escola, a fim de mitigar as consequências do racismo, mas algumas questões estruturais se impõem ao processo.

Como exemplo dessas questões, a escola onde REG4 trabalha, apesar de estar localizada no território da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa, não faz parte da política de educação quilombola. Assim, pelo fato de a escola estar localizada nessa comunidade, REG4 compreende a necessidade de se ampliar o trabalho a partir de temáticas referentes à história e cultura local, tendo em vista que elas são fundamentais na construção da identidade e do sentimento de pertencimento de alunos e alunas em relação à valorização da memória coletiva, da história e do próprio território.

Por não haver a implementação da legislação específica para a educação quilombola nas escolas localizadas na Comunidade da Rasa, não são asseguradas a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitando a cultura alimentar do grupo e observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local; não há a promoção de uma formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos profissionais das escolas localizadas nesse território; não é assegurado que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores oriundos das comunidades quilombolas, bem como o desenvolvimento de um currículo escolar que tenha referência na cultura, na tradição, na oralidade e na memória da comunidade.

Além disso, no plano macropolítico, as escolas brasileiras são instituições herdeiras dos princípios e valores que constituíram e legitimaram as sociedades ocidentais urbanas e modernas por meio do embasamento pautado no saber técnico e científico, na ideia de progresso e desenvolvimento, organizadas politicamente em estados nacionais. Diante disso, o saber científico é amplamente legitimado nos

currículos escolares que acabam por neutralizar e não discutir aspectos históricos, políticos, econômicos, ideológicos da produção da própria ciência, pouco apresentando outras formas de produção e transmissão de conhecimentos presentes nas mais distintas sociedades e culturas. Esse processo, no Brasil, acontece desde a assinatura do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, lançado em 1932. Segundo Antonacci (2016, p. 246), “O chão da escola adequava-se, graças a métodos e equipamentos técnico-científicos, aos interesses industriais em relação à seleção e formação racional de um trabalhador nacional, nos marcos do Estado Novo”.

Por esse motivo, a crítica decolonial permite que se compreenda que, no cotidiano escolar, as culturas híbridas de matrizes orais e performáticas, em geral de tradição afro-brasileiras, ameríndias e das culturas populares, foram historicamente interditas, silenciadas, banalizadas, adulteradas e deslocadas pela modernidade e seus recursos técnicos e pedagógicos, pautados na centralidade do letramento e da ciência tecnológica para a validação de saberes. Nesse sentido, segundo Mignolo (2005), o epistemicídio pode ser compreendido como choque epistemológico e civilizacional. Nas escolas, o epistemicídio acontece dentro de cada sala de aula, sob a chancela do currículo e da ação dos professores(as) que são induzidos(as) a assumir o papel estrutural da missão civilizadora do Ocidente, a partir de releituras e atualização de táticas e estratégias de colonização e adestramento da mente e do corpo, muitas delas empregadas no passado escravocrata.

Em sentido contrário, a oportunidade de participar da *Festa Literária “Búzios, Palavra que Encanta”*, permitiu que REG4 elaborasse estratégias para, a partir da memória e da tradição oral da comunidade quilombola, visibilizar esses conhecimentos enquanto saberes específicos pautados nas tradições orais afro-brasileiras e legítima forma de resistência, resiliência e base para a criatividade desses alunos.

Esse trabalho, o município trabalhou: “Búzios, palavra que encanta”. E aí quando se fala de Búzios muita gente só vê a Rua das Pedras, Brigitte Bardot. Eu quis trazer a identidade do bairro, da história local, porque... para as crianças perceberem que o bairro da Rasa sofreu uma mudança muito rápida. A minha sogra tem 46 anos. Quando ela era criança não tinha prato para ela se alimentar. Ela falou que pegava uma lata de metal, socava com um pilão que eles faziam, tipo um socador de alho. Socavam aquela lata, deixavam no sol para secar, porque geralmente era uma lata de agrotóxico que os fazendeiros usavam nas plantações. Então, depois essa comunidade que não tinha meios para adquirir um prato e um copo, pagava

esse alumínio e transformava em prato, em copo. As casas eram de barro. Ela falava que mesmo o chão de terra batida, limpavam com umas vassouras de piaçava – que era uma plantinha que tinha aqui. Então, assim, ela tem 46 anos, ela viveu essa infância e hoje ela usufrui de uma coisa totalmente diferente. Tem uma casa totalmente diferente, com um conforto que ela nunca imaginou quando era criança. Eu falei com os meus alunos, as crianças não iam para a escola, às vezes iam, mas a escola era em Campos Novos. Então eles tinham que acordar de madrugada, andar horas até chegar na escola. Quando os pais iam pescar, as mães ficavam para plantar. Era uma plantação de subsistência. Se não planta, não come. E as crianças ajudavam as mães nessa colheita. Era assim, o trabalho vinha em primeiro lugar. A escola? Ninguém sabia ler e escrever. A prioridade era a alimentação. Então tinha a casa de farinha onde transformavam a mandioca na farinha e aí os moradores mais antigos contam que era uma fonte de muita alegria essa transformação, porque com a farinha eles podiam cozinhar coisas muito diferentes. Era uma festa. A noite depois que produziam a farinha, todos se reuniam, faziam uma festa, uma fogueira, assavam legumes. Então, as pequenas coisas que conseguiam eram motivo de grande alegria na comunidade (Dados da Pesquisa: entrevista com a professora REG4 realizada em 29 de novembro de 2019).

Por meio da fala da entrevistada, observa-se que ela reconhece a importância da valorização da tradição oral enquanto processo que articula identidades, memórias e aprendizagem. Para REG4, mais que simplesmente ouvir uma história, o contato com as narrativas dos mais velhos significa a transmissão de experiências ancestrais que contribuem para a manutenção da identidade, da memória e da cultura dessa comunidade. Para Prandi (2000, p. 50),

(...) é natural do ser humano a busca pela identificação de um grupo social, o indivíduo recorrer a lembranças de lugares e objetos presentes nas memórias e, assim, organizar seus referenciais identitários, pois a identidade é percebida, captada e construída e está em permanente transformação.

Nesse sentido, a tradição oral constitui matriz cultural presente em sociedades de povos que não se pautam na escrita para o acúmulo, manutenção e transmissão de conhecimentos entre gerações, constituindo-se como forma privilegiada de transmissão de conhecimentos e espécie de suporte de memória que permitem a comunicação e vivência de culturas pautadas na oralidade e na performance. Por cultura, compreende-se

(...) um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas por meio dos quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 1989, p. 103).

Diante disso, compreender a validade e a importância dos registros orais para a valorização da história e da cultura da população quilombola pode romper com processos de exclusão, discriminação e preconceitos que, frequentemente, são detectados nos ambientes escolares e fora deles, não significando, assim, a desvalorização dos conhecimentos advindos e produzidos pela escrita, nem tampouco significa dizer que essa população não apresenta habilidades para a escrita, como destaca Bâ (2010, p. 167-168),

Entre as nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito tempo julgou-se que povos sem escrita eram povos sem cultura. Felizmente, esse conceito infundado começou a desmoronar após as duas últimas guerras graças ao notável trabalho realizado por alguns dos grandes etnólogos do mundo inteiro.

Nesse sentido, REG4 desempenha ação de professora-pesquisadora e, a partir da leitura crítica do mundo envolvente, percebe a necessidade de desenvolvimento de ações pedagógicas que focalizem, junto aos alunos, as expressões culturais locais a fim de buscar meios para transformar e ressignificar o contexto de racismo e exclusão étnico-racial local. A professora compreendeu que as memórias e conhecimentos tradicionais específicos da Comunidade Quilombola da Rasa, geralmente transmitidos por meio da oralidade, constituem suporte para a construção dessa identidade. Esses saberes se remetem a uma África ancestral enquanto fonte e inspiração matricial. Segundo Rocha (2011, p. 32-33),

É preciso esclarecer que as sociedades africanas consideradas tradicionais são aquelas que souberam conservar princípios e valores que eram cultivados anteriormente à invasão do continente africano pelos europeus. Já as comunidades tradicionais afro-brasileiras são aquelas que, pelo suporte da oralidade, preservaram em sua memória coletiva os valores tradicionais africanos, recriados e reatualizados em terras brasileiras. Por isso, as marcas da cultura africana, indiscutivelmente impregnadas no cotidiano da sociedade brasileira, precisam ser mais estudadas e entendidas, especialmente as manifestações da tradição oral, que, de forma incisiva, foram ressemantizadas e reconstruídas nas comunidades tradicionais afrobrasileiras.

Além disso, a professora observou, durante suas aulas, que seus alunos estão expostos, desde a mais tenra idade, a situações de conflitos e de racismo, sendo esses sentimentos introjetados enquanto parte constituinte de sua identidade. As ações pedagógicas desenvolvidas pela professora nesse processo recorreram à

escuta atenta dos próprios alunos que, a partir do acolhimento em sala de aula para temáticas tão sensíveis, foram convidados a exercer a escuta das histórias de vida de moradores da Comunidade da Rasa. Essa prática, de acordo com Reis (2017, p. 24), é indispensável para a formação da identidade negra, uma vez que

(...) não se pode falar da identidade sem levar em conta as histórias de vida, as trajetórias múltiplas, o cenário cultural, as vivências experimentadas pelos indivíduos e/ou pelos grupos. No caso da formação da identidade negra, o reconhecimento da complexidade desse processo é indispensável, até para que se entenda eventuais atitudes percebidas como de “negação” da identidade, ou de suposta passividade diante das injustiças, violência e humilhações a que a maioria dos negros é usualmente submetida em nossa sociedade.

Por esse motivo, atentar para os encontros e desencontros presentes no dia a dia da prática escolar se faz necessário ao se pensar na garantia de uma educação de qualidade para todos. No caso da Comunidade da Rasa, é evidente que os princípios, valores e concepções da tradição oral influenciam nos processos de ensinar e de aprender também dentro do espaço escolar. Em vista disso, com o objetivo de estimular os seus alunos a identificar essas tradições, a professora solicitou que fizessem uma entrevista com os moradores mais velhos da comunidade.

Sim, [os alunos] fizeram entrevistas. Trouxeram pesquisas de lendas locais. Falaram de saci-pererê, mula-sem-cabeça, que os avós, os tios afirmam até hoje que viam esses seres quando eram crianças, que tinha isso sim. E alguns mais velhos contam que quando começou, trouxeram a igreja Assembleia de Deus para o bairro da Rasa, essas aparições foram desaparecendo aos poucos. É interessante porque traz uma memória cultural e uma verdade própria da comunidade. Hoje as crianças sabem que não é verdade, mas naquele tempo era passado de geração para geração (Dados da Pesquisa: entrevista com a professora REG4 realizada em 29 de novembro de 2019).

O trabalho citado pela professora REG4 junto aos alunos da Rasa para a Feira Literária teve duração de cinco meses e foram desenvolvidas atividades dentro e fora da escola, envolvendo, também, os responsáveis pelos alunos, seus familiares e membros da própria comunidade quilombola. Esse trabalho foi apoiado e acompanhado pela supervisão escolar, que auxiliou, com subsídios bibliográficos e metodológicos, buscando permitir que os alunos se engajassem no trabalho, a fim de promover uma reflexão crítica sobre as especificidades da comunidade quilombola frente às mudanças ocorridas no bairro em um período de 30 anos.

Durante todo o nosso semestre agora, a partir... depois das férias, nós começamos a fazer várias atividades de campo para que eles pudessem entrevistar pessoas da Rasa, moradores da Rasa, para que eles pudessem conhecer o comércio da Rasa agora, o comércio da Rasa anterior, e a Rasa antes de ser Rasa. Então nós fizemos visitas na casa da [liderança na comunidade], que é a casa da [liderança na comunidade] também, da comunidade... Eles tiveram uma contação de histórias lá, depois nós fomos caminhando pelo local, eles foram fazendo releituras, desenhos, informações. Depois nós elaboramos um questionário de entrevistas, eles levaram essa entrevista para casa, perguntaram para os pais, o que eles conheciam da Rasa, né? Fizeram toda uma história, uma contextualização. A partir dessa história, eles partiram para a prática, que foi a montagem de um teatro, onde eles representavam a Rasa há trinta anos atrás, que é bem diferente dos dias de hoje e agora eles estão expondo todos os trabalhos que eles construíram. Além de ter trabalhos de exposição deles, eles conseguiram materiais também que representam, né... a história da Rasa. Então ao longo desse período todo, além de ir para a rua, para conhecer a história, eles iam também catar material reciclado, montar a sala, aí ficou bem bacana, valeu a pena (Dados da Pesquisa: entrevista com a supervisora escolar SE2 realizada em 31 de outubro de 2019).

Observa-se que o olhar da professora, enquanto pesquisadora, tornou possível pensar em uma nova concepção de desenvolvimento de ações pedagógicas extramuros, possibilitando a construção de significados a partir do encontro com o outro, com sua própria história e cultura. Entretanto, embora REG4 tenha procurado desenvolver esse novo olhar sobre a sua prática, ela considera que a escola onde atua tem cumprido “o mínimo” referente ao art. 26A da LDB.

Olha, acho que tem, o mínimo sim. O potencial dela é muito grande, então, tem potencial para estudar isso aí e muito mais. Até para quebrar certos preconceitos. Porque quando falam de índio, as crianças já remetem aquele que fica batendo tambor, com a boca, anda pelado no meio da floresta. Então, já que a gente tem um quilombo que sofreu influência indígena e é único por isso. Dentro de várias questões é um quilombo diferenciado porque sofreu essa influência, acho que a escola poderia trabalhar muito mais, mostrar que o índio não é só aquele que vive pelado no meio da floresta e trazer um pouco dessa cultura indígena de verdade para abrir um pouco a mente dessas crianças para enxergar um mundo de uma forma diferente. Não ficar aprisionado na caixinha achando que negro e africano tem que ser macumbeiro – nem sabe o que é mas escuta falar – e o índio, aquele que anda pelado, mas não sei o que e só a religião que presta é a cristã. Eu sou cristã, mas eu quero que os alunos pensem, reflitam (Dados da Pesquisa: entrevista com a professora REG4 realizada em 29 de novembro de 2019).

Os alunos saíram da escola juntamente com a professora e percorreram um caminho de aproximadamente 1km com o transporte escolar até a casa onde vivem duas lideranças da comunidade: uma delas, nascida em 3 de junho de 1941, bisneta de escrava, engajada enquanto principal liderança local na busca da

regulamentação das terras de comunidades e pela garantia de políticas públicas para a população quilombola. Os alunos também se encontraram com outra liderança, nascida em 23 de dezembro, atualmente com 110 anos, que foi criada na Fazenda Santo Inácio, em Campos Novos. Neta de escravos, é a moradora mais antiga da Comunidade da Rasa. No decorrer desse projeto, os alunos tiveram a oportunidade de se tornar aprendizes dessas duas mestras, questionando, escutando e registrando os conhecimentos transmitidos por meio das memórias e narrativas das anciãs, enquanto expressão da tradição oral local.

Dessa forma, durante a visitação, os alunos participaram de uma contação de histórias e fizeram perguntas sobre a formação da Comunidade da Rasa. No caminho de retorno à unidade escolar, a professora foi chamando a atenção dos alunos para a importância de se conhecer a configuração atual do bairro, questionando, também, sobre como esse mesmo bairro tinha sido no passado. Para isso, ao longo do caminho, os alunos foram estimulados a realizar registros fotográficos e escritos por meio de informações obtidas durante a observação e dos conhecimentos por eles adquiridos em sua vida, relacionados à própria formação do bairro.

Após discutir e refletir sobre a visitação à casa das lideranças da comunidade e sobre os registros realizados pelos alunos durante o percurso, a professora entregou um questionário para que os alunos fizessem uma entrevista com seus próprios pais e responsáveis, em suas respectivas casas. O objetivo desse questionário foi de promoção do diálogo da família sobre a história da Rasa, tendo, como marcação temporal, os últimos 30 anos.

A partir dessas informações, transformadas em dados coletados, os alunos tiveram a oportunidade de compreender a condução de um processo de pesquisa que gerou discussões e debates feitos em classe. Esse processo permitiu a construção de cenários que representam espaços tidos como importantes pelas mestras entrevistadas. Para essa montagem, selecionaram-se e utilizaram-se os materiais reciclados recolhidos pelos alunos em suas próprias casas. No fim do ano letivo, montou-se uma exposição, e os materiais elaborados construíram cenários distintos, a saber: (a) o barco de pesca (Figura 17); (b) casa de farinha (Figura 18); (c) o roçado da lavoura (Figura 19); (d) cozinha com fogão à lenha (Figura 20); (e) brinquedos e brincadeiras infantis (Figura 21).

Figura 17 – Representação de barco e petrecho de pesca



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Figura 18 – Representação da Casa de Farinha



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Figura 19 – Representação do roçado da lavoura de milho e mandioca



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Figura 10 – Representação da cozinha com fogão à lenha e pilão escavado no tronco de árvore



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Figura 21 – Brinquedos produzidos a partir de oficina de reciclagem



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Para o processo de construção desses cenários e brinquedos, os saberes transmitidos oralmente pelas lideranças entrevistadas foram agenciados pelos alunos a partir da proposição da professora REG4, para, assim, construir uma representação que desse conta de visibilizar e valorizar aspectos da cultura local tidos como importantes pelas mestras entrevistadas. Não por acaso, destacaram-se os instrumentos que vêm permitindo a obtenção de alimentos e garantindo a segurança alimentar da comunidade, como o barco de pesca, o roçado e a casa de farinha.

No decorrer do desenvolvimento do trabalho, os(as) alunos(as) tiveram a oportunidade de produzir trabalho estético realizado por meio do movimento do corpo e da ação das mãos, quando os objetos, narrados pelas mestras, foram transcodificados e reproduzidos por meio de espécie de arte efêmera que, quando agrupada, passou a constituir os cenários. Para que a comunicação com o público pudesse acontecer de modo pleno, os alunos e alunas lançaram mão da escrita narrativa e imagética, por meio da qual articularam fotografias e textos impressos para, assim, oferecer, aos espectadores da exposição, informações sobre as entrevistas realizadas, os moradores da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa e o processo de pesquisa desenvolvido pelos alunos sob a orientação da professora REG4.

Diante disso, realizou-se essa exposição na escola, que abriu no fim do ano letivo de 2019 para receber a comunidade escolar e para visitação à exposição, como culminância do projeto da Festa Literária. Os ambientes que foram reproduzidos rememoram aspectos destacados pelas entrevistadas, gerando, no ambiente escolar, debate sobre como a cultura se manifesta em bens materiais.

Após relatar sobre o desenvolvimento da exposição na unidade escolar, REG4 relata também o desafio para os outros professores trabalharem com a cultura da comunidade quilombola na escola, tendo em vista que possuem pouco conhecimento sobre sua formação.

É muito difícil quem vem de fora, quem não é do bairro da Rasa, conhecer. Porque não tem registro. No Youtube tem uma coisa ou outra de um historiador que veio do Rio de Janeiro e pesquisou. Eu acho que a gente precisa, a comunidade quilombola precisa de um historiador que venha focar, estudar a fundo a história da comunidade. Divulgar essa história, em um site oficial da prefeitura de Búzios, fazer um livro sobre essa história. Assim, teria mais facilidade para o professor ter acesso, porque se eu não conhecesse a dona Uia, dona Eva, a família do meu esposo que é quilombola, eu não saberia de praticamente nada. Saber algumas coisas que tem em site que, às vezes, nem são verdadeiras, porque quando pergunta aos moradores... O que é preocupante é que os detentores desse conhecimento já estão com a idade bem avançada. E quando eles morrerem? E essa história? Os netos às vezes não sabem, não se interessam. Os filhos sabem pouquinho. Então, vai acabar se perdendo no meio de tudo isso aí (Dados da Pesquisa: entrevista com a professora REG4 realizada em 29 de novembro de 2019).

A fala da entrevistada revela a necessidade de amplificar o alcance e as discussões sobre a educação em comunidades quilombolas a partir de ações de educação que extrapolam os muros da escola e aproveitam o potencial e os processos de educação informal engendrados pelo próprio grupo e, portanto, específicos a cada comunidade.

Nesse sentido, o projeto da professora REG4 e de seus alunos aconteceu a partir da seleção de narrativas representativas e significativas da memória coletiva, cultura e história dessa comunidade e as formas por eles elaboradas para habitar esse território, que somente foram obtidas por meio de experiências pedagógicas extramuros que propiciaram a construção de diálogo e interlocução simétricos com a comunidade escolar envolvente.

No caso das ações desenvolvidas pela professora REG4 aqui descritas e analisadas, conheceram-se ações que, lançando mão do currículo escolar, passam

a valorizar as formas tradicionais de transmissão de saberes, valores, histórias de vida e experiências que são peculiares à comunidade onde a escola está localizada.

Diante disso, o trabalho de pesquisa de campo realizado a partir da interlocução com (e entre) a professora, seus alunos e os membros da Comunidade Quilombola da Rasa, permitiu compreender a atenção dessa professora para questões sensíveis relativas às formas de violência étnico-racial que constituem o contexto de vivência dos alunos. Para tanto, foi necessário que a professora levasse em consideração a violenta história de colonização política, econômica, social e epistêmica e, concomitantemente, a resultante diversidade cultural brasileira.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido não tratou de promover a rivalidade entre distintos saberes, como se um se sobrepusesse ao outro, mas de buscar alertar alunos e comunidade escolar envolvente para a necessidade de promoção do diálogo entre o saber científico, pré-estabelecido pelo currículo escolar, e os saberes tradicionais, que se constituem de modo particular nas diferentes comunidades, a fim de permitir que o desenvolvimento do currículo nessa escola tivesse caráter emancipatório e inclusivo, atento às manifestações das diferenças.

A seguir, apresenta-se uma discussão sobre a promoção de formação continuada para os professores, considerando as dificuldades e necessidades da prática pedagógica, do projeto político-pedagógico e do currículo escolar das próprias escolas e da Comunidade Quilombola da Rasa.

5.5 Por uma formação continuada específica para professores que atuam nas comunidades quilombolas

Neste trabalho, entende-se formação continuada como um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e de reconstrução de uma identidade pessoal e profissional, ou seja, não se refere apenas à acumulação de conhecimentos e técnicas (CANDAU, 1997). Isso quer dizer que, para o desenvolvimento de uma formação continuada que vise à melhoria da qualidade do ensino, faz-se necessário identificar quais são as dificuldades e as lacunas encontradas nas práticas dos professores para, então, propor momentos de estudos, reflexões e discussões.

Esse entendimento sobre uma formação continuada que tenha um olhar específico para a prática pedagógica, que é desenvolvida no município de Búzios,

ainda é um desafio para os profissionais que atuam no CEPEDE, isso porque é necessário um investimento em coleta e análise de dados que apontem quais são os problemas e as dificuldades encontradas pelas escolas, professores e alunos do município. Para participar das formações continuadas no CEPEDE, os professores, de uma a três vezes ao mês, possuem uma carga horária específica para coordenações de planejamento com os supervisores escolares na própria escola.

As análises desta pesquisa apontaram que os momentos de planejamento com a coordenação nas unidades escolares pouco têm sido utilizados para promoção de formação continuada, considerando as dificuldades e necessidades da prática pedagógica, do projeto político-pedagógico e do currículo escolar da própria escola.

Esses dados alertam para a importância de uma formação continuada em serviço que se preocupe com a temática da educação sobre as relações étnico-raciais, sobretudo com as especificidades da comunidade quilombola local. O professor REG8 corrobora com essa afirmação, destacando que a ausência de uma formação específica e diferenciada, que propicie ainda a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial da comunidade é um problema para aqueles profissionais que não são residentes no município e não conhecem a história da formação da Rasa.

Aí é um problema, né? (...) Eu assim, voltando pro município agora, eu não vejo uma formação, eu até vejo algumas pinceladas, mas a formação mesmo, eu acho que ela tem um aspecto mais amplo. É você buscar pesquisar, trabalhar de uma forma mais focada, você ir numa palestra, um momento pra falar da importância, legal. Mas assim, aprofundar... Eu moro aqui, então, eu já tenho esse convívio, eu te falei... De ouvir as pessoas falando, tal, tal, tal, mas pra quem vem de fora, muitas vezes não consegue entender a complexidade porque não tá sendo inserido, então, acho que falta. Acho que falta essa informação sim (Dados da Pesquisa: entrevista com professor REG8 realizada em 02 de agosto de 2019).

Corroborando a fala de REG8, PA3 relatou que, para que os professores tenham acesso ao conhecimento sobre a comunidade, “*primeiro de tudo é o querer do professor.*”

(...) infelizmente a gente está numa base onde quer receber tudo, não quer buscar, e se recebe pronto muitas vezes, o que ele faz? Na hora de formação fica lá no celular, na hora de pesquisar, quer ficar batendo papo, então, assim, não adianta. A gente não pode receber, nunca receber, e mesmo que a gente receba, se a gente não for em busca, aquilo ali fica

muito raso. É. A gente, eu digo para você que o grande problema atualmente é o querer do professor. O professor acha... Isso me assusta extremamente, o professor acha que entrar em sala de aula é cumprir o plano e acabou, e não pode ser, a gente tem que ir além, a gente como profissional, a gente precisa ir (...), é o querer, o professor precisa querer, e infelizmente, a gente está aí, só cumprir e acabou. Então, assim, o conhecer do aluno, conhecer a comunidade, como que a comunidade se vê, como a comunidade se comporta... Então, assim, a gente precisa querer, sabe. O professor, infelizmente, a gente realmente tem aí hoje, uma gama de professores que parece que fez faculdade ou fez... ali um curso para professor só para ter emprego, porque tem férias o ano inteiro. Meu Deus, as férias do ano, do final do ano, dois meses em casa parado, gente? Não supre o ano todo que a gente tem de trabalho. Então, assim, gostar do que faz, gostar da comunidade que você está, não adianta, se me colocar lá no centro de Búzios, eu não vou me realizar como eu me realizo aqui, porque eu me identifico com a comunidade. Eu quero mais, assim, eu quero mais deles, eu quero que eles acreditem, que eles se percebam, que lutem enquanto cidadãos, por um mundo muito melhor para eles antes de mais nada, porque assim, eu quero o bem para mim e eu quero o bem para todo mundo (Fonte: Dados da Pesquisa: entrevista com PA3 realizada em 21 de novembro de 2019).

A ausência de materiais didático-pedagógicos historicamente contextualizados e pautados nas tradições que permeiam essas vivências e memórias estimula a falta de interesse, por parte dos professores que atuam nas escolas da Rasa, sobre a formação histórica e cultural da comunidade, o que dificulta e amplia a ausência de diálogo efetivo com a comunidade envolvente. Desse modo, esses fatores contribuem para que os professores se sintam pouco preparados para inserir esses saberes em sua prática pedagógica, descumprindo as prerrogativas previstas no art. 26A da LDB. Diante disso, para Santos (2001, p. 16), o professor deve trabalhar como pesquisador.

(...) identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e em sua própria experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatórios.

Nessa perspectiva, a professora de Arte e Cultura, PA4, relatou que está sempre em busca de vídeos que são publicados na internet e que apresentam narrativas dos moradores mais velhos da Rasa, para apresentar aos seus alunos.

(...) sempre procuro trazer vídeos, né? Vídeos assim, até dos próprios moradores antigos, falando... Porque tem muitos assim no Youtube, tem vários de moradores da Rasa... A própria Dona Uia, que é a filha da Dona Eva, tem vídeos dela falando... Tem de outros moradores também, eles falam muitas histórias, até de folclore... Aí, quando a gente vai trabalhar assim, as questões do folclore, tem os vídeos que falam, boitatá, não sei o que... eles contam história... Então, assim, é legal você pegar a história do

morador pra trazer pra criança ver e depois partir pra algo mais nacional, né? Que são as histórias, são os livros, as lendas, né? (Fonte: Dados da Pesquisa: entrevista com PA4 realizada em 08 de agosto de 2019).

Já a professora REG11 demonstrou compreender a importância de contemplar e valorizar os conhecimentos tradicionais locais e que estão previstos nas Leis n.º 10.639 (BRASIL, 2003) e n.º 11.645 (BRASIL, 2008).

Não só acredito como vejo que é necessário, que é fundamental. Porque se a escola tem uma historicidade de formação quilombola, se existe um trabalho a ser feito, não só para mostrar por causa de conteúdo programática, a gente tem que buscar essa valorização da criança em relação ao conhecimento, desde pequena. Porque se você perguntar para uma criança - “você mora aonde?” – ela é da Rasa, mas não diz nunca, se você falar Rasa ela se ofende, como se a Rasa fosse uma coisa menor. Então, essa valorização e essa conscientização (Dados da Pesquisa: entrevista com professora REG11 realizada em 02 de agosto de 2019).

A entrevistada relata, ainda, que na escola onde atua havia um acervo de livros e materiais sobre a educação das relações étnico-raciais e sobre a Comunidade Quilombola da Rasa. No entanto, esse acervo sumiu.

(...) teve um professor que escreveu um livro, e tipo, fora isso, até os materiais sumiram. Os acervos que a gente tinha do passado sumiram. Então, hoje em dia quem entra no município se sente muito carente, muito sozinho em relação a isso – “o que eu vou ministrar?” – Tem uma amiga que entrou no concurso novo, eu tive que passar um monte de coisinhas que já estão amareladas pelo tempo, porque são coisas que se guardam como relíquias. Se isso sumir ou eu vou buscar ou não vou ter nenhum material que eu possa trabalhar (Dados da Pesquisa: entrevista com professora REG11 realizada em 02 de agosto de 2019).

Nesse sentido, PH1, professor de História, relatou que, na escola onde atua, não há nenhum material didático que contemple os saberes e fazeres tradicionais.

A gente constrói, inclusive eu tava falando com meu colega antes de você chegar, que a gente tá fazendo um trabalho de memória, e a gente tá construindo esse material didático. Então, a gente precisa de um lugar, por exemplo, pra guardar, a gente não tem. A gente não tem como transformar isso num acervo digital, simplesmente. Então é complicado construir um material didático quando não se tem como construir esse material didático (Dados da Pesquisa: entrevista com PH1 realizada em 28 de agosto de 2019).

Diante da fala do entrevistado, observou-se que, em todas as escolas pesquisadas, existe o mesmo acervo de livros, esses que são distribuídos pelo MEC (Figura 22).

Figura 22 – Seção de livros com a temática “etnias” na sala de leitura do Instituto Educacional de Habilitação Profissional e Formação Integral (INEFI)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Diante disso, ao observarem-se os acervos de livros disponíveis nas unidades escolares, e com dezoito anos de vigência da Lei n.º 10.639, verifica-se que ainda existem entraves que têm dificultado a discussão sobre as diferenças nos currículos escolares e na inclusão de práticas pedagógicas que rompam com discursos hegemônicos e excludentes, respeitando a referência ancestral dos alunos, a tradição, a oralidade e os saberes que são compartilhados no território Quilombola da Rasa.

Embora os dados desta pesquisa apontem que há profissionais da educação que atuam em escolas localizadas na Rasa que buscam contribuir para a construção do pertencimento étnico-racial de seus alunos, desenvolvendo ações de aproximação e diálogo com a comunidade escolar envolvente, os dados mostram que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que essas escolas, de fato, considerem, na prática escolar, os saberes que não possuem o padrão europeu e que não são pautados pela escrita.

Diante disso, destaca-se que os saberes e fazeres tradicionais são expressões culturais que, apesar de terem sido elaborados por meio das práticas eficientes de como lidar com os desafios, contingências e oportunidades do cotidiano, não possuem caráter extraordinário ou espetacular e dificilmente

encontram ressonância nas escolas ou ganham a audiência das empresas de mídia. Isso acarreta, em boa medida, na desvalorização de tais saberes, o que dificulta sua transmissão entre as distintas gerações, impactando na memória coletiva e gerando perda das referências locais, que são aquelas capazes de vincular as pessoas e de construir identidades coletivas, comunitárias, geracionais e políticas.

Dessa maneira, a crescente valorização dos processos de educação formal, realizados pelas escolas, e a expansão do acesso à comunicação midiática no cotidiano das comunidades gera uma predisposição das pessoas para considerarem mais relevantes informações que chegam pelos canais e meios de comunicação de massa, o que acaba contribuindo para a desvalorização das narrativas e memória coletiva de grupos sociais e, por conseguinte, de mestres e lideranças da cultura popular.

A seguir, apresentar-se-ão as considerações finais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa é falar de um povo que tem transmitido seus conhecimentos tradicionais por meio da memória e da oralidade de modo que a tradição oral tem sobrevivido ao tempo, ao advento e forte apelo escolar pela escrita e, principalmente, aos preconceitos e discriminações étnico-raciais que têm impactado diretamente essa população negra, de modo especial as novas gerações. Essas lideranças da Rasa possuem o domínio do exercício da palavra e do emprego dos conhecimentos tradicionais visando à conservação dos laços comunitários, em geral, por meio de ações micropolíticas de resistência, resiliência e do compartilhamento das memórias e narrativas por eles contadas sobre a trajetória específica de seu grupo ao longo do tempo, narrando, assim, a memória de seu povo para o próprio povo e para os visitantes.

Contudo, diante da predominância do desenvolvimento de uma educação eurocêntrica, o racismo tem permeado o cotidiano das relações sociais de alunos e professores no espaço escolar brasileiro. Embora haja um grande esforço dos Movimentos Sociais no Brasil, para transformar essa realidade, os currículos escolares, materiais didáticos e recursos audiovisuais utilizados nas escolas ainda têm apresentado conteúdos preconceituosos e/ou excludentes em relação aos povos tradicionais e à consequente diversidade cultural brasileira. Destacam-se, ainda, situações de silenciamento institucional face ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial praticados em âmbitos escolares.

Desse modo, a crítica decolonial permite a compreensão das consequências políticas de processos de longa duração, responsáveis pelo desinteresse, desestímulo que sentem os estudantes ao se depararem com conteúdos e práticas de aprendizagem distantes de seu cotidiano cultural e dos interesses imediatos para lidar com contingências que afligem e imprimem marcas deixadas pela violência e desigualdade étnico-raciais, causando a não permanência e, até mesmo, o abandono dos estudos pelo aluno por falta de motivação relativa ao próprio processo, conteúdos da aprendizagem e incapacidade de a educação oferecer segurança de projeção de um futuro pleno e digno sem a construção de alternativas às formas e conteúdos eurocêntricos de transmissão de conhecimentos, em especial os de história, ciências sociais, educação e humanidades.

Em face do exposto, no caso da Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa, o fortalecimento da participação da comunidade, dos anciões e das lideranças quilombolas no desenvolvimento do currículo escolar ainda é um desafio posto às escolas pesquisadas, isso porque, em especial, os moradores mais velhos são considerados guardiões e mestres dos saberes tradicionais, o que justifica que a valorização das falas e ações na escola, por meio da inclusão de suas demandas e pautas nos processos de formação pedagógica, seja urgentemente tendida, visando ao desenvolvimento de uma educação antirracista.

Nesse sentido, a transmissão de saberes, advindos da oralidade, constitui meio legítimo de transmissão da memória, que pode ser registrada por meio de metodologias da história, da antropologia e da pedagogia, propiciando a promoção de diálogos e troca de conhecimentos entre diferentes gerações, grupos e pessoas. Assim, a articulação entre os conhecimentos científicos e pedagógicos e os saberes e práticas tradicionais pode possibilitar a valorização e o respeito às demandas e atividades econômicas, sociais, culturais, alimentares e religiosas da Comunidade da Rasa, fortalecendo, dessa forma, a identidade e os laços de pertencimento de crianças e jovens quilombolas com a história e a cultura vivenciadas em seu cotidiano.

Os dados obtidos nesta pesquisa mostram que as escolas localizadas na Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa, que atendem alunos do Ensino Fundamental, apresentam autonomia para inserir conteúdos e ações nas propostas pedagógicas preestabelecidas pelas políticas municipais de educação. Todavia, elas não têm privilegiado nem a história oficial nem os conhecimentos tradicionais locais no desenvolvimento do currículo escolar. Observou-se que o tema tem sido trabalhado nas escolas, em sua maioria, como lembrança e em eventos, em datas comemorativas, com ênfase na cultura negra como parte do folclore brasileiro, sendo pouco evidenciado na questão política e social da temática étnico-racial.

Diante disso, para que, de fato, as escolas municipais da Rasa desenvolvam uma educação antirracista, que valorize as especificidades da comunidade, é necessário que os profissionais da educação busquem conhecimento mediante a promoção do diálogo com a comunidade quilombola local, desconstruam os pré-conceitos e os estereótipos e rompam com o silenciamento dos currículos escolares. Também é indispensável desenvolver o respeito aos ancestrais, que utilizam a fala como alicerces da construção do conhecimento, encarregando-se de transmitir o

que foi vivido e o que lhes foi ensinado, valorizando e visibilizando as memórias de um povo. Além disso, destaca-se a necessidade urgente de implementação da Educação Escolar Quilombola visando à garantia dos direitos dos Quilombolas da Rasa.

REFERÊNCIAS

- ACCIOLI, Nilma Teixeira. **José Gonçalves da Silva à Nação Brasileira: O tráfico ilegal de escravos no antigo Cabo Frio**. Niterói: FUNARJ / Imprensa Oficial, 2012.
- ACCIOLI, Nilma Teixeira. Pagando dia para morar. Considerações sobre a ocupação Quilombola na Região dos Lagos, Rio de Janeiro, Brasil. **Rev. Diálogos Mercosur**, n. 5, p. 1-15, 2018.
- ALMEIDA, A. W. B. de. Os quilombos e as novas etnias. *In*: O'DWEYER, E. C. (org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2002.
- ALMEIDA, Brena Costa de. Entre o passado e o presente, entre História e memória: a Rasa e seus entre-lugares. **Revista Escrita da História**, ano II, v. 2, n. 4, p. 1-15, set./dez. 2015.
- ANDRÉ, B. P. Racismo e des-afetividade no cotidiano escolar. Revista. **Agenda Social**, Campos dos Goytacazes, v. 5, n. 3, p. 1-20, 2011. Disponível em: http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/Agenda_Social_8802_1337693260.pdf
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANTONACCI, Maria Antonieta. Artes da memória de povos em diáspora: História e Pedagogia em “condições de enunciação”. **Fronteiras: Revista de História**, v. 18, n. 31, p. 244-256, 2016.
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida; MORAIS, Rossival Sampaio. Resignificando a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola. **Artifícios**, v. 3, n. 6, p. 1-14, dez. 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Fracasso-Sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação básica**. Brasília: Em aberto, 1992.
- ARRUTI, J. M. Conceitos, normas e números: uma introdução à Educação Escolar Quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 1-15, jan./abr. 2017.
- BÂ, A. H. Amkoullel. Tradição Viva. *In*: ZERBO, J. K. (Org). **História Geral da África I**. São Paulo/ Brasília: MEC / Ufscar, 2010.
- BARBOSA, Karen Campos. **Turismo em Armação dos Búzios (RJ, Brasil): percepções locais sobre os problemas da cidade e diretrizes prioritárias de apoio à gestão ambiental**. Niterói: s.n., 2003.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011.

BRASIL. 2010. Conselho Nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução n.º 7, de 07 de abril de 2010**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2010.

BRASIL. **Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010**. Estatuto da Igualdade Racial. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm . Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, V.1. 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: SEB/MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 06 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução n.º 7, de 07 de abril de 2010**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução n.º 16, de 05 de julho de 2012**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE); Conselho Pleno (CP). **Resolução n.º 3, 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: CNE/CEB, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE); Conselho Pleno (CP). **Resolução n.º 1, de 17 de junho 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: CNE/CEB, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 01 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.html. Acesso em: 01 dez. 2016.

BRASIL. Lei n.º 2.498, de 28 de dezembro de 1995. Brasília: Presidência da República, 1995. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/144449/lei-2498-95-rio-de-janeiro-rj>. Acesso em: 01 dez. 2016.

BRASIL. Portal da Cidadania. **Relatório estadual de bibliotecas Arca das Letras entregues no Rio de Janeiro (RJ)**. Disponível em: http://portal.mda.gov.br/dotlrn/clubs/arcadasletras/riodejaneiro/one-community?page_num=0. Acesso em: 02 mar. 2017.

BRASIL. **Resolução n.º 7, 14 de dezembro**. Brasília: Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica, 2010.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas**. Programa Brasil Quilombola. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/guia-pbq>. Acesso em: 14 ago. 2018.

CANDAU, Vera Maria (org). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARNEIRO, José Ângelo. **As contribuições do curso técnico em turismo do Colégio Estadual João de Oliveira Botas na promoção da identidade cultural buziana**. 2018. Dissertação (Mestrado em Turismo) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018.

CARVALHO, Bárbara Hilda Crespo Prado de. **Comunidade Remanescente de Quilombo da Rasa**: Uma abordagem das relações de identificação étnica e religiosa. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2015. Disponível em: <http://www.uenf.br/posgraduacao/sociologia-politica/wp->. Acesso em: 14 ago. 2018.

CASSEL, C.; SYMON, Gillian. **Métodos qualitativos em pesquisa organizacional**. London: Sage, 1994.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS (CONAQ). Disponível em: <http://conaq.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 16 ago. 2018.

CONCEIÇÃO, Lilian Feingold. **Coordenação Pedagógica: princípios e ações em formação de professores e formação do estudante**. Porto Alegre: Mediação, 2010

COSTA, Simone Dantas. **Desatando nós entre o sagrado e o profano: perspectivas para o turismo religioso em Armação dos Búzios**. Dissertação (Mestrado em Turismo) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

CUNHA, Márcio Werneck da. **Búzios: armação histórica**. Resumo dos ensaios sobre geografia, pré-história e história do município de Armação dos Búzios. Brasília: Ministério da Cultura, 1997.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral – memória, tempo, identidades**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FRANCO, Marielle. Mulher, negra, favelada e parlamentar: resistir é pleonasma. *In*: RUBIM, Linda; ARGOLO, Fernanda (orgs.). **O Golpe na perspectiva de Gênero**. Salvador: Edufba, 2018.

GARCIA, Regina Leite. Especialistas em educação: os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo: Loyola, 1986.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara. 1989.

GIACAGLIA, Lia; ANGELINI, Renata; PENTEADO, Wilma M. A. **Orientação educacional na prática: princípios, histórico, legislação, técnicas e instrumentos**. 6. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005b. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 09 set. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais : Refletindo sobre Algumas Estratégias. p. 143-154. *In*: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 15 dez. 2015.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GRINSPUN, Mirian P. S. Z. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo. **Pro-Posições**, v. 14, n.1 (40), p. 197-213, jan./abr. 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed., 1. reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). Brasília, 2017. Disponível em:

http://www.incra.gov.br/sites/default/files/relatorios_tecnicos_de_identificacao_e_delimitacao_rtid_publicados_em_2017_pelo_incra_0.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo demográfico - Armação dos Búzios. **IBGE**, 2017. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/armacao-dos-buzios.html>. Acesso em: 20 maio 2020.

JOLY, M. **Introdução à Análise da Imagem**. São Paulo, Nova Fronteira, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: MF livros, 2008.

LUZ, Andreia. Os remanescentes de Quilombo da Rasa. *In*: O'DWYER, Eliane. **O fazer antropológico e o reconhecimento de direitos constitucionais: O caso das terras de quilombo no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: MIGNOLO, W. D. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección SurSur, CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1992.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, K. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, Alexandre. **Ação afirmativa – da luta do movimento social negro às políticas concretas**. Rio de Janeiro: Cadernos CEAP, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, jan./abr. 2004.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

O'DWYER, Eliane Cantarino. RTID Comunidade remanescente de quilombo da Rasa. Relatório Técnico de Identificação e Delimitação do Território, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.

UNESCO, 2016. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção n.º 169**.

Genebra, 7 de junho de 1989. Disponível em:

http://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_236247/lang--pt/index.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

PACHECO, Lilian. **Pedagogia GRIÔ**. A Reinvenção da Roda da Vida:

Sistematização de vivências, invenções e pesquisas. Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô. Lençóis, Bahia: Ed. Ministério da Cultura/ Programa Cultura Viva, 2007.

PASCOAL, M.; HONORATO, E.; ALBUQUERQUE, F. O orientador educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 101-102, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/XgFGvjdzBmGDQgJHprVBnxB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PRANDI, Reginaldo. **De africano a afro-brasileiro**: etnia, identidade, religião. REVISTA USP, São Paulo. 2000.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. Uma história de liberdade. *In*: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, M. Maria Clareth Gonçalves. **Mulheres, negras e professoras**: suas histórias de vida. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

ROCHA, R. M. C. A Pedagogia da Tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. *In*: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., 2011, Salvador. **Anais** [...] Salvador: UFBA, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. Introdução. A função aberta da obra e seu conteúdo. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALES, Elias Júnior Câmara Gomes. O Lugar do Turismo em Armação dos Búzios - RJ: Ordenamento Territorial e Questões Socioespaciais. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL: SABERES E FAZERES, 6., 2010, Armação de Búzios. **Anais** [...] Armação de Búzios, 2010.

SANTOS, B. de S. **As tensões da modernidade**. Fórum Social Mundial, Biblioteca das alternativas, 2001. Disponível em: <http://www.forumsocialmundial.org.br>. Acesso em: 02 dez. 2020.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática de professores**. Campinas, SP: Papyrus. 2014.

SPILLMANN, C. V. **Implantação de coleta seletiva em meios de hospedagem em municípios turísticos**: caso de Armação dos Búzios/RJ. 2010. Dissertação (Mestrado em Engenharia Urbana e Ambiental) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

VANSINA, J. A Tradição Oral e sua Metodologia. *In*: KI-ZERBO, J. (org.). **História Geral da África I: Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: UNESCO, p. 139-166, 2010.

VASCONCELLOS, Celso do Santos. Sobre o papel da supervisão educacional/coordenação pedagógica. *In*: VASCONCELLOS, Celso do Santos. (org.). **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VAZ, A. C. de S. **Juventude e Identidade**: o sentimento de pertencimento de alunos do bairro da Rasa em Armação dos Búzios/RJ. 2015. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Campina: Papyrus, 2002.

VIANA, Luciana. O funk no Brasil: música desintermediada na cibercultura. **Revista Sonora**, Campinas, v. 3, n. 5, p. 1-15, 2010.

XAVIER, Marina de Aquino Parreira. **Búzios**: estética, poder e território. 2006. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.