

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA,
PESQUISA E VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

PPGH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
HISTÓRIA

**Ensino de História na Educação Básica dos Quilombolas
Discentes da FURG: Vivências e Reflexões.**

PAULO GUTEMBERG DE NORONHA E SILVA

**RIO GRANDE
2019**

PAULO GUTEMBERG DE NORONHA E SILVA

**Ensino de História na Educação Básica dos Quilombolas
Discentes da FURG: Vivências e Reflexões.**

Dissertação de Mestrado em História apresentada como requisito final à banca avaliadora como requisito para obtenção do grau de **Mestre em História** pelo Programa de Pós-graduação em História, Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação da professora Dra. Adriana Kivanski de Senna.

**RIO GRANDE
2019**

Ficha catalográfica

S586e Silva, Paulo Gutemberg de Noronha e.
Ensino de História na educação básica dos quilombolas discentes da FURG: vivências e reflexões / Paulo Gutemberg de Noronha e Silva. – 2019.
184 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em História, Rio Grande/RS, 2019.

Orientadora: Dra. Adriana Kivanski de Senna.

1. História do Tempo Presente 2. Ensino de História 3. História Oral
4. Lei 10.639/2003 5. Quilombolas I. Senna, Adriana Kivanski de
II. Título.

CDU 37:94(6)

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

PAULO GUTEMBERG DE NORONHA E SILVA

**Ensino de História na Educação Básica dos Quilombolas
Discentes da FURG: Vivências e Reflexões.**

Dissertação de Mestrado em História apresentada como requisito final à banca avaliadora como requisito para obtenção do grau de **Mestre em História** pelo Programa de Pós-graduação em História, Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação da professora Dra. Adriana Kivanski de Senna.

Aprovado em 29 de agosto de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Prof^ª Dr^ª Adriana Kivanski de Senna
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

1^a Avaliadora: Prof^ª Dr^ª Giane Vargas Escobar
Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA

2^a Avaliadora: Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia Grecco dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

3^a Avaliadora: Prof^ª Dr^ª Cassiane de Freitas Paixão
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

RIO GRANDE
2019

*“Se não puder voar, corra. Se não puder correr, ande.
Se não puder andar, rasteje, mas continue em frente de
qualquer jeito.”*

Martin Luther King

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

Aos meus pais (em memória), Vicente e Lúcia, exemplos de fé, perseverança e esperança.

A minha esposa, Carla, meu amor e minha grande incentivadora, pelo companheirismo e amor sempre expresso no desejo de me ver crescer e avançar.

Aos meus filhos, Thamires & André, pelos momentos de amor, alegrias e compreensão de nossa convivência.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de abrir este espaço primeiramente agradecendo a Deus, autor da vida, fonte de toda a sabedoria, inteligência e ciência, que nos tem dado entendimento para desenvolver a pesquisa, pois sem Ele, nada existiria.

Aos meus pais (em memória), por terem me amado, apresentado ao mundo e a contínua motivação pelo tempo que entre nós estiveram.

A minha esposa Carla pelo amor, incentivo e todo auxílio em meio às maiores e mais profundas angústias e dificuldades.

Minha filha primogênita Thamires e André o meu filho mais novo pelo apoio, cooperação e incentivo.

A minha orientadora, a Professora Dra. Adriana Kivanski de Senna, pelo acolhimento, disponibilidade, apoio, ensinamentos oferecidos, conselhos e discussões.

As professoras que compõem a banca de avaliação da pesquisa: Rita de Cássia Grecco dos Santos, Cassiane de Freitas Paixão e Giane Vargas Escobar, pela disposição de lerem a pesquisa, na certeza de que vossas contribuições são e foram para a maior qualificação e melhora deste trabalho.

Aos Sujeitos Colaboradores, os Discentes Quilombolas, tanto os que contribuíram diretamente de forma indelével com esta pesquisa, quanto aos demais pela cooperação, meu muito obrigado.

A todos os colegas do Mestrado, pelas vivências e compartilhamentos de experiências.

Aos amigos e irmãos em Cristo da Igreja Batista do Parque Marinha, Igreja Batista do Fragata e da Congregação Batista do Jardim América, em que temos compartilhado amor fraterno e contínuo acolhimento.

Aos meus amigos, colegas e companheiros de trabalho, sejam superiores, subalternos e pares, vocês foram e são muito importantes em todo esse processo Acadêmico.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo identificar e analisar as narrativas dos discentes Quilombolas da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, com delimitação temporal dos ingressantes entre os anos de 2014 a 2017, tanto de graduação, quanto de pós-graduação, que por meio de suas reminiscências e vivências estudantis na Educação Básica na disciplina de História, nos permitiu observar sua aplicabilidade, implementação e consequente contribuição para direcionar assim os processos mentais fundamentais, na perspectiva da produção de experiencição, interpretação e orientação em forma de pensamento, identidade e sentido histórico para a vida prática, no Ensino de História do negro no Brasil. O caminho metodológico desta pesquisa foi o da História Oral, através da utilização de História Oral temática e História Oral de vida, por tratar os sujeitos colaboradores desta pesquisa como documentação viva. Optamos pela perspectiva da História do Tempo Presente, com relação à aplicação do Ensino de História do Negro no Brasil. Após completar quinze anos, a Lei nº 10.639/2013 que tornou obrigatório o Ensino de História do Negro no Brasil, História da África e de Cultura Afro-Brasileira, é perceptível que a referida lei possibilitou a incorporação destas temáticas por muito tempo silenciado no Brasil. As narrativas colhidas para esta pesquisa, através de depoimentos e entrevistas semi-estruturadas, apresentaram e evidenciaram os resultados na direção de que ainda estão distantes de uma inclusão plena da efetivação da temática de Inclusão do Ensino de História do Negro no Brasil e, conseqüentemente dos Quilombos e Quilombolas, História da África e Cultura Afro-Brasileira, transcorridos durante seus respectivos processos estudantis e nas histórias de vida desses egressos da Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: História do Tempo Presente, Ensino de História, História Oral, Lei 10.639/2003, Quilombolas.

ABSTRACT

This dissertation aims to identify and analyze the narratives of the Quilombola students of the Federal University of Rio Grande - FURG, with the temporal delimitation of the students from 2014 to 2017, both undergraduate and postgraduate, who through their reminiscences and student experiences in Basic Education in the History discipline, allowed us to observe their applicability, implementation and consequent contribution to direct the fundamental mental processes, from the perspective of the production of experience, interpretation and orientation in the form of thought, identity and historical sense for practical life, in the teaching of black history in Brazil. The methodological path of this research was the Oral History, through the use of thematic Oral History and Oral History of life, as it treated the collaborating subjects of this research as living documentation. We opted for the perspective of the History of the Present Time, regarding the application of Black History Teaching in Brazil. After completing fifteen years, Law No. 10.639/2013 that made the teaching of Black History in Brazil, History of Africa and Afro-Brazilian Culture compulsory, it is noticeable that this law made possible the incorporation of these themes long silenced in Brazil. . The narratives collected for this research, through testimonials and semi-structured interviews, presented and highlighted the results in the direction that they are still far from a full inclusion of the inclusion of Black History Teaching in Brazil and, consequently, the Quilombos and Quilombolas, African History and Afro-Brazilian Culture, which took place during their respective student processes and in the life histories of these students of Basic Education.

KEY-WORDS: History of the Present Time, Teaching History, Oral History, Law 10.639 / 2003, Quilombolas.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Representação numérica da universalidade Discentes da FURG entre 2014 a 2017.....	33
Tabela 2 – Representação numérica de Discentes Quilombola da FURG entre 2014 a 2017.....	33
Tabela 3 – Comunidade, Local, Entrada entre 2014 a 2017, Curso, Nascimento dos sujeitos colaboradores.....	34
Tabela 4 – Levantamento das Teses	35
Tabela 5 – Levantamento das Dissertações	35
Tabela 6 – Projetos de Lei com propostas para inserir nos currículos escolares o Ensino das Relações Étnico-raciais, História da África e da Cultura Afro-brasileira	72
Tabela 7 – Anos em que os Entrevistados encerram a Educação Básica	78
Tabela 8 – Proximidade entre a residência e as respectivas Escolas	80
Tabela 9 – Percepção de Inserção de Conteúdos/Assuntos de História da África, de Cultura Afro-brasileira e do Negro no Brasil, Quilombos e Quilombolas	86
Tabela 10 – Acesso a Livro Didático de História	87
Tabela 11 – Percepção de maior inserção de Cultura europeizada, ou Cultura Afro-brasileira, ou era bem equilibrada História Geral e História do Brasil	88
Tabela 12 – Sentiram-se representado nos Livros Didáticos de História	89
Tabela 13 – Escolas Quilombolas nas Comunidades dos Sujeitos desta Pesquisa	91
Tabela 14 – Discentes Quilombolas e a participação no Coletivo Quilombola	99
Tabela 15 – Ingresso na FURG	109
Tabela 16 – Distância entre as Localidades e a FURG	109/110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Anos em que os Entrevistados encerram a Educação Básica	78
Gráfico 2 – Percepção de Inserção de Conteúdos/Assuntos de História da África, de Cultura Afro-brasileira e do Negro no Brasil, Quilombos e Quilombolas.....	86
Gráfico 3 – Acesso a Livro Didático de História.....	87
Gráfico 4 – Percepção de maior inserção de Cultura europeizada, ou Cultura Afro-brasileira, ou era bem equilibrada História Geral e História do Brasil.....	89
Gráfico 5 – Sentiram-se representado nos Livros Didáticos de História	89
Gráfico 6 – Discentes Quilombolas e a participação no Coletivo Quilombola.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAF	Coordenação de Ações Afirmativas
CADES	Campanhas de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CONAE	Conferência Nacional de Educação
ESDHC	Escola Superior Dom Helder Câmara - MG
EMC	Educação Moral e Cívica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPB	Estudos de Problemas brasileiros
ES	Estudos Sociais
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
FCC	Fundação Cultural Palmares
FNB	Frente Negra Brasileira
IF	Institutos Federal
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena
OS	Organizações Sociais
PAIETS	Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior
PBQ	Programa Brasil Quilombola.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNE	Plano Nacional de Educação
PRAE	Pró- Reitoria de Assuntos Estudantis
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

STF	Supremo Tribunal Federal
TCM	Trabalho de Conclusão de Mestrado
TEN	Teatro Experimental do Negro
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UEL	Universidade Estadual de Londrina - PR
UHC	União dos Homens de Cor
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense - RJ
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora – MG
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos - SP
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria – RS
UFT	Universidade Federal do Tocantis
UFU	Universidade Federal de Uberlândia – MG
ULHT	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas – SP
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba – SP
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – RS
UNIVAS	Universidade do Vale do Sapucaí – Pouso Alegre/ MG
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	18
1 PROBLEMATIZANDO A TEORIA: CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS ...	18
1.1 História do Tempo Presente.....	18
1.2 Memória.....	22
1.3 Delineamento da Metodologia de Trabalho.....	26
CAPÍTULO II	37
2 CONTEXTOS QUILOMBOLAS: REFLEXÕES, ABORDAGENS E ANÁLISES HISTÓRICAS	37
2.1 Aquilombamento brasileiro.....	37
2.2 Território, Territorialidade e Identidade.....	46
2.3 Ensino de História e Legislação Educacional brasileira.....	53
2.3.1 Ensino de História e Legislação educacional de 1838 - 1963.....	54
2.3.2 Ensino de História e Legislação educacional de 1964 até nossos dias.....	68
2.3.3 PNE E A LEI 10.639/2003.....	72
CAPÍTULO III	81
3 CONHECIMENTO HISTÓRICO E SUA RELAÇÃO COM A VIDA PRÁTICA, DESBRAVANDO O ESPAÇO ACADÊMICO	81
3.1 Consciência Histórica e sua Relação com a Vida Prática.....	81
3.1.2 Aprendizagem Histórica.....	85
3.2 Ações Afirmativas e Políticas Públicas.....	109
3.3 Ingresso, Permanência, novos desafios, resistência e atuais perspectivas Quilombolas.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	119
ANEXO	132
ANEXO 1 - CARTA DE CESSÃO GRATUITA E TERMO DE AUTORIZAÇÃO	133
ANEXO 2 - LINHA DO TEMPO DO SITE OBSERVATÓRIO DO PNE	134
ANEXO 3 - JORNAL MARCHA ZUMBI, São Paulo, outubro de 1995	146
ANEXO 4 – MANIFESTO MARCHA ZUMBI DOS PALMARES de 1995	150
ANEXO 5 - MANIFESTO MARCHA ZUMBI DOS PALMARES + 10	168
APÊNDICE	181
APÊNDICE A - Roteiro da entrevista com os Discentes Quilombolas da FURG	182

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Mestrado (TCM) insere-se na Linha de Pesquisa: “Prática e pesquisa no ensino de História” do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande – PPGH/FURG. A presente dissertação apresentada para defesa, que tem como título: **Ensino de História na Educação Básica dos Quilombolas discentes da FURG: Vivências e Reflexões**, temática diretamente imbricada com a História do Negro no Brasil.

Estou intrinsecamente identificado com a pesquisa, pelo auto-reconhecimento e auto-declaração de ser negro, descendente de escravizados e ter sido morador grande parte de minha vida em uma localidade pobre, com predominância de negros, onde já existiu profusão significativa de Quilombos, que não mais existem e, conseqüentemente uma diversidade substancial de afro-descendentes, no entanto, que pouco se reconheciam e se reconhecem como tal. A partir desta breve reflexão, apresento meu interesse pela tônica histórica e cultural de afro-brasileiros em especial dos Quilombos e Quilombolas, como nos apresenta a Socióloga e pesquisadora na área de Metodologia de Pesquisa Social Maria Cecília de Souza Minayo, afirmando que o pesquisador sempre busca esmiuçar aquilo que tem sentido e proximidade para si, desta forma, aquilo que é componente intrínseco de sua história, “Existe uma identidade entre sujeito e objeto. A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, tem um substrato comum de identidade com o investigador” (MINAYO, 2009, 13).

Partindo destas considerações iniciais de auto-identificação, avanço para a descrição de alguns fatos presentes em minhas próprias recordações, desde a infância, conduzindo-me para esta investigação, e dessa forma justificam as indagações e as intenções presentes nesta pesquisa.

Na infância, eu e um amigo encontramos correntes próximos a riachos e córregos no atual município de Queimados, no Rio de Janeiro, Região da Baixada Fluminense. Correntes estas que supúnhamos serem de escravizados fugidos, neste momento mesmo que de forma incipiente fluía interesse particular pela temática resistência escrava, na Região que vivia. Outro aspecto que considero relevante ocorreu em março de 2005, triste passagem da dita “chacina da Baixada Fluminense”, em especial nos Municípios atuais de Nova Iguaçu e Queimados, em quase a totalidade dos acometidos, eram negros, pobres e moradores de uma região assolada por péssimas condições: sociais, habitacionais, econômicas, educacionais até os dias de hoje.

Aquelas Correntes serviram de elo para minha formação em Bacharel e Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e, continuar construindo saberes nesta direção, como a conclusão do Curso de Extensão: O Negro na Educação Brasileira, pela Universidade Federal Fluminense – UFF, na Faculdade de Educação, no Programa de Educação sobre o negro na

Sociedade brasileira – PENESB. Posteriormente tive a oportunidade de concluir a Especialização em História da África e do Negro no Brasil, na Universidade Candido Mendes – UCAM-RJ, Instituto de Humanidades - IH, trabalhando com a temática: Reflexões sobre a Historiografia da escravidão e resistência escrava brasileira, tendo como o Título do Trabalho Final: Recôncavo da Guanabara e a Hidra (1870 – 1888). Pesquisa esta que tratou especificamente do Recôncavo da Guanabara parte integrante do Rio de Janeiro – Atual Baixada Fluminense – e os Quilombos da região (denominado hidras – que atualmente são praticamente inexistentes) e suas ações de sociabilidade com a população local, sendo analisada a escravidão e a crise do escravismo, dentro do processo de formação do município de Iguaçu, entre o período de 1870 e 1888.

A partir de junho de 2014 minha esposa por questões de trabalho veio para o Rio Grande do Sul, especificamente para a Cidade de Rio Grande-RS e, com isso toda família nesta transição.

No segundo semestre de 2016 dois fatos foram marcantes para conduzir minha trajetória no mestrado em História da FURG. Primeiro tive a oportunidade de ingressar como Aluno Especial, cursando a Disciplina: Cultura material e paisagem como campo da História, disciplina integrante do Programa de Pós-Graduação em História, do Mestrado da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Ampliando e permitindo aprofundar meus conhecimentos, possibilitando futura pesquisa. O Segundo fato foi o convite recebido para participar como palestrante da II Mostra Cultural Quilombola, atividade relacionada Acolhida Cidadã Solidária da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, através da Coordenação de Ações Afirmativas - CAAF/ DIDES, Pró- Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE e buscando reforçar comprometimento com as Políticas de Ações Afirmativas, para dessa forma, compor a Mesa Redonda intitulada “Ações Afirmativas e o racismo no âmbito da Universidade”. Momento que me foi oportunizado compartilhar partes de minha pesquisa na especialização, participar do debate sobre Ações Afirmativas e aprofundar proximidade com os sujeitos desta pesquisa.

Desta forma, este trabalho tem como problemática analisar os Quilombolas Discentes da FURG, que são os sujeitos colaboradores desta pesquisa e, de como se percebiam no Ensino de História na Educação Básica. Neste cenário, tendo como referência as reminiscências especificamente com conteúdos para o trato das temáticas relacionadas à diversidade étnico-racial, com ênfase na disciplina de História e cultura Afro-brasileira, do Negro no Brasil e da África, com especificidade de Quilombos e Quilombolas. Voltando-nos para as indagações que permeiam entre a lei e prática, partindo da visão destes sujeitos: Qual foi o impacto dessas discussões na formação estudantil e de vida com base no Ensino de História? Quais saberes, experiências e concepções foram apreendidas e produzidas por esses egressos da Educação Básica? O que sabem e o que pensam sobre a educação das relações étnico-raciais e também sobre sua especificidade como Quilombolas? Como foram tratadas as questões étnico-raciais em sala de aula na Educação Básica?

Quais as principais dificuldades encontradas e quais são os caminhos percorridos e percebidos para o enfrentamento destes assuntos? Qual, como e onde houve trato com essas questões fora do espaço escolar? Como se constroem as trajetórias dos estudantes Quilombolas da FURG, antes e durante seus respectivos ingressos na Universidade e quais as suas representações sobre a inserção e os desafios que se posicionam neste trajeto?

O objetivo geral desta pesquisa é identificar e analisar por meio dos sujeitos colaboradores Quilombolas Discentes da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, buscando nas reminiscências de suas vivências estudantis na Educação Básica no Ensino de História, especificamente do Ensino de História do negro no Brasil e, sua aplicabilidade, implementação e conseqüente contribuição para direcionar assim os processos mentais fundamentais, na perspectiva da produção de experiencição, interpretação e orientação, em forma de pensamento, identidade e sentido histórico para vida prática. Como objetivos específicos ao longo da pesquisa serão abordados as seguintes questões:

- a) Efetuar levantamento Bibliográfico buscando refletir a questão histórica da Resistência negra e especificamente dos Quilombolas no Brasil, buscar nas legislações educacionais que tratam de questões sobre o ensino de História e inserções de assuntos dos negros e cultura afro-brasileira de 1838 até nossos dias;
- b) Realizar coleta de dados que ocorrerá por depoimentos e entrevistas semi-estruturadas com a metodologia de História Oral, suas respectivas transcrições e análises;
- c) Identificar os obstáculos que esses grupos tinham e tem com relação à terra, trabalho, educação e seus novos desafios desbravando o mundo Acadêmico e conseqüente permanência e Perspectivas; e
- d) Reconhecer e apontar a narrativa dos estudantes Quilombola da FURG.

Os sujeitos colaboradores para esta pesquisa e coleta de dados, foram de 11 Discentes Quilombolas da FURG, 10 de Graduação e 1 de Pós-Graduação ingressantes entre os anos de 2014 a 2017.

O ano de 2018 foi marcante, pois completaram 130 de Abolição e pós-emancipação do sistema escravocrata brasileiro, além de 15 anos de Lei 10.639/2003, norma que preceitua obrigatoriedade do Ensino de História do Negro no Brasil, História da África e de Cultura Afro-Brasileira, em todo Território Nacional. Vale ressaltar que esta regulamentação foi acrescida em março de 2008, portanto 10 anos, da História e Cultura indígena através da Lei 11.645, aspectos que não foram abordados neste trabalho. O currículo escolar da Educação Básica, pela contribuição dessas normativas, possibilitou e ainda possibilita a discussão desta temática e, conseqüente ruptura do modelo eurocêntrico no ensino brasileiro, acrescido da construção de uma educação multicultural na escola brasileira. Entretanto isto tem ocorrido? Como os sujeitos colaboradores desta pesquisa, egressos da Educação Básica, observaram e vivenciaram em seus transursos

estudantis e experiências cotidianas, tais implementações? Ocorreram tais implementações? Quando da proximidade das temáticas de Negros e tendo acontecido, ocorreu na escola, ou em outros espaços mais familiares, doméstico ou mesmo comunitário?

Optamos pela perspectivas teórico-metodológica da História do Tempo Presente onde o historiador, encontra-se face a face e vivenciando no seu tempo proximidade com seu objeto e/ou sujeitos da pesquisa, assim sendo, a História do Tempo Presente se firma como “a História que vivemos”, que “faz parte das nossas lembranças e de nossas experiências” (RÉMOND, 2006, p. 206) e, para orientar (nortear) o percurso metodológico, optamos pela metodologia de História Oral por tratar os sujeitos colaboradores deste trabalho como “documentação viva”, dessa forma a utilização de História Oral temática e História Oral de vida. Considerando a História Oral Temática como aquela que tem como ponto de partida central a utilização da entrevista e, “abrigando índices de subjetividade”, que “se explica no confronto de opiniões firmadas”, “sempre de caráter social e nela as entrevistas não se sustentam sozinha ou em versões únicas” (MEIHY, 2010, p. 38). Pensando na História Oral de vida, temos como perspectiva o trabalho com a especificidade da Temática ora proposta, considerando o percurso estudantil de toda Educação Básica como parte integrante de nossas vidas, versando “sobre aspectos continuados da experiência de pessoas”, dessa forma “pela circunstância da expressão oral, a memória se exacerba em dois pontos principais: 1. o processo seletivo do que dizer é muito exposto; 2. o narrador tem um perfil ou algo a revelar.” (MEIHY, 2011, p. 82). Valendo-nos de entrevistas semi-estruturadas do grupo específico de sujeitos colaboradores Quilombolas Discentes da FURG, egressos da Educação básica, possibilitando dessa forma dar vozes para esses sujeitos, concomitante a percepção de avanços, estagnação ou retrocessos na incorporação da temática da História do Negro no Brasil, em especial de assuntos relacionados a Quilombos e Quilombolas nas instituições por onde trilharam suas vidas estudantis. Dessa forma a aplicação da metodologia de História Oral é o instrumento que nos permitirá conectar, rememorar reminiscências de suas experiências escolares no Ensino Fundamental e Médio nas aulas de Histórias e os materiais didáticos por eles acessados.

Neste sentido, a organização do Trabalho de Conclusão de Mestrado se estrutura em três capítulos, a saber:

No primeiro capítulo intitulado: “Problematizando a Teoria: “Concepções Teórico-metodológicas”, serão abordadas as seguintes questões e eixos direcionadores (norteadores): “História do tempo Presente” buscando o período imediato e recente em sua investigação Histórica; “Memória” estudo constituído partindo de uma rede relacional, com reminiscências próprias e em sociedade; e “Delineamento da Metodologia de História Oral” estabelecendo a estrutura e sistematização dos processos de captação, análises e compreensão metodológica.

Já no segundo capítulo com a designação: “Contextos Quilombolas: Reflexões, Abordagens

e Análises Históricas”, nesta perspectiva discorreremos sobre: “Aquilombamento brasileira” examinando conceitos e processos de Aquilombamento conjuntamente com a compreensão de Quilombos e Quilombolas; “Território, Territorialidade e Identidade” analisando questões fundiárias, estabelecimento do mercado de terras, composição Quilombola e dispositivos legais, assim como extensão e apropriação simbólica identitária; além de “Ensino de História e Legislação educacional” Legislação educacional que tratam de questões sobre o Ensino de História e inserções de assuntos dos negros e cultura afro-brasileira de 1838 até nossos dias”.

O terceiro capítulo denominado “Conhecimento Histórico e sua Relação com a vida Prática Desbravando o espaço Acadêmico”, ao qual trataremos sobre: “Conhecimento Histórico e sua Relação com a Vida Prática”, “Ações Afirmativas e Políticas Públicas” e “Ingresso, Permanência, novos desafios, resistência e atuais perspectivas Quilombolas” para os entrevistados e suas respectivas comunidades.

CAPÍTULO I

1 PROBLEMATIZANDO A TEORIA: CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste capítulo, exporemos aspectos teóricos e metodológicos que direcionaram este trabalho, tendo por eixos orientadores: História do tempo presente, memória e metodologia da História Oral

1.1 História do Tempo Presente

Adotamos para esta pesquisa analisar o chamado período imediato, ou período recente, ou período vivido, buscando realizar esta investigação na concepção e com referenciais teórico-metodológicos da História do Tempo Presente. Para tanto o uso da memória e a metodologia da História Oral, recorrerá a História do Tempo Presente, privilegiando os sujeitos através de suas contribuições, captando suas experiências e reminiscências do ensino básico e trajetória de vida.

Desde a antiguidade, percorrendo o Medievo e avançando pela modernidade, o testemunho e o registro do seu próprio tempo foram condições referenciais para a História e, neste sentido a História do Tempo Presente estava intimamente ligada com a proximidade do objeto com o sujeito, no caso específico o Historiador, logo, atestando credibilidade da descrição ou narração.

A narração tinha como ponto de partida o estar presente, conseqüentemente haveria descrição por conta dos historiadores, muitas vezes não no ato da ação, mas logo que possível, ocorrendo posterior registro com a guarda de vestígios e lembranças. A título de exemplo desta ação Tucídides na Grécia Antiga (FERREIRA, 2000) por observação e recolhendo material durante a Guerra do Peloponeso para posterior registro (TUCÍDIDES, 1987), procurou Tucídides analisar o seu tempo, tecendo narrativas e atuando como testemunho. Citando outro caso análogo, apontamos no medievo, na alta idade média com o Monge inglês, conhecido como São Beda, afirmava que as construções Históricas “deveriam partir de três fontes: os documentos antigos, a tradição ‘dos maiores’ e o seu próprio conhecimento (*mea ipse cognitione scire potui*)” (FICO, 2012b, p. 82). Ainda no medievo, outra observação marcante, faz-se pela expressão forte e simbólica relacionado à proximidade e testemunho, *videre* (FICO, 2012a, p. 45; FICO, 2012b, p. 82), ser verdadeiro pelo fato de ter visto, atribuindo assim o conhecimento verdadeiro, referenciado pelo fato de ter visto ou de estar presente. Na modernidade, outro exemplo relevante foi o Filósofo Gotthold Lessing um dos representantes do Iluminismo por volta de 1759 declarou que “só cabe chamar verdadeiramente de historiador aquele que descreve a história de seu tempo” (FICO, 2012b, p. 87).

As concepções de registro e análise próximos ao tempo vivenciado pelo Historiador perduraram até primeira metade do século XIX, contudo, a construção de conhecimento histórico partindo de concepções do tempo presente a partir da segunda metade do século XIX, foi considerada ineficiente pela Escola Metódica, demarcando a distância entre o objeto e articulações históricas, assim sendo, os citados metódicos orientavam e delimitavam o abandono do contemporâneo, tendo como alvo de investigação, sociedades distantes temporalmente dos historiadores (FERREIRA, 2000). Demarco aqui dois exemplos deste período, um da Alemanha outro da França. Pela Alemanha o Historiador Leopold Von Ranke, que indicou a impraticabilidade de estudos e escritos em oposição às reflexões de seu tempo, “convicção de que o historiador somente alcançaria objetividade quando se afastasse do turbilhão dos acontecimentos recentes” (FICO, 2012b, p. 82). Pela França o Historiador Numa Denis Fustel de Coulanges, defendia que a proximidade ou o trato com o mesmo período temporal dos fatos embaça o tratamento interpretativo, o impregnando com questões do tempo ainda vivido, “nosso olhar presente é sempre tendencioso por causa de interesses pessoais, preconceitos e paixões: ‘Compreendemos melhor os acontecimentos e revoluções dos quais nada temos a temer nem a esperar’” (FICO, 2012a, p. 46). Visões tendem a ficar mais claras quando apartado do fato, “há mais nitidez nesses acontecimentos encerrados” (FICO, 2012b, p. 78).

O distanciamento do objeto esteve intimamente ligado ao estabelecimento, consolidação e definição da História como ciência e disciplina universitária, conseqüentemente a busca por neutralidade e objetividade científica (FERREIRA, 2000). Toda vinculação de fontes não escritas, imersas em subjetividade e pautadas no presente, não sendo preferencialmente de documentos oficiais, afasta e desvaloriza o conhecimento. O que anteriormente era considerado uma virtude, transforma-se em uma ação temerosa, tendenciosa e depreciada, fato que prevaleceu até início do século XX, onde é possível percebermos que o estabelecimento da História como científica foi hegemônica da Escola Metódica/ Positivista. O Historiador Carlos Fico, Professor Titular de História do Brasil da UFRJ denomina, interdição do tempo presente, a posição contra a História do Tempo Presente, do final século XIX e início do século XX, condicionando um distanciamento temporal e cronológico, posicionando ação de neutralidade e imparcialidade do pesquisador, baseado no fetiche histórico, que é sua relação direta ao documento (FICO, 2012a).

A missão de decodificar os documentos, a tomada de distância e noção de objetividade, seria necessária para interpretação dos textos de tempos passados e, dessa forma os historiadores a cada análise mais se especializavam, através de processos e métodos com conhecimento acadêmico, “a separação entre passado e presente colocada dessa forma radical e as competências eruditas exigidas para trabalhar com os períodos recuados garantiram praticamente o monopólio do saber histórico aos especialistas” (FERREIRA, 2000, p. 114).

A preponderância da História Política entra em declínio concomitante com os métodos e aportes teóricos mais contemporâneos e progressistas, pelo seu caráter aristocrático. O ano de 1929 com a formação da revista *Annales* e a *École Pratique des Hautes Études* (Escola Prática de Altos Estudos) em 1948, fomentaram as modificações conceituais e metodológicas frente à Escola Metódica, sem perder a importância das fontes escritas, porém inserindo nos estudos Históricos, o econômico e o social. Incorporando o trabalho e produção, distanciando-se de questões políticas precedidas de eventos, “identificar as estruturas e as relações que, independentemente das percepções e das intenções dos indivíduos, comandam os mecanismos econômicos, organizam as relações sociais, engendram as formas do discurso” (CHARTIER, 1994, p. 102).

Pensar, estabelecer e fazer história com novos elementos e ampliando o olhar com relação ao objeto e método, não afastou empecilhos, para os que buscassem fazer História do Tempo Presente fossem destinado a puro relato jornalístico, ou descrições sociológicas do contemporâneo,

A impossibilidade de recuo no tempo, aliada à dificuldade de apreciar a importância e a dimensão de longo prazo dos fenômenos, bem como o risco de cair no puro relato jornalístico, foram mais uma vez colocados como empecilhos para a história do século XX. O contemporâneo podia ser matéria das Ciências Sociais em geral, mas não da história. Com isso, a história recente tornou-se uma história sem historiadores (FERREIRA, 2002, 318, 319).

Podemos perceber que com relação o enaltecimento, reconhecimento e apreciação das fontes escritas, os relatos pessoais, a subjetividade, a história próxima do vivido, até esse tempo estavam caracterizados como apartados de confiabilidade, de autenticidade ou mesmo de veracidade. Deixando dessa forma, ainda a margem, os testemunhos diretos e as fontes orais, fossem eles individuais ou particulares, ou mesmo coletivos.

Como já citado a Revista dos Anais de História Econômica e Social (*Revue Annales d'histoire économique et sociales*), mais conhecida como Revista dos *Annales*, impulsionado pelo que se convencionou chamar de Escola dos *Annales*, fomentou um deslocamento de paradigma historiográfico no final da década de 1920, tendo como fundadores Marc Bloc e Lucien Febvre e, conhecidos como primeira geração dos *Annales* (1929 – 1946), reagiram fortemente com a história tradicional até então preponderante (Escola Metódica/ Positivista), história dos eventos e história política, avançaram dessa forma marcadamente com conexões, diálogos, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade entre história com outras disciplinas como: sociologia, demografia, geografia, economia, analisando e incorporando questões como trabalho e história-problema. Inovações interessantes para uma nova perspectiva, possibilidades de outras fontes como iconográficas e orais, incorporando e construindo história de pessoas comuns, abrindo um novo olhar sobre o objeto de

estudo, concebendo assim também novas temáticas, a exemplo da história do cotidiano, história da vida privada. Essa ampliação de uma nova trajetória historiográfica a partir da década de 1968, assim novas concepções, como a formação da nova história cultural tratado especificamente com a terceira geração (BURKE, 1992; PORTO, 2010). Para ilustrar o acima descrito colocamos como exemplo a obra de Marc Bloch, “Os reis Taumaturgos”, tratando o caráter sobrenatural da nobreza da França e Inglaterra, trabalho que aborda questões do campo das mentalidades e da cultura, quando ainda não era um campo teórico definido.

A chamada segunda geração dos *Annales*, tem como baliza temporal a década de 1946 a 1968, demarcamos como seu representante Fernand Braudel, tem a história quantitativa como referência (BURKE, 1992), debruçados sobre a história serial, longa duração com estabelecimento de métodos e ancorados em conceitos organizacionais e circunstanciais bem definidos: “regularidades, quantificação, séries, técnicas, abordagem estrutural, tendo como centro de um projeto intelectual oferecer dinâmica às estruturas trabalhadas pelas ciências sociais e articular a longa duração como acontecimento” (PORTO, 2010, p. 133).

Já a terceira geração foi marcada por exercer influência em abordagens denominadas da História das Mentalidades, Nova História ou História Cultural, centrada na multiplicidade de métodos e diversidade de pesquisadores. Destacaremos Jacques Le Goff como um dos principais historiadores franceses, lançando concepções a respeito da relevância de cultura histórica. Muitas de suas obras foram traduzidas para a língua portuguesa, apontamos a obra com o título “História e Memória” uma coletânea de ensaios do autor publicados no Brasil (BURKE, 1992; BURKE, 2008).

A relevância pelo testemunho e pelas reminiscências por parte dos historiadores foi motivada pela historiografia francesa, especificamente posterior a década de 1960 com o interesse da história das mentalidades coletivas, “Nesses estudos, que focalizavam principalmente a cultura popular, a vida familiar, os hábitos locais, a religiosidade etc., a questão da memória coletiva já estava implícita, embora não fosse abordada diretamente” (FERREIRA, 2002, p. 320).

As questões dos traumas expostos pelas Grandes Guerras, trouxeram demandas inerentes as peculiaridades da História do Tempo Presente, concomitante com a necessidade de respostas e análises com a especificidade de uma abordagem Histórica, “a possibilidade desse conhecimento histórico ser confrontado pelo testemunho dos que viveram os fenômenos que busca narrar e/ou explicar” (FICO, 2012a, p. 44). Toda esta experiência marca a proximidade temporal entre sujeito e objeto como outrora, na antiguidade, entretanto com questões teóricas distintas daquelas:

O recurso às fontes orais e à temática dos eventos traumáticos tornou a questão do testemunho proeminente. Muito dessa história se fez a partir do depoimento dos que sobreviveram a aqueles eventos. Frequentemente, isso se deu com o propósito explícito (e

político) de se evitar o esquecimento (FICO, 2012a, p. 47).

O professor Armando João Dalla Costa defende que a partir do final da década de 1970, o olhar e produção historiográfica debruçam seu interesse e envolvimento com a percepção do presente ou do vivido, voltando-se a diversas marcas ou traumas suportados pela recessão ou estagnação econômica, por cicatrizes da segunda Guerra Mundial, pela guerra fria, além do aceleração e desenvolvimento das comunicações, elevando a atenção de diversos centros para as problemáticas e dinâmicas do tempo presente. O trato e a integração nas análises, discursos e estudos da História, com protagonistas vivos, comunicando-se com o tempo do Historiador, baseados em suas memórias e experiências passam a ser um elemento importante dessas dinâmicas (COSTA, 2011).

Na França, é criado em 1978 o Instituto de História do Tempo Presente (*Ecrire l'histoire du temps présent*), Na Inglaterra, é fundado pela Universidade de Londres o Instituto Britânico de História Contemporânea (Institute of Contemporary British History), no Brasil, podemos exemplificar, mesmo tardiamente, em 1994 criado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Laboratório de Estudos do Tempo Presente, em 2007 foi publicada uma coletânea de artigos específicos à análise histórica do tempo presente, intitulada História do Tempo Presente (PORTO, 2007). As intensas transformações no mundo, principalmente pós meados do século XX, posterior a década de 1970, com a concomitância da concepção de história cultural, foi sobrepondo à perspectiva tradicional, forjando e promovendo uma transformação na erudição e conteúdo, ocasionando interpretações e leituras subjetivas das fontes frequentes por parte dos historiadores. Destacamos atualmente, na segunda década do século XXI, de forma específica a direta relação da pesquisa em curso, com a oralidade, a memória e o tempo presente, sendo extremamente necessários epistemologicamente, sobrepondo todos os paradigmas e padrões éticos ora superados, sejam do materialismo dialético, sejam das da escola metódica, ou de qualquer outra ordem.

1.2 Memória

Com a perspectiva de envolvimento e construção de conhecimento utilizando a Metodologia da História Oral, faz-se necessário compreendermos o objeto desta metodologia que é a Memória, com recortes de suas concepções e entendimento.

Neste sentido, observamos que a memória teve sua dinâmica de construção de conhecimento resultante de uma concepção contínua sócio-histórica ao longo do tempo na sociedade ocidental, relacionada diretamente com a própria passagem temporal e motivado pela imersão em seu contexto político-social.

Na Antiguidade, a exemplo da Grécia antiga a memória estava imersa nas experiências místicas com vínculos divinizados, podemos perceber muitas destas experiências com a arte deificada na sua demonstração, através de uma construção de Le Goff as professoras Júlia Silveira Matos e Adriana Kivanski de Senna corroboram com nosso pensamento através da seguinte observação:

“Memória e imaginação têm a mesma origem: lembrar e inventar guardam certa ligação. Le Goff nos lembra que os gregos antigos fizeram da Memória uma deusa (Mnemosine), mãe de nove musas inspiradoras das chamadas artes liberais, entre elas a história (Clio) [...] Com base nessa construção, vemos que a história é filha da memória e irmã das musas guardiãs da poesia e dos poetas, responsáveis, no mundo antigo, por eternizar a idade das origens, ressignificando-a.” (MATOS; SENNA, 2011, p. 96 - 97).

As dimensões deificadas ou divinizadas nas concepções da memória na Antiguidade foram sobrepostas a partir da modernidade, que passa por uma nova dimensão, o exame da subjetividade, dessa forma a memória obtém a dimensão e alcance da apreciação humana. A ênfase da singularidade do indivíduo passa a ser preponderante, tanto no pensamento quanto na vivência. Assim, a partir do renascimento possibilitou novo cerne da situação humana, com relação à memória, inclusive numa percepção psicológica ou psicologizante, dedicado a uma categoria individual do ser, em tese de doutoramento em Psicossociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Heliane Castro Alves ratifica nosso pensamento sobre a memória neste período:

O renascimento [...] endossa este novo foco [...]. A memória individual [...] passa a ser fonte de conhecimento não mais do cosmos, [...] mas, sobretudo, uma fonte de conhecimento sobre si mesmo. [...] É interessante observar que se antes a memória era fonte de conhecimento, ela passa a sofrer também um deslocamento intelectual nos séculos XVIII e XIX, tornando-se, também, sobretudo, um “objeto” de conhecimento. A visão singularizada e psicologizante sobre a memória, que, não obstante, teve uma perspectiva ainda mais ampliada com o advento da psicanálise, passou a ganhar, porém, uma nova dimensão social a partir dos estudos de Maurício Halbwachs (ALVES, 2016, p. 69).

Citamos a publicação do final do século XIX, na década de 1896, a Matéria e Memória de Henri-Louis Bergson, que analisa a tendência neurológica no estudo da compreensão e da memória que provocou e estimulou vários ciclos de escritos posteriores, a exemplo da produção de Marcel Proust com o título “Em busca do Tempo Perdido (1913 – 1927), que ao longo do romance trata algumas reflexões sobre a passagem do tempo e a distinção entre a memória voluntária e involuntária.

No início do século XX um discípulo de Bergson, o sociólogo francês Maurice Halbwachs realiza seu primeiro trabalho sobre memória trazendo uma nova abordagem com enfoque nas ciências sociais ou ciências humanas com concepções menos biológicas, psicológicas, ou voltado para a psicanálise, mas focado na concepção da memória social. Em seu primeiro livro publicado na década de 1925, com o título: “O Contexto Social da Memória”, trabalha na idéia da memória compondo os indivíduos, dessa forma iniciou estudos desenvolvendo assim a categoria de sociologia da memória, que avançou suas pesquisas até a obra “A Memória Coletiva”, com sua publicação em 1950. Neste seu segundo livro, desenvolve o conceito de memória coletiva, com relação direta e dialética com a memória individual, suscitando novas perspectivas sobre a dinâmica de reconstrução do passado. Partindo deste olhar sociológico, não existe mais uma lembrança essencialmente original ou pura, ela sempre é construída e reconstruída baseado do presente evocado num contexto sócio-histórico específico.

A inovação do panorama para a percepção de memória e a investigação realizada por Maurice Halbwachs apresenta que a memória destina a um grupo, dessa forma o indivíduo traz consigo a lembrança continua compartilhando na sociedade que esteve inserido: “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos” (HALBWACHS, 2006, p. 30). Assim a memória individual não deixa de existir, mas apresenta-se arraigada em contextos distintos, interagindo com indivíduos e locais distintos, possibilitando então compartilhamentos de memória de sua natureza individual, convertendo-se para o conjunto de episódios ou acontecimentos partilhado por uma comunidade que transcorre de uma memória individual para uma memória coletiva. Nesta perspectiva nossa pesquisa procura as reminiscências de nossos sujeitos e suas experiências estudantis do Ensino Básico analisando a entrevista semi-estruturada, conduzida pelo Apêndice A – roteiro das entrevistas.

O filósofo Francês Paul Ricoeur, interessou-se pela história com uma perspectiva filosófica e em 1995 publica a obra “A memória, a história, o esquecimento”, Aponta que os indivíduos mais próximos possuem um elo que conecta a memória individual à memória coletiva, ou seja, a memória é um fenômeno psicossocial “coesão dos estados de consciência do eu individual, de um lado; capacidade das entidades coletivas de conservar e recordar as lembranças comuns, do outro” (RICOUER, 2007, p. 134). As reflexões do autor sinalizam que é o plano da relação com os mais próximos a quem devemos atribuir uma memória de um tipo diferente, as pessoas próximas estão situadas numa faixa de variação das distâncias na relação entre o si e os outros.

Aspectos de nossa leitura sobre Ricoeur apontam que a memória dos indivíduos possui um olhar interior que se conjugam com olhar exterior, havendo assim uma proposição de complementaridade da memória. Ricoeur aponta uma dimensão intermediária de observação, em

grupos sociais partilham uma vida coletiva mais próxima, como em grupos familiares, determinadas sociedades, neste caso específico pensamos a escola e conseqüentemente a vida estudantil e, em comunidades, como as comunidades Quilombolas, tal leitura da memória é altamente pertinente para esta investigação, pois procura nas lembranças e até mesmo esquecimentos de nossos colaboradores, tanto partindo de suas vivências estudantis, quanto de suas experiências em suas respectivas comunidades. Pensamos ser a memória constituída a partir dessa rede relacional, um interagir não apenas com as memórias próprias, mas com o encadeamento de outras memórias, tanto de outras sociedades e como convívio entre indivíduos. Partindo de nossas observações e somado com o filósofo, historiador e filólogo búlgaro Tzvetan Todorov com entendimento que memórias individuais e coletivas formam uma identidade memorial que interagem entre si, “a recordação do passado é necessária para afirmar a própria identidade, tanto individual como de grupo. Um e outro também se definem, evidentemente, por sua vontade no presente e seus projetos de futuro; mas não podem prescindir dessa primeira lembrança” (TODOROV, 2002, p. 199).

As concepções expostas conduzem (nor-teiam) perspectivas dos indivíduos e atribuem significação ao passado, colocando assim a memória como responsável pela preservação e continuidade de seu ser, dando-lhe orientações e perspectivas de seu horizonte e exercício de vida. A aplicação das descrições e memórias provenientes de seu processo de formação na disciplina de História no percorrer de suas vivências escolares, proporcionando vínculos nas competências estabelecidas, dispondo uma articulação cognitiva entre seu meio familiar, comunitário, estudantil e seus processos de ensino-aprendizagem, esse panorama possibilita conferir coerência e sentido ao decorrido em suas vivências, sendo a Memória direcionadora (nor-teadora) do presente e delineadora do passado e projeções bem específicas do futuro.

Acerca da memória em torno de identidade, Reinhart Koselleck (2006) em sua obra “Futuro Passado – Contribuição À Semântica dos Tempos Históricos” teoriza que partindo de um passado que outrora foi presente e, pode torna-se um futuro, uma expectativa, um horizonte, entrelaça a percepção e perspectiva da aprendizagem histórica das discussões de Rüsen que temos projetado buscar nos sujeitos desta pesquisa: experiência, interpretação e a orientação:

As três operações podem ser analisadas e distinguidas uma da outra em diferentes níveis ou dimensões da aprendizagem histórica. A ocupação da consciência histórica enquanto aprendizagem histórica pode ser abordada quando raiz à tona um aumento na experiência do passado humano, tanto como um aumento da competência histórica que dá significado a essa experiência, a na capacidade de aplicar esses significados históricos aos quadros de orientação da vida prática. (RÜSEN, 2010, p. 74).

Nossa pesquisa parte do recolhimento ou coleta de dados, tendo a História Oral como metodologia, com base na Memória, sendo assim, tendo a proposta de desencarcerar e reedificar o

transcorrido na vida dos entrevistados, possibilitando “a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu” (ALBERTI, 2004, p. 23). As ações a serem desenvolvidas: Entrevistas semi-estruturadas buscando nas reminiscências de suas vivências estudantis do Ensino Básico e, em espaços não formais de ensino, que trataram especificamente das questões de suas ascendências identitárias. Destacamos também o antropólogo Joël Candau que apresenta interlocução entre sua obra “Memória e Identidade” com sociólogo Maurice Halbwachs, filósofo Paul Ricoeur, o historiador Pierre Nora, sobre lugares de memória, memória coletiva, quadros sociais de memória, memória justa, tradição e tradicionalidade. Pensando e problematizando o Ensino de História, mais especificamente o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, História do Negro no Brasil, a partir dos futuros relatos dos sujeitos desta pesquisa destaco a seguinte afirmação de Joël Candau, que intrecruzam com nosso pensamento: “ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Dialética da memória e da identidade produzindo uma trajetória de vida, uma história, uma narrativa” (CANDAU, 2012, p. 16).

A memória então é um conhecimento do passado, conduzido pelo presente, imerso em experiências individuais, somado as interlocuções com meios e vivências que o indivíduo carrega, podendo ser impregnados de interesses, sejam econômicos, políticos, culturais, julgamentos morais, disputas atuais ou até mesmo conveniências, inclusive demonizar ou glorificar pessoas ou situações. Diferentemente da memória, a História visa analisar criticamente o passado, é mais do que uma tentativa de restauração da memória, é criticar as fontes que usa, entendendo como elas foram criadas, para realizar análises e interpretações do período e sujeitos trabalhados.

1.3 Delineamento da Metodologia de Trabalho

Entendemos ser a História Oral uma metodologia de pesquisa com abordagem qualitativa, distinguindo-se pela maneira de aproximação entre o pesquisador e o(s) sujeito(s) colaborador(es)/objeto alargando sobremodo a aproximação e compreensão das informações do passado recente, transpondo-o em desenvolvimento e aplicação de conhecimento. Este método se constitui por um conjunto de depoimentos gravados, registrados, decodificados, transcritos, analisados e organizados.

Distingue-se a história oral por promover a recuperação do vivenciada em relação com a memória e a narrativa construída em torno de determinados eventos. Assim, busca-se a experiência histórica do entrevistado, sua leitura presente do passado, transpondo além da identificação e da cronologia dos acontecimentos e fatos ocorridos, para investigar como foram percebidos e como intrinsecamente estão engendrados com o real, a subjetividade e projetos de significação do passado.

Nossa opção pela metodologia da História Oral ocorreu por considerarmos que seus processos possibilitam a observação das vozes e, conseqüente reminiscência dos sujeitos, salvaguardando e estabelecendo a respectiva memória por meio de sua especificidade de depoimentos diretos. Dessa forma, favorecendo a ação de testemunhos executados por entrevistas de sujeitos que participaram e vivenciaram episódios e circunstâncias, aproximando-os sobretudo desta pesquisa e percepção da construção de identidade e saberes (BRÊTAS, 2000; ALBERTI, 2004; ALBERTI, 2005).

Antes de adentrarmos especificamente na metodologia da História oral para este trabalho, apresentaremos de forma preambular algumas considerações e concepção da moderna História Oral, cabendo ressaltar que destacaremos uma visão panorâmica, não sendo nosso intuito abarcar a amplitude destas questões e de autores relacionados. Exporemos então a relação do método de História Oral e de como nos ocuparemos da prática para esta pesquisa.

A concepção da Moderna História Oral tem seu marco no pós-guerra, especificamente em 1948, nos Estados Unidos da América, na cidade de Nova York, na Universidade de Colúmbia, a concomitância do desenvolvimento técnico científico, através da eletrônica com expansão do rádio e desenvolvimento de gravadores, associado a experiências com personalidades importantes, além de ex-combatentes, familiares de ex-combatentes, e também vítimas das duas guerras mundiais, como exemplo dos judeus fugidos da Europa, captando suas experiências através de entrevistas e divulgação por jornais, revistas e principalmente, utilizando-se das próprias rádios, tornando assim as suas emissões importantes meios de tornar indivíduos comuns como testemunhas referenciais, repercutindo nomes e pessoas comuns em meio ao monopólio de personagens renomados e de prestígio. O pioneirismo destas ações e estudos dessa natureza, então ocorreu com as gravações realizadas pelo historiador Allan Nevins. O jornalismo, associado à Universidade de Colúmbia possibilitou o crescimento cultural dos depoimentos e iniciando fundamentações direcionadoras (norteadoras), como arquivo e salvaguarda daqueles depoimentos, basilares naquele momento de turbulência e percepção do grande impacto e mudança de paradigma de mundo, que precisaria ser visto e estudado (THOMPSON, 1998; MEIHY, 2010). O professor José Carlos Sebe Bom Meihy, nos apresenta as seguintes afirmações:

De início, a história oral combinou duas funções complementares: 1 – registrar fatos e histórias em particular, pois poderiam se perder sem gravações; 2 – divulgar experiências relevantes e estabelecer ligações com o meio urbano, que consumia as entrevistas, promovendo assim um incentivo para a compreensão e registro da história local. Esse processo conhecido como ‘História imediata’” (MEIHY, 2010, p.105).

Na Inglaterra pós 1950 todo movimento relacionado à África colonial e processo de

independência, foi motivador possibilitando que os países dominados pudessem compor sua história, além de no próprio território inglês as lutas do movimento operário, as memórias analisadas, preocupadas não apenas em pobreza, mas em investigações trabalhistas vistas pela sociologia e antropologia. Já na década de 1970, voltando-se para o trabalho de campo de historiadores (THOMPSON, 2002).

Cabe-nos destacar a importância da Escola dos Annales, que ampliou profundamente a percepção e aplicação de fontes diversas, principalmente com elementos e noções da Nova História Cultural, inovando a questão da historiografia. De forma tardia a aplicação da História Oral, processa-se em alguns países. Na América Latina começa a participar mais intensamente desse movimento na década de 1970, iniciavam-se ações direcionadas, para minorias, negros, mulheres, operários, campesinato, tanto da Costa Rica, Equador, Bolívia, Nicarágua e na Argentina em especial pós década de 1983 com o restabelecimento democrático (MEIHY, 1996; JOUTARD, 2001).

A possibilidade da captação do áudio, do registro da voz das pessoas, com a inovação de gravadores de rolos de fitas daquele momento, alavancou a preservação das narrativas para transmissão e para guarda dessas histórias. Como já dito a Moderna História Oral, compôs os processos da Nova História, como novas fontes e consolidações, dinâmicas e idéias da História do Tempo Presente, apresentando-se como seleção de tema a partir do presente. Isso garante à história um constante ou contínuo movimento, na construção da história. Assim a História do Tempo Presente passou das margens do campo histórico para o centro da disciplina, mudando o papel e o ofício do historiador, dessa forma é pertinente apontar a afirmação de Rene Remond:

“A reintegração do tempo presente faz varrer da visão da história os últimos vestígios do positivismo: o historiador do tempo presente sabe o quanto sua objetividade é frágil, que seu papel não é o de uma chapa fotográfica que se contenta em observar fatos, ele contribui para Construí-los” (RÉMOND, 2006, p. 208).

A História Oral viabilizou olhar diferenciado na construção das histórias e vivências, alcançando assim questões como pertencimento, identidade, do mesmo modo ligação do indivíduo com espaço e afetividade. Mostra-nos a História Oral, diferentes formas de fazer história, explorando outras tendências teóricas, tanto a história vista de baixo, quanto à história do cotidiano. Conduzindo uma história que pudesse ser contada por aqueles que não tinham ou tem documentação oficiais privilegiadas, nem arquivos, enfim, os que não eram das elites políticas e sociais, essa história poderia ser produzida a partir dos registros da oralidade.

No Brasil a ditadura civil-militar entre 1964 e 1985 reprimiu e controlou todas as ações e

possibilidades de gravações, fotografias, ou qualquer outro tipo de registros audiovisuais ou ainda de outra natureza (VECHIA, 2012). Somente a partir da redemocratização, passou-se a ter a perspectiva de entender aquele período, iniciando buscas e debates em torno da História Oral, aliando-se a experiência dos EUA, com a Nova História Francesa, impulsionando a História Oral brasileira de então. Na década de 1975 ocorreram investimentos internacionais, motivados pela Fundação Ford, a exemplo da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, com a criação do CPDOC/FGV (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil), que passa a captar depoimentos da elite política nacional. Este modelo foi importando da *Oral History Program*, da Universidade de Columbia, na conjuntura de anos pesados da ditadura civil-militar brasileira, dessa forma, o Programa de História Oral do CPDOC não atingiu o público, apesar de passar a ser referência para estudo sobre História Oral brasileira. A aplicação desse recurso por Universidades e outras instituições é flagrante a partir da década de 1980. (FERREIRA; AMADO; 2001; ALBERTI, 2004; ALBERTI, 2005).

A partir da década de 1990, o Brasil passou por um crescimento significativo de atividades relacionadas com base na História Oral, tanto em disciplinas de pós-graduação, como em Encontros, Seminários e Congressos. Nesta mesma década, em 1994, foi criada a Associação Brasileira de História Oral, ampliando as discussões sobre o assunto entre pesquisadores no país. Desde desta década, ampliou-se para além das Universidades, mesmo não sendo majoritário, através de associações de moradores, empresas, grupos sindicais, todos ligados a registros, arquivos, além de espaços de memória em geral (MEIHY, 1996; MEIHY, 1996a; FERREIRA; AMADO, 2001).

Com relação ao tempo histórico e as condições sociais, influências e diversidades, temos vivenciado no século XXI, exponencialmente o que podemos chamar de presentismo, uma preponderância nas últimas décadas da humanidade, do presente sobre qualquer noção de passado ou futuro (HARTOG, 2014), distanciando os indivíduos de seus vínculos, relações e vivências. Por essa razão consideramos ser a História Oral fundamental, pois trabalha com memória (assunto que especificamente trataremos na próxima seção deste capítulo) conectando e tendo como base as lembranças e vivências, interligando passado e presente, proporcionando ampliação das percepções de pertencimentos, de relações e inter-relações (MEIHY, 2010). (FERREIRA; AMADO; 2001; ALBERTI, 2004; ALBERTI, 2005).

Faz-se necessário orientar e estruturar a História Oral como uma metodologia, partindo de um processo que privilegiará o diálogo e a colaboração de sujeitos, na construção e produção de conhecimento, sempre considerando importantes suas experiências, memórias, identidades e subjetividades. Percebermos que neste processo de intervenção e mediação, oferece a construção de narrativas e estudos referentes à experiência de pessoas e até mesmo de grupos. Deixamos bem

claro que não é meramente uma ação de uma entrevista, ou ainda uma oportunidade tão somente para preencher lacunas, ou uma coleta aleatória, também não é a solução para todo esquecimento da nossa sociedade, mas é todo um processo, um conjunto de trabalho. Partindo desse pressuposto, uma entrevista, uma coleta de dados ou gravação de algum conteúdo, possui um valor precioso de registro, mas entendendo que História Oral é mais, procura-se um saber que apenas aquele indivíduo que presenciou e experienciou possui.. (FERREIRA; AMADO; 2001; ALBERTI, 2005; MEIHY, 2010).

A entrevista implica no registro captado e gravado em aparelho de áudio ou audiovisual, empregando a narrativa como um dos principais pilares dessa ação metodológica. Dessa forma, a interação narrador, ou sujeito colaborador e o pesquisador, produzirá registro do depoimento, que é o documento oral, compondo a matéria prima que posteriormente passará por outros tratamentos, desdobramentos e condições, a saber: Transcrição e Textualização. Podendo variar entre alguns autores, entretanto aqui trataremos dessas condições, chamando-os de conceitos orientadores (norteadores) (ALBERTI, 2001; ALBERTI, 2005, MEIHY, 2010; MEIHY, 2011).

A transcrição – objetivo de transferir do código oral para o escrito, ou seja, a passagem literal do conteúdo da gravação, tudo que foi registrado no equipamento, sendo todas as palavras pronunciadas na entrevistas precisam ser registradas, sendo assim todas as repetições, os balbucios, todas as interrupções, todos os vícios de linguagem. Separando e identificamos também quem é o entrevistador e quem é o entrevistado, colocando o nome, iniciais, ou algo que caracterize cada um. Com essas orientações o texto construído se tornará fidedigno ao que está na gravação, tendo a relevância e caráter de acompanhamento, tornando-se assim o primeiro documento escrito do oral. Essa etapa é mais utilizada na grande maioria dos profissionais. (MEIHY, 2010; MEIHY, 2011).

Outra etapa é chamada textualização, que possui a transcrição como base, tendo a função de ser um texto para melhor ser absorvido pelo público, pensando na multiplicidade das pessoas que terão acesso a esse material. Deve-se retirar o formato de pergunta e resposta, não desqualificando as perguntas ou estímulos por parte do entrevistador, mas tendo em mente que o privilegio desse processo seja a fala do colaborador e sua iniciativa oral. A construção de um texto em primeira pessoa, privilegiando a narrativa, o entrevistado. O texto como resultado dessa etapa amplia o entendimento do leitor. A limpeza textual que se procede na textualização é utilizada para melhor compreensão, retirando os erros e vícios de linguagem, as interrupções, as repetições, e outras coisas próprias da oralidade. Assim a textualização otimizará a leitura e interpretação da narrativa, conseqüentemente a intenção da narração. (MEIHY, 2010; MEIHY, 2011). Ressaltamos que os colaboradores assinarão um termo de compromisso (Anexo 1) autorizarão a transcrição literal de suas falas, de suas imagens, bem como a sua divulgação para fins estritamente acadêmicos, mantendo seus verdadeiros nomes no trabalho.

Deixamos claro que as etapas descritas anteriormente, que denominados conceitos norteadores, na maioria dos casos são suficientes, como nesta pesquisa específica, entretanto, apresentamos a partir deste ponto outros conceitos orientadores (norteadores) tendo como base o núcleo de História Oral da Universidade de São Paulo – USP são elas: Transcrição, colaboração e validação e, não a utilizaremos.

A Transcrição é um trabalho do pesquisador, quanto uma preocupação com a recepção pública. É uma ação de transformação ou tradução, o Historiador José Carlos Sebe Bom Meihy, importou e apropriou-se do termo transcrição de Otávio Paz e Haroldo Campos (CAMPOS, 1976a; CAMPOS, 1976b; CALDAS, 2001, p. 36) seus idealizadores, como concepção de recriação (MEIHY, 2011, p. 134), ou seja, transformar do oral para o escrito, facilitando totalmente o entendimento do leitor, podendo até mesmo modificar termos ditos ou palavras ditas, por outros que aproximem a compreensão, não sendo uma tradução palavra por palavra, mas compreensão de um contexto. Considerando duas línguas: o oral e textual, com códigos e referenciais próprios da sua língua, ou seja, a transcrição é um processo de intervenção do pesquisador na produção daquele texto, utilizando os recursos da literatura, próprios da língua escrita, para traduzir a narrativa de uma interação entre duas pessoas e diversas sensações, transpondo para esse novo texto, tendo como autor o pesquisador, com base na narrativa do colaborador, sendo produzida do conceito orientador (norteador) textualização, assumindo as responsabilidades que pode fazer no texto, utilizando suas percepções e aparato da língua portuguesa (MEIHY, 2010; MEIHY, 2011).

Para consolidar esta fase do conceito direcionador (norteador) denominado transcrição existe mais um conceito e etapa chamada de colaboração. A Colaboração então não considera o narrador, ou entrevistado, ou depoente apenas um informante, mas é considerado um colaborador de fato, entretanto uma pessoa que terá um papel imprescindível não somente como aquele que narrou algo, ele será aquele que lerá o texto transformado, para confirmar e ratificar se está conforme o pensamento por ele narrado no momento da entrevista. Esta confirmação terá sua assinatura na versão final do texto escrito, corroborando com o processo efetuado, validando este recurso.

A assinatura efetuada pelos entrevistados no documento que recebeu o tratamento da chamada transcrição é denominado de validação, confirmando aceitação e consequente legitimidade.

Especificamente nesta pesquisa, foi iniciado contato com alguns dos sujeitos colaboradores mesmo antes do processo seletivo para o mestrado em História, quando do recebimento de convite para participar como palestrante da II Mostra Cultural Quilombola, em 05 de agosto de 2016, atividade relacionado à Acolhida Cidadã Solidária da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, através da Coordenação de Ações Afirmativas - CAAF/DIDES, Pró- Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE e buscando reforçar comprometimento com as Políticas de Ações Afirmativas,

para dessa forma, compor a Mesa Redonda intitulada “Ações Afirmativas e o racismo no âmbito da Universidade”. Momento que me foi oportunizado compartilhar partes de minha pesquisa na especialização, participar do debate sobre Ações Afirmativas e aprofundar proximidade com os sujeitos desta pesquisa.

Os sujeitos colaboradores para esta pesquisa e consequente coleta de dados, serão 11 Discentes Quilombolas da FURG, 10 de Graduação e 1 de Pós-Graduação ingressantes entre os anos de 2014 a 2017. Neste período figuram 11 comunidades identificadas na instituição, sendo 10 do Estado do Rio Grande do Sul, distribuídos em 5 Municípios (1 de Rio Grande, 3 de Mostardas, 3 de Canguçu, 2 de Piratini, 1 Salto do Jacuí) e 1 do Estado de Goiás (cidade de Minaçu – GO), de um total de 34 Discentes Quilombola, 30 alunos do Campus Carreiros e Campus Saúde, 4 do Campus São Lourenço do Sul, estes últimos não farão parte de nossa pesquisa por motivo logístico. Esta Representação de Discentes está distribuída em 10 cursos de Graduação e 1 de Pós-Graduação, da totalidade de 11.358 alunos, 9.714 são de Graduação e 1.644 de Pós-Graduação da Universidade Federal de Rio Grande – FURG ingressante entre os anos de 2014 a 2017. Com cálculo baseado nas informações levantadas do Anuário FURG 2017¹, pelo contato pessoal obtido na própria instituição e, através da disponibilidade de dados pelo site das respectivas seleções² dos sujeitos colaboradores representados pelos seguintes percentuais:

- a) da totalidade de 11.358 alunos, os Discentes Quilombolas com entrada entre 2014 e 2017 são 34, perfazendo 0,299%; no entanto trabalharemos sem o Campus de São Lourenço do Sul, como já informado, dessa forma são 30 Quilombolas do Campus Carreiros e Saúde (número este que trataremos daqui por diante), perfazendo 0,264%;
- b) da Graduação são 9.714 alunos, sendo 29 Quilombolas do Campus Carreiros e Saúde, perfazendo 0,298%;
- c) dos sujeitos que serão nossos colaboradores na Graduação são 11 da universalidade de 9.714 alunos, perfazendo 0,113%; e
- d) de Pós-Graduação são 1.644 alunos, sendo 1 Quilombola e sujeito colaborador, perfazendo 0,0608%.

A partir dos dados acima que obtivemos do levantamento feito pelo Anuário Estatístico 2017 da Universidade Federal de Rio Grande/RS – FURG, somado com as informações do processo seletivo da Graduação e pós-graduação da FURG ingressantes entre os anos de 2014 a 2017,

¹ Levantamento feito pelo Anuário Estatístico 2017, primeira edição do anuário da FURG. O Anuário tem por objetivo reunir as informações do Catálogo Geral e do Boletim Estatístico em uma obra de referência mais completa e detalhada, apresentando-se de uma forma mais simplificada e compacta, facilitando a busca e a análise dos dados. Disponível em 30/12/2017 <https://sistemas.furg.br/sistemas/paginaFURG/arquivos/menu/000000422.pdf>

² Site da FURG, Comissão Permanente do Processo Seletivo. Disponível em 20/12/2017 <http://coperve.furg.br/>
Site da FURG, Processo Seletivo 1/2017 para Mestrado em História da FURG. <https://siposg.furg.br/curso/997>

apresentamos a Representação numérica de Discentes da FURG (**Tabela 1** e **Tabela 2**), demarcando aqui o restrito quantitativo dos Discentes Quilombolas com forma numérica e percentual que muito enriquecerão esta pesquisa.

Tabela 1 – Representação numérica da universalidade de Discentes da FURG entre 2014 a 2017:

Total de Alunos	Graduação	Pós-Graduação
11.358	9.714	1.644
Discentes Quilombolas		
30	11	1
0,264%	0.113%	0,0608%

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 2 – Representação numérica de Discentes Quilombolas da FURG entre 2014 a 2017:

Total de Alunos	Alunos Quilombola	Graduação Quilombola	Pós-Graduação Quilombola
11.358	30	29	1
Discentes Quilombolas selecionados			
11	11	10	1
0.097%	36.66%	34.48%	100%

Fonte: elaborado pelo autor

Apresentamos o mapeamento das informações prestadas pelos sujeitos colaboradores desta pesquisa com os seguintes elementos: Comunidade, Local, Ingresso/Entrada, Curso, Data de Nascimento dos sujeitos colaboradores (**Tabela 3**), ressaltamos a importância de nos proporcionar um panorama de suas percepções do ensino de História do Negro no Brasil, História e Cultura Afro-brasileira em diversas localidades e Comunidades Quilombolas do Rio Grande do Sul, além de uma comunidade fora do Estado do Rio Grande do Sul, especificamente da Cidade de Minaçu – GO.

Entre os sujeitos colaboradores, alguns indivíduos demonstraram temor com relação à exposição de seus nomes neste trabalho acadêmico. Então partindo do pressuposto que as narrativas orais são documentos vivos (MEIHY; HOLANDA, 2010), e originários de um trabalho diligente com seres humanos, que muitas vezes são suscetíveis a medos, anseios, temores e submersos em multiplicidades de processos sociais, pensamos em resguardar a confidencialidade das informações prestadas, exatidão dos acontecimentos e as entrevistas realizadas na sua totalidade, substituindo os nomes, com o fim de minimizar a possibilidade de identificação (MEIHY; HOLANDA, 2010). Vivemos em tempos que mesmo frente a um ambiente Acadêmico, o receio aumenta diuturnamente contra as individualidades, pensamentos e posições.

Tabela 3 – Comunidade, Local, Entrada entre 2014 a 2017, Curso, Nascimento dos sujeitos colaboradores:

	Nome	Comunidade	Cidade-Estado	Grad	Pós	Entrada	Curso	Nascimento	Idade
1	MAURÍCIO	Macanudo	Rio Grande – RS	1		2017	Eng. Mecânica	13/01/1999	19
2	FABIO	Teixeira(s)	Mostardas – RS	1		2017	Eng. Civil	30/08/1999	19
3	JUSSARA	Maçambique	Canguçu – RS	1		2014	Direito	17/03/1994	24
4	ÉRICA	Cerro das Velhas	Canguçu – RS	1		2017	Ciências Contábeis	28/03/1998	20
5	CAMILA	Rincão da Faxina	Piratini – RS	1		2014	Medicina	25/10/1995	23
6	CÉLIA	Colônia São Manoel	Piratini – RS	1		2017	Psicologia	20/08/1996	22
7	TELMA	Júlio Borges	Salto do Jacuí - RS	1		2015	Pedagogia	22/05/1995	23
8	CLAUDIA	Beco dos Colodianos	Mostardas	1		2016	Eng. de Alimentos	25/05/1995	23
9	TIAGO	São Felix	Minaçu – GO	1		2017	Medicina	28/04/1991	27
10	ANDRÉ	Manoel Rego	Canguçu – RS	1		2017	Educação Física	09/06/1993	25
11	DIONE	Casca	Mostardas – RS		1	2017	História – Pós	23/05/1983	35
				10	1				

Fonte: elaborado pelo autor

Conjuntamente à realização das entrevistas pelo método da história oral a partir de entrevistas temáticas e de histórias de vida. Realizei observação direta das atividades relacionadas à prática da memória seja em roda de conversa, seja no conjunto de atividades empreendidas pelos Quilombolas discentes da FURG, a reunião dessas ações compõe nossas análises e a completude desta pesquisa.

Utilizaremos nesta pesquisa a Análise de Conteúdo, que Laurence Bardin define de forma direta:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 42).

Os relatos orais que consolidamos através de nossos colaboradores, constituirão um corpus textual que será sistematizado e investigado com base na Análise de Conteúdo, entendido como um conjunto de processos sistemáticos de exposição descritiva do conteúdo da interlocução, objetivando proporcionar a inferência de conhecimentos relativos à temática proposta (BARDIN, 2009).

Após o processo de entrevistas e transposição dos depoimentos orais para o documento escrito, será salvaguardado em espaço específico na própria Universidade Federal do Rio Grande – FURG, no Laboratório de História Oral - LHO, coordenado pela profa. Dra. Adriana Kivanski de Senna (orientadora desta pesquisa), o LHO está vinculado e localizado no Instituto de Ciências

Humanas e da Informação – ICHI/FURG, no Centro de Documentação Histórica - CDH - que busca implementar, fomentar e disponibilizar documentos de natureza oral, gravados e transcritos, estimulando a pesquisa específica deste campo.

Sintetizamos o levantamento feito nos programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, tanto de Teses quanto de Dissertações, através Catálogo de Teses e Dissertações do Banco de Dados do CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscando no recorte temporal do período pesquisado neste trabalho, que compreende o ano de ingresso de nossos colaboradores de 2014 a 2017. Organizamos assim os trabalhos que compõe 21 Teses de 16 Universidades com 7 programas de Pós-Graduação, em 4 Regiões com exceção da região Norte e 8 Estados (**Tabela 4**); além de 31 Dissertações de 18 Universidades com 8 programas de Pós-Graduação, 11 Estados com representação das cinco Regiões do País e uma da Universidade de Lisboa (**Tabela 5**).

Tabela 4 – Levantamento das Teses

PROGRAMAS	SC	RS	PR	MT	SP	RJ	MG	BA	total
PSICOSSOCIOLOGIA	-	-	-	-	-	1	-	-	1
MEIO AMBIENTE	-	-	1	-	-	-	-	-	1
HISTÓRIA	-	-	-	1	2	1	-	-	4
EDUCAÇÃO	1	1	-	-	6	-	3	1	12
LETRAS	-	1	-	-	-	-	-	-	1
ENFERMAGEM	-	-	-	-	-	1	-	-	1
COMUNICAÇÃO	1	-	-	-	-	-	-	-	1
	2	2	1	1	8	3	3	1	21

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 5 – Levantamento das Dissertações

PROGRAMAS	LISBOA	MT	TO	RS	PR	SC	MG	RJ	PB	BA	MA	PA	Total
MEMÓRIA E SABERES	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
DIREITO	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
ENSINO DE HISTÓRIA	-	-	1	1	-	1	-	8	-	-	-	-	11
DIREITO E POLÍTICAS PÚBLICAS	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
POLÍTICAS PÚBLICAS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
HISTÓRIA	-	-	-	-	-	1	1	2	-	-	-	-	4
EDUCAÇÃO	1	1	-	-	1	-	3	2	-	2	-	1	11
	1	1	1	1	1	2	5	12	2	2	1	2	31

Fonte: elaborado pelo autor

Nas buscas efetuadas para as análises das Teses e Dissertações, utilizamos dos seguintes

tópicos: Área, Instituição, Nível, Ano, Título, Autor, Palavras-Chave. Dentro das buscas manuseadas partimos das Palavras-Chave de acordo com as seguintes sentenças: Aquilombamentos; Quilombolas; Quilombos; Povos Tradicionais; Saberes Tradicionais; pós-abolição; pós-emancipação; Comunidade Remanescente de Quilombo; Educação Quilombola e Escola Quilombola; Territorialidade; Território; Relações étnico-raciais; Identidade; Ensino de História; Educação Básica com Ensino de História do Negro no Brasil, História e Cultura Africana e Afro-brasileira; Etnografia; Multiculturalismo; Lei 10.639/2003 e Lei 11.6.645/2008, História do Tempo Presente; História Oral, Memória, Conhecimento Histórico; Consciência Histórica e sua Relação com a vida Prática, Ações Afirmativas, Políticas Públicas e Cotas; Resistência e atuais perspectivas Quilombolas. Os números acima apresentados foram do universo de 21 Teses e 31 Dissertações por nós examinadas, estes documentos nos auxiliaram no processo investigativo que constituíram o *corpus* de análise de nossa pesquisa e as instituições selecionadas nesta coleta das Teses foram 16 instituições: UFPR; PUC/RS; UFSM; PUC/SP; USP; UFE; UFSC; UNIMEP; UFMT; UFU; UNICAMP; UFBA; UFMG; UNISINOS; UFSCAR; UFRJ; e Relativo às Dissertações foram 18 instituições: UFMA; UFRJ; UFF; UERJ; UFMT; UEL; ULHT (LISBOA); UFPA; UFBA; UFMG; UDESC; UFPB; UNIVAS - MG; ESDHC – MG; UFT; UFU; UFRGS; UFJF.

CAPÍTULO II

2 CONTEXTOS QUILOMBOLAS: REFLEXÕES, ABORDAGENS E ANÁLISES HISTÓRICAS

Neste capítulo propomos observar a reflexão acerca de diversas abordagens e breves análises sobre: Aquilombamento brasileiro, Território, Territorialidade e Identidade e História do Ensino de História, com foco nas inserções e mudanças legislativas na educação brasileira relacionado com conteúdo da Cultura Afro-brasileira, Faz-se necessário deixar claro que não é nossa pretensão fazer um balanço histórico e historiográfico de toda a produção existente no Brasil e exterior, para tanto optamos por pontuar apenas as obras que pesquisamos e utilizaremos como referência em nossas reflexões.

2.1 Aquilombamento brasileiro

Trataremos nesta seção a terminologia aquilombamento como uma concepção de enfrentamento de indivíduos com realidades históricas que foram desencadeadas desde período escravocrata do Brasil, com desdobramentos que perduraram na pós-emancipação da escravatura, até nossos dias, junto com questões que envolvem posse sócio-territorial, identidade e processo histórico do entendimento de Quilombos e Quilombolas no Brasil atualmente.

Consideramos que a concepção histórica de Aquilombamento é a de sujeitos que experienciaram panorama identitário de agrupamento (Quilombolas - inicialmente escravizados fugitivos, em Quilombos - espaços e agrupamentos que refugiavam escravizados que escapavam de ambientes escravizadores), na qual vivenciaram realidades peculiares e antagônicas baseados em agrupamento e lutas que iniciaram no período escravocrata brasileiro até nossos dias. Inicialmente com íntima relação a protestos de liberdade e, atualmente diretamente ligados a meios próprios de produção e subsistência, além de propriedade, desenvolvimento e direitos territoriais e pelo próprio reconhecimento. A partir do conceito de aquilombamento, aqui proposto, pretendemos analisar o pensamento historiográfico em literatura e bibliografia específica, além do pensar o processo de construção de Aquilombamento brasileiro, concomitante com o entendimento de Quilombos e Quilombolas.

Partiremos da questão do fato inconcebível de pensar escravidão em nosso tempo e no Brasil, e não há como abordarmos tal temática sem destacarmos a África, africanos e tráfico Atlântico, imaginar mais de 3.000.000 de pessoas sendo retirados, arrancados, capturados de sua terra, sua gente, seus familiares, sua cultura e seu mundo, para participar de um empreendimento comercial que marcou o sistema econômico mundial e também as pessoas que involuntariamente

participaram dele. No Brasil durante mais de trezentos anos de escravidão milhares de pessoas fizeram esta travessia atlântica, onde marcaram profundamente o país, nas mais diversas áreas pensadas e vivenciadas:

Movimentarem engenhos, fazendas, minas, cidades, plantações, fábricas, cosinhas 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. (REIS, 2005, p.9).

Mesmo sob todas as formas de violência que a escravidão brasileira impôs ao escravizado, invariavelmente ocorreu resistência que pode ser representada de inúmeras formas:

O escravo negociava espaços de autonomia com os senhores ou fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantações, agredia senhores e feitores, rebelava-se individual e coletivamente [...] um tipo de resistência que poderíamos caracterizar como a mais típica da escravidão [...] A fuga que levava à formação de grupos de escravos fugidos aos quais frequentemente se associavam outros personagens sociais, aconteceu nas Américas onde vicejou a escravidão (Op. cit - REIS, p. 9 – 10).

Partindo das interpretações e estudos voltados para os quilombos brasileiros a partir da década de 1930, duas categorias foram apresentadas: culturalistas e materialistas (a vertente culturalista como uma recriação da cultura africana, implementando uma tenacidade cultural. Já a materialista como resistência negra a uma situação escravocrata). O professor Raimundo Nina Rodrigues abordando Africanos e os mocambos de Palmares iniciando seus estudos no final do século XIX e início do XX inaugurando as interpretações culturalistas. Segundo seus estudos os quilombos buscavam a reprodução de tradições organizacionais políticas e guerreiras dos povos bantos, como volta a barbárie africana Idéia de permanência e persistência da cultura africana em resposta a sociedade escravista que os oprimia (RODRIGUES, 1977).

Nos anos 20 e 30 do século XX, Arthur Ramos revisitou o viés culturalista combinando vários fatores com relação ao fenômeno de adaptação e reação processo contra-aculturação, tratado como evolucionismo cultural, os quilombos como reação e, de certa medida, estratégias dos escravizados para preservar suas culturas. Além de Ramos, Edson Carneiro amplia a questão abordando formas religiosas, sem deixar de debruçar sobre aspectos políticos, econômicos, militar, cultural e social, em especial sendo pioneiro no estudo de Palmares, e sua formação “contra-aculturação” (RAMOS, 1966).

O Antropólogo francês Roger Bastide identificou aquilombamentos como contra-aculturativo, uma recusa e enfrentamento ao que eram submetidos, tendo então formas de

organização como a de suas longínquas terras e descendentes. As comunidades de fugitivos eram criadas pela adaptação ao novo meio e criação de novas formas de vivência (BASTIDE, 1985).

O materialismo nascido numa nova visão da escravidão elevando o protesto dos escravizados como objeto nos debates, contestando as interpretações das relações entre ‘senhor’ e ‘escravo’ impregnada pelo paternalismo. Nesta classificação materialista o aspecto violência da escravidão é levantado para um conceituamento da resistência, as situações extremas, produzindo um escravizado violento e rebelde que através de algumas ações, nega-se ao cativo. O pioneiro nestas abordagens em 1959, com a obra *Rebeliões de senzalas*, foi o Historiador Clóvis Moura, baseando-se em fontes primárias impressas e outras secundárias, analisou o desgaste do sistema escravista, pensando sociologicamente as comunidades de escravizados fugitivos e seus relacionamentos com a sociedade na qual estavam inseridos. As fugas e aquilombamentos nada mais eram que negação ao regime escravista. Segundo Moura, caracterizavam-se os escravizados em duas categorias: os acomodados e os rebeldes, ambos agindo inconscientemente. Mesmo quando os rebeldes mantinham ações de enfrentamento com os senhores ou feitores, agiam de modo defensivo, distante de uma ação complexa que permeasse ideologias e lógicas próprias. As interpretações não foram adiante, ou seja, as interpretações materialistas foram restritas a Moura. (MOURA, 1972).

Nos anos 70 do século XX, preocupado em contestar as ideais de docilidade do sistema escravocrata, José Alípio Goulart efetuou uma investigação sobre os quilombos, com grande material empírico, porém apresentou uma visão de naturalização como às culturas dos africanos na diáspora, “revigoravam neles os instintos primitivos até então represados pelas compensações materiais com que contavam, posto que presos e submissos. Soltos, passavam a agir como bichos, de vez que como tais eram caçados”. (GOULART, 1972, p. 43). Entretanto, seus estudos e levantamentos apresentaram apenas uma abordagem panorâmica dos quilombos no Brasil.

As abordagens nascidas na década de 30 do século XX, partindo das obras do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, sistematizaram a benignidade e benevolência da escravidão brasileira como mais branda, de uma perspectiva antropológica, com base nas interpretações e sistematização quanto à escravidão nos Estados Unidos. A escravidão como caráter e aspecto paternalista e patriarcal em suas relações. A Brandura da escravidão brasileira passa ser uma marca, e até caso houvesse castigos poderiam ser enquadrados como uma visão educacional preparando o negro para a vida na nova sociedade e cultura, visando integrá-lo, “o castigo ao escravo como o castigo ao filho da família fazia parte de um sistema de educação e disciplina – o patriarca, não podia desmanchar-se em ternuras” (FREYRE, 1963, p. 33). Freyre interpreta elementos análogos em lusitanismos repletos de modelagem judaica, romana, bárbara, islâmica e até asiática, sempre amalgamada a vetores africanos, em meio à contínua adaptação representada pela colonização.

Influenciado por Freyre, em 1947 o historiador Frank Tannenbaum publicou *Escravo e Cidadão*, baseado na empatia que existia na obra de Freyre, *Casa-grande e Senzala* com a questão da miscigenação e grande amenidade das relações senhor-escravo, devendo a ausência de preconceito de cor que supostamente ocorria entre os portugueses, totalmente diferentes em valores e personalidade dos anglo-americanos, Tannenbaum absorveu as idéias de diferenciações entre anglo-saxões e ibéricos, sendo o anglo-saxão mais desumano. Tannenbaum fora classificado principalmente por Stuart B. Schwartz como escola do contraste assustador. (QUEIROZ, 1987).

Opositores aos pensamentos de Frank Tannenbaum na década 60 do século XX, o antropólogo Marvin Harris (1964) contra Tannenbaum, principalmente sobre a instituição de um dito paraíso brasileiro inter-racial; Charles Boxer (1963) contrário à idéia de humanidade e castigos brandos dos portugueses sobre os escravizados negros no Brasil, ao contrário era firme e até desumana, estudou a ideologia dos senhores de terra e mineradores que tinham em mente até mesmo a idéia de não humanidade de escravizados negros; David Brion Davis com a obra: O problema da escravidão com sua primeira edição em inglês na década de 1966 e mais recentemente em 2001 com tradução em português, esta sua obra considera ser exagero de Frank Tannenbaum de enxergar a escravidão brasileira como estática, sem diferenças culturais e até mesmo diferenciadas por áreas ou regiões como: rural, urbana e passagem entre as duas.

No Brasil da década de 60 do século XX, as invariáveis tensões balizadas pelas injustiças sociais e a inflexibilidade dos grupos dominantes, a justificativa no passado escravista brasileiro passa a ser recorrente, em grande medida por certa influência dos debates nos Estados Unidos, análises do sistema capitalista e a organização do trabalho servil. Destacamos três: Fernando Henrique Cardoso (CARDOSO, 1962), Otávio Ianni (IANNI, 1962) e Emília Viotti da Costa (COSTA, 1966), todos da Chamada escola paulista.

Baseados em todas as análises citadas até aqui percebemos crítica ao regime escravocrata e ação dos escravizados foi esmiuçada, porém análise de ser coisa perdura em toda esta lógica o escravizado antes coisa-passivo, abria espaço para o escravizado, coisa-rebelde. Para os culturalistas a construção de uma idéia africana, já os materialistas a reação individual e coletiva contra à violência e os maus-tratos da escravidão:

Nessas duas correntes, o aquilombamento aparecia como um processo que se dava quase fora da sociedade escravista, posto que a escravidão era um mundo que 'coisificava' socialmente o escravo. Seria o quilombo, enfim, num mundo fora da escravidão, que os escravos resistiram (cultural e materialmente) à dominação. Só dessa maneira os escravos puderam se tornar sujeitos de sua própria história (GOMES, 2006, p. 19).

Nos anos 80 do século XX, foram às insurreições do século XIX que despertaram atenção

em vários estudiosos, como a exemplo do escritor e historiador gaúcho Décio Freitas em algumas de suas obras como a obra intitulada *Palmares, a guerra dos escravos*. Já na década anterior, porém um trabalho altamente sistematizado, debruçando em documento da chamada revolta dos malês e falas dos africanos presos, surge o trabalho do historiador João José dos Reis, “*A história do Levante dos Malês – 1835*”, livro dividido em três partes: o cenário social, econômico e político da Bahia no período, o levante propriamente dita, a formação da comunidade muçulmana e o papel por ela desempenhado na rebelião, além dos perfis dos líderes. O ambiente urbano que havia em Salvador tornou ocorrer à possibilidade de atividades de propaganda islâmica. A grande quantidade e mobilidade de escravizados e libertos permitiram a interação com o proselitismo, à distância entre religião e rebelião passa a ser ínfima. O princípio que era pregado partia do princípio que todos eram filhos da África. E de certa medida uma relação conflituosa entre os africanos e os chamados afro-brasileiros.

A historiografia da escravidão, durante a década de 1970 e 1980, procurou ter como base o modelo marxista, tendo como premissa que tudo aquilo que não se encaixasse no sistema estabelecido era posto de lado e encarado como contraditório ou uma anomalia.

Já na década de 1990, a produção historiográfica se debruça sobre a história social da escravidão, destacando João Reis (1996) já citado, Robert Slenes (1992), Sidney Chalhoub (1990) e outros, abordam por parte dos escravizados, seus significados culturais e políticos indagando visões ou vislumbres de liberdade, tendo compreensão das mudanças sociais que ocorrem. Chalhoub consegue descortinar as diversas visões de liberdade desenvolvidas pelos escravizados, principalmente na corte, partindo de exemplos tirados de processos crimes e ações de liberdade, conseguindo chegar mais próximo do cativo que perambulava pela cidade em busca de “viver para si” (CHALHOUB, 1990, p. 120). A obra intitulada *Visões da liberdade* de Chalhoub, aborda uma generosa e forte crítica ao conceito do escravo—coisa forjado por Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni nas análises sobre escravidão, tanto da escola sociológica paulista como das perspectivas marxistas de Jacob Gorender que, de certa medida, mantém ligação com as análises das obras de Leila Mezan Algranti (ALGRANTI, 1988). Segundo Chalhoub, alguns desses autores já encararam a pesquisa histórica sobre a escravidão com a idéia preconcebida de que “o oprimido pode chegar a ver-se qual vê o seu opressor” (CHALHOUB, 1990, p. 120). Partindo dessa premissa, o escravizado oscilava entre a passividade e o crime. Somente ao cometer um crime o escravizado se tornaria agente do processo histórico. Chalhoub enfoca visões próprias dos escravizados em relação ao cativo e a liberdade, criando o conceito de cidade esconderijo, tendo como espaço privilegiado centro do Rio de Janeiro. Dando vida aos escravizados, Chalhoub demonstra não extremar, as análises de documentos concluem que os cativos atuavam no mundo da escravidão de maneira a driblar os fios de uma malha construída pelo sistema escravista, para a

partir daí por em prática as suas diversas visões de liberdade e de mundo.

O professor Pedro de Souza propõe em seu trabalho: “A boa nova da memória anunciada” - o Discurso Fundador da afirmação do negro no Brasil, que é preciso “transformar em mito a passividade do negro e estabelecer a resistência e o ativismo dos escravos” (SOUZA, 2003, 59), busca desmistificar o que os livros didáticos e alguns autores e obras que citamos e, não foram revisitados, tem colocado em suas páginas, que conseqüentemente acaba por tornar-se verdades absolutas, muitas destas páginas, em sua maioria sem atualizações, junto a academia, reduzindo a auto-estima de muitos, Souza estabelece como discurso findar com a ‘lenda da passividade’ pela figura de Zumbi, entretanto não simplesmente como lenda, mas sim como fato histórico, projetando afirmação da subjetividade negra da sociedade brasileira vinculada ao repúdio à folclorização da memória relativa ao episódio de Palmares.

As análises do Historiador Flávio Gomes sobre o Brasil escravocrata, debruçando suas observações na resistência dos escravizados tanto no meio urbano, quanto no rural, investigando tanto na historiografia nacional quanto internacional, comparando identidades e diversidades, com fontes primárias e mergulhos em farto material, dando-lhe base tanto teórica quanto documental das vivências não estáticas, mas com um grau de sociabilidade e adaptação ao meio, com as vivências adquiridas aqui e as trazidas do outro lado do atlântico, forjadas nesses campos negros (GOMES, 1993). Destacam-se em seus estudos as múltiplas formas de resistência dos escravizados, da fuga em massa a formação de quilombos, formação de redes solidárias voltadas para o sucesso de suas ações rebeldes.

Destacamos também os estudos de historiadores como Eduardo Silva que, juntamente com João José Reis, foi de extrema importância principalmente tendo como base a obra *Negociações e conflitos* (2005), centro de relações entre escravizados e senhores e conceituação da resistência escrava buscando garantia dos padrões materiais de vida, “Suas atitudes de vida parecem indicar, em cada momento histórico, o que eles consideravam um direito, uma possibilidade” (REIS; SILVA, 2005, 15) apontando os Quilombos como a possibilidade de convivência, contra os excessos de total coação de um sistema; Mary Karasch analisando diferentes ângulos da vida dos negros em um espaço no urbano (KARASCH, 2000) e quilombos de Goiás (KARASCH, 1996); aponto também Robert Slenes, quanto a recordações e esperanças na formação da família escravizada no Brasil, fazendo contraponto com o que até hoje é pensado sobre a sexualidade e afetividade de escravizados (SLENES, 2000); Hebe Maria Mattos, analisando trama social escravista dos diversos significados que liberdade podia receber dentro da lógica dos escravizados (MATTOS, 2005); não de menor referência Maria Helena P. T. Machado, analisando a questão da autonomia escrava, com interpretações inovadoras para o contexto historiográfico de produção voltada para autonomia dos escravizados entorno da roça. Como dissemos no início deste capítulo,

é invariavelmente impossível abarcar todas as obras deste trabalho, entretanto pensamos que os aqui apresentados, dos processos de análises e interpretações do panorama de pensamento, vivências, ações e reações da escravidão brasileira, desde o fim do século XIX até nossos dias.

Sobre a história social da escravidão no Brasil, a historiografia dedicou-se ao protesto dos escravizados, com caminho para novas reflexões, partindo do pressuposto que era um mundo isolado completamente da sociedade escravista, onde guerreiros, quase heróis existiam, entretanto sem consciência. Outro caráter abordado tem sido o de marginalização social, política e econômica, ponto de lado sua capacidade de adaptação e impondo novos modos de protestos. Quilombos mostravam-se como ‘impotente’, para escapar da dominação, em algumas análises o quilombo era associado a negros fugidos de forma instintiva da violência, onde nenhum traço de organização social, apenas abrigo, refúgio, para longe dos maus-tratos e, próximo de sua matriz africana. Na verdade várias regiões desde o século XIX mostrarão que protesto dos escravizados, pode variar mundos criados, transformados, não estáticos, que permeiam as diversas classes. Tendo como fim sobreviver transformando seu mundo, das senzalas e dos que mantinham o sistema. Tendo estas discussões um fim e conclusões distantes, ganhando sempre novos enfoques, formas e argumentos, que enriquecem os estudos no tocante as visões impressas de que a escravidão se mesclava a tudo, penetrando sem fronteiras em todos os recantos.

A antropóloga e pesquisadora Ilka Boaventura Leite trabalha a conceituação de quilombo como um grupo organizado, que tem lutado por espaço através das gerações. Para uma numerosa fração de brasileiros negros e descendentes de africanos que até certa medida são postos de lado na sociedade, assim sendo, quilombo é um direito a ser conquistado. Para a autora, a terra é de valorosa importância e determinante para a perpetuidade desses grupos, e conseqüentemente sua forma comunitária de vida, mas não o membro exclusivo que distinguiria os sujeitos do direito. Mas sim sua condição de integrante da comunidade. São suas vivências, experiências coletivas e suas histórias que o especificam com significado de pertença (LEITE, 2000).

Sobre a expressão aquilombamento foi um termo amplamente tratado no Brasil colônia e império, vivência da liberdade em meio a um mundo escravizado. Na obra *A Hidra e os Pântanos – Mocambos, Quilombos e comunidade de fugitivos no Brasil (século XVII – XIX)*, do Historiador Flávio Gomes, apresenta o termo aquilombamento como “protesto reivindicatório”; “cultivavam para sua substância e também produziam excedentes, negociando e mantendo trocas mercantis”; busca de “autonomia” (GOMES, 2005, p. 34). Esse lugar de resistência, de abrigo, de liberdade, de produção própria, no entanto, não um espaço sem interação com mundo fora de suas comunidades.

A relação de Aquilombamento vivenciou particularidades que foi significado e ressignificado no decorrer dos tempos e de suas realidades locais, assim sendo os Quilombos também foram se particularizando, buscando redes de sociabilidades e contínua forma de labuta

própria.

Vale ressaltar que o imaginário de Aquilombamento voltado para questões raciais e rumo dos movimentos sociais, contemporaneamente foi revalorizada posterior a década de 1970, concomitante com o início da paulatina abertura política da Ditadura Civil-militar. Onde as narrativas de memória e transmissão de conhecimento pela oralidade, ressignificou o referencial histórico, tornando um símbolo de processo de afirmação social, cultural e construtor de identidade. O que antes era apenas pensado como resistência e até mesmo oposição ao sistema escravocrata se tornou até mesmo símbolo de validação a legado ligado a ancestralidade e, com bases de identidade étnico-cultural ainda em curso. Em movimentos sociais e organizações de políticas anti-raciais, esses espaços de Aquilombamento que por vezes fora considerados em representação histórica, contra a discriminação racial, tendo diversas construções quanto ao discurso de etnicidade, quando pensado em consciência de pertencer a um determinado grupo étnico com ou em conformidade dos membros de uma coletividade aos padrões culturais deste grupo, todos os pensamentos tendo como paradigma os Quilombos. Buscando memórias, aproximações, esquecimentos, negociações e conflitos, em produções historiográficas mais contemporâneas e, distanciando-se de constructos, partindo de reflexões mais fundamentadas com a subsunção e aproximação de perspectivas de questionamentos. (MATTOS; RIOS, 2005; MATTOS, 2006a; MATTOS, 2006b)

Essas lutas e constantes resistências não encerraram com a lei Áurea, Lei 3.353 de 13 de Maio de 1888, são combates que ainda perduram contemporaneamente. A historiadora e militante pelos direitos humanos de negros e das mulheres, Maria Beatriz Nascimento transcende as idéias apenas de Quilombos como uma temática colonial e no Período do Império, é “uma luta como reconhecimento de pessoa” (NASCIMENTO, 1989, *apud.* RATTTS, 2006, p. 53), por conseguinte luta pelo seu espaço territorial e sua própria existência. Essas vicissitudes de vida que se apresentam aos Quilombos e Quilombolas ainda trazem como significado o direito e reconhecimento, primeira de si como indivíduos e conseqüentemente de sua terra como extensão dessa vivência.

Todas as pesquisadoras e pesquisadores citados, mesmo em épocas distintas, têm em comum ou ao menos partem, do ideário de Quilombos históricos e a luta por liberdade, busca de reconhecimento de direito a terra e posse da mesma, respeito à ancestralidade e conseqüentemente pertencimento, obstáculos que perduram em nosso tempo. A antropóloga Bárbara Oliveira Souza aponta que aquilombar é muito além de força social, de deslocamento, de etnia, de transformação, “aquilombar-se remete à luta contínua não pelo direito a sobreviver, mas pelo de existir em toda a sua plenitude” (SOUZA, 2008, p. 177). A palavra de ordem nessas comunidades hoje ainda é a mesma de seus ancestrais, resistência, não aquelas de outrora, intrinsecamente ligado a liberdade, mas no âmbito de auto-reconhecimento e busca de direitos. No espaço Acadêmico e, na especificidade dos sujeitos colaboradores desta pesquisa, ainda perduram aspectos comuns com

seus ancestrais como: luta por direitos, resistência contínua, permanência, êxito e exemplo para tantos que sonham seguirem seus passos.

Conforme as narrativas de cinco (5) colaboradores, a expressão Resistência foi marcante ao destacar as questões sobre Quilombos e ser Quilombolas. Cláudia destaca que ser Quilombola é algo que não fica distante em sua comunidade, mas continuamente permanece consigo, e em meio a tantos preconceitos, e em diversas áreas o seu aprendizado é que resistir é uma marca, e resistência é um estado permanente de alerta e uma guarda de seu pertencimento:

Para mim ser Quilombola é trazer minha comunidade comigo sempre de onde eu vim, não esquecer tudo que a gente passou para estar aqui, principalmente pelo que a gente vai passar, para nós estarmos lá. Ser Quilombola para minha família é reconhecimento, cultura, pertencimento, é tradição, temos tanta coisa linda que temos que mostrar para fora, nós da nossa gente, e principalmente que a gente tem que lutar por nossos direitos, tem que resistir dentro desse contexto. A gente sabe que o Brasil é um país preconceituoso, Rio Grande do Sul é um Estado preconceituoso. Como a gente está presente aqui, Rio Grande do Sul é Quilombola a Gente tem que gritar isso. Eu acho que principalmente Resistência. Resistência e Pertencimento (CLAUDIA, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Na narrativa de Dione nos é apresentada as questões de resistência e pertencimento, ambas totalmente perpassadas por um trajeto de particularidades específicas como o entrelaçamento da Comunidade com seus espaços territoriais, além de lutas travadas de forma literal, mas advinda da memória, da oralidade e suas impressões e percepções do contemporâneo:

Eu entendo a relação está justamente nisso que eu estava te falando, no pertencimento, no contar a sua trajetória pessoal, particular, a partir do Território, dos espaços do Território, das pessoas que vieram antes mim, antes da minha mãe, antes da minha avó. Do saber, por meio da oralidade, a gente consegue se perceber hoje, a partir dessas Histórias. Então eu entendo que ser Quilombola hoje é, ainda como foi lá naquele no período do Brasil Colônia, é resistência. Só que não é mais uma resistência Física, é uma Resistência em Memória mesmo, em não deixar morrer aqueles que sofreram Na pele por ser considerado inferiorizado. Hoje, por isso que eu formei assim, uma coisa que eu pensava muito quando estava lá em cima, deles era que não é meu o diploma, é da minha comunidade é da minha família, é principalmente, daqueles que eu não conheci e que resistiram, porque se eles não tivessem resistido, não teriam tido filhos, é por meio dos filhos deles que eu estou aqui (DIONE, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Percebemos pela fala de Telma que a própria designação de Quilombola já está interiorizada a questão de resistência. Resistência em busca dos direitos, resistência na forma de ser expor, resistência de se identificar, resistência por igualdade, mesmo em meio a uma sociedade desigual:

Pra mim? (PAUSA). Primeira coisa, RESISTÊNCIA acima de tudo. Resistir a opressão, não ter medo de colocar a cara a tapa, correr atrás de nossos direitos, mesmo com todas as dificuldades, mas a gente sempre tem que estar firme e forte, e além do mais de tudo é ser, a união, porque lá na nossa comunidade a gente preza muito. Porque a nossa união foi com que a gente conseguisse o pouco que a gente conseguiu. Então ser Quilombola é sinônimo de resistir e está na luta sempre, porque eu acho que só assim que a gente consegue alguma coisa. As pessoas pregam que existe igualdade, mas nós sabemos que não tem, a gente sente isso até nós olhares das pessoas, “Ah já vem aquele negro” - como se dissessem, lá na

minha cidade a maioria é branco, então a gente sente. Teve uma época que a gente foi participar em 2015, 2014, nós fomos participar de um desfile lá e teve um grupo de motoqueiros todos brancos, que disseram: Ah O lugar de Quilombolas não é aqui nas ruas, é nas ocas”. Eles nem sabem o que é sabe.... Eles acham que acham que Quilombola é indígena, é um bicho, ‘alguma coisa do mato’ (Olhos marejados) (TELMA, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Célia argumenta que em todas as instâncias de sua comunidade e de vida a resistência é uma indelével marca, desde se manter com agricultura familiar, até o desgaste dos mais velhos para que o novos possam ao menos estudar, com vias a uma melhoria na vida:

Para mim é ser uma grande resistência, Porque se tu for pensar tudo hoje é industrializado e em grande escala, então tu tá lá numa comunidade plantando suas coisas, mesmo que seja pouquinho é uma grande resistência, eu admiro muito meus tios, meus avós que ainda estão lá. Porque como meus pais tiveram que sair para a gente não passar fome e tal, é uma resistência muito grande (CÉLIA, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Mesmo em meio à consciência de ter sua ascendência em pessoas que foram escravizadas, Tiago demonstra-nos não senti ser um derrotado, ou viver de lamentos, mas nos retrata que resistência é a indicação exata do que é, seja em qual circunstância for:

De certa forma, ser resistente. Determinação nas possibilidades, nosso compromisso, nossa luta, porque não dizer a nossa resistência em relação aos momentos difíceis. Eu tenho orgulho de dizer que sou um descendente, que eu tenho uma história, mas infelizmente o que aprendi foi que na nossa História, que nós éramos ‘pessoas’ (Sinalizando aspas), serviço dos outros (TIAGO, 2018, Discente Quilombola da FURG).

A fala de nossos colaboradores, muito nos comove e move a continuar também lutando para que essas vozes possam ser ouvidas em diversos e múltiplos espaços. Vivemos um perceptível, digo perceptível por alguns, de um retorno a outrora, onde as vozes eram caladas e onde as individualidades eram desprezadas, ao ouvir e ler sobre resistência, pertencimento, representação de um grupo, novas realidades de mudanças e quebras de paradigmas, por uma vida melhor, por perspectivas de sonhos maiores. Percebemos que a luta de nossos ancestrais tem valido a pena. Nossa percepção e posição assemelham-se com a de Bárbara Oliveira Souza (2005) associado à Maria Beatriz Nascimento (NASCIMENTO, 1989, apud. RATTI, 2006, p. 53), ao deslocar-se a noção de quilombamento que outrora estava intrinsecamente ligado a reivindicação, protestos, fugas e refúgio de liberdade, mas tornar esta idéia uma permanente luta por existir em sua totalidade e dignidade humana.

2.2 Território, Territorialidade e Identidade

Através do exame acerca da legislação fundiária no Brasil, temos o alcance de uma relativa falta de nitidez referente a recurso e aparato jurídico legal que proporcionasse as comunidades

Quilombolas a apropriação da terra e até mesmo apoderamento dos recursos naturais com base no uso comum. Partindo da instituição das sesmarias, vigente até 17 de julho de 1882, em que distribuía as terras a particulares em nosso território, na justificativa e função de obtenção máxima de recursos para combate a crise agrícola e econômica, passando a 1850 onde foi instituído a Lei de Terras, que dispunha as terras devolutas no Império, proibindo a aquisição por outro título que não seja o de compra, é assim percebido a coibição a posse e determinando que apenas a compra por meio legal de aquisição legal. Criando dessa maneira, impedimento e contratempo de toda ordem para os povos indígenas, que outrora foram os originários de uso, gerência e apropriação das terras, quanto para negros livres ou escravizados alforriados, impactando e trazendo entrave no acesso legal às terras.

Estas ações legais proporcionaram a garantia que grandes proprietários e fazendeiros, além de diversos membros das elites oligárquicas de então, ficassem com a preponderância das terras, fato que comprometia o acesso também de pequenos agricultores e outras camadas pauperizadas, o que fortaleceu o tripé precípua do período colonial e imperial no Brasil: Latifúndio, escravismo e monocultura. Colocando como já dito muitos dos pequenos agricultores e principalmente o estabelecimento do mercado de terras, os variados casos de composição de Quilombos, mesmo os casos que não se associava a fuga e protestos, como desapropriação as terras dos Jesuítas, doação de terras como recompensa por serviços prestados e abandono de diversas fazendas no período de declinação da produção de açúcar e algodão, distante do prescrito na legislação vigente tornava todos esses em cenário de marginalidade. Ainda que o instrumento legal que trazia a emancipação da escravatura como cenário nacional, a lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888, conhecida como lei Áurea, fosse promulgada e proclamada, poucos avanços ocorreram no sentido de reconhecer, proporcionar ou viabilizar concessão de direitos aos ex-escravizados e muitos menos as comunidades Quilombolas sejam de que ou quais origens fossem.

Assim sendo, apenas 100 anos pós-emancipação da escravatura, ocorreu um movimento de possibilidade de direitos sobre a terra por parte de ex-escravizados e seus respectivos descendentes através do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), da Constituição de 1988, primeiro instrumento legal referindo-se a tal direito. A inserção e redação de tal instrumento surge motivado por lutas histórias de movimentos sociais relacionada a temática, originando dessa maneira, reparação de falhas e danos causados pelo sistema escravocrata e na tentativa de correção para uma abolição sancionada sem que houvesse dispositivos algum de indenização ou compensação para que os ex-cativos pudessem ter acesso a direitos, como educação e à terra (ARRUTI, 2008).

O artigo 68 da Constituição brasileira foi acompanhado do dispositivo legal a exemplo do Decreto 3.912/2001, e posteriormente atualizado pelo 4.887/2003, Até nossos dias ainda é causa de

controvérsias com relação de declaração, reconhecimento e direito à propriedade. O Decreto presidencial (revogado pela 4.887/2003) nº 3912, de 10 de setembro de 2001 preceitua que “somente pode ser reconhecida a propriedade sobre terras que: I - eram ocupadas por quilombos em 1888; e II - estavam ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos em 5 de outubro de 1988”. Já o Decreto Presidencial nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, amplia as noções, entendimentos e regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias. O exemplo das controvérsias por nós citada, apresento uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 3.239, apresentada pelo Partido da Frente Liberal (PFL), atual Democratas (DEM), a ação foi ajuizada contra o Decreto 4.887/2003, o partido apontou e justificou diversas inconstitucionalidades, dentre elas o critério de auto-atribuição que fixava neste decreto, para identificar os remanescentes dos Quilombos e a caracterização das terras a serem reconhecidas a essas comunidades, o Supremo Tribunal Federal (STF) no dia 8 de fevereiro de 2018 julgou improcedente por oito ministros dos onze, julgamento que teve início em abril de 2012, declarando a validade do Decreto 4.887/2003, garantindo dessa forma, a titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades Quilombolas.

Como já apresentado diversos pontos da definição da do artigo 68, foram e são questionados, dentre eles é a declaração no artigo acerca do direito à propriedade definitiva da terra é assegurado àquelas comunidades “que estejam ocupando suas terras”. Assim sendo, unicamente às comunidades ocupantes das terras no momento da promulgação da Constituição de 1988, seria reconhecido o direito à propriedade, pressupondo dessa forma, cem anos de posse do território, desde a abolição, em 1888, até a Constituição em 1988, fato que ainda é contestado aos que em tese não se beneficiariam pela lei, dessa forma em casos concretos das comunidades de Quilombolas formadas. Com base nesse contexto, diversas associações e grupos voltados para identidades coletivas, aprofundam discussões acerca de identidades coletivas que revelavam condições pertencimento, compondo diversos grupos com abrangência nacional, a partir da década 1990, inicia o movimento nacional de comunidades negras rurais Quilombolas especificamente no ano de (ALMEIDA, 2002; LITTLE 2002).

Apresentamos alguns referenciais de algumas áreas das ciências que discutem temática Quilombola, território, identidade e identidade territorial: Tratando do conceito de território, analisado pela Geografia, para referir-se as espacialidades humanas; Na Ciência Política partindo com relações de poder, diretamente relacionada ao Estado;. Fonte de Recursos pela Ciência Econômica; Dimensão simbólica, partindo de estudos de comunidades tradicionais; Papel de interventor nas relações Sociais visto pela Sociologia; Característica subjetiva e pessoal, refletindo a identidade do sujeito, em escala individual pela Psicologia; e também uma perspectiva cultural ou

simbólico-cultural, na qual o território é visto como produto da apropriação simbólica, que um determinado grupo faz de um espaço específico (HAESBAERT, 2004). Com base nas Ciências Naturais, com perspectiva Biológica compreende o território e tendo condições adequadas de solo, clima, relevo, como uma superfície terrestre como indispensável para desenvolvimento (COSTA, 1992).

As comunidades que são remanescentes de Quilombos, através da Constituição Nacional de 1988 que estabelece em seu artigo 68, o direito à titularidade das terras que habitam, locais de onde extraem sua subsistência, no qual geram e desenvolve sua identidade específica, natureza étnica, de função essencial para total salvaguarda da multiplicidade étnica da matriz cultural brasileira, refere-se dessa forma ao pleno reconhecimento de comunidade.

Pensando a terminologia designativa de Quilombos a partir Constituição Federal de 1988, recebe um sentido novo distante e distinto do enraizado pela idéia de formação por escravizados fugidos, tendo então atual significado para determinada fração de negros de regiões distintas do país, ligados a terras com conexões diretas na propriedade e ancestralidade e, que foram adquiridas resultado da compra por negros libertos, ou através de posse pacífica por ex-escravizados, ou por terras abandonadas pelos proprietários em períodos de recessão, ou por ocupações efetuadas e administradas por entidades religiosas a santos padroeiros ou de terras entregues ou adquiridas por antigos escravizados em espaços provenientes de fugas, ou ainda por doações testamentais efetuadas por proprietários de terras e de escravizados. Podemos observar que entre os sujeitos entrevistados nesta pesquisa, a nossa Colaboradora e Colega de Mestrado, da Comunidade da Casca, localizada no Município de Mostardas – RS, originária de uma Comunidade de Remanescentes de Quilombola, que sua formação partiu de doação realizada por testamento, desconstruindo o alicerce e pensamento que em certa medida vem se tornando senso comum, sobre estas Comunidades, que são de espaços de negros escravizados fugitivos que invadiram determinados territórios:

É um Quilombo por doação, por Testamento. É um testamento de 1826 que a Dona Quitéria, ela que era viúva, Quando faleceu ela deixou em testamento uma fazenda para uma afilhada dela e outros bens e deixou pra 16 escravizados dela a liberdade e a fazenda do Barro Vermelho, que é uma parte dessa Fazenda hoje é o Quilombo. Por que o que se tem da parte da Fazenda Hoje é a Terça parte. Nesses anos todos, nesses quase 200 anos, que a gente já ta indo pra quase 200 anos do testamento. Foi sendo ocupado, por fazendeiros da Região o espaço do Quilombo, justamente a média hoje é entre 15 a 20 hectares, por família, é um bom espaço do Quilombo. Mas então a Dona Quitéria deixou a alforria, deixou a fazenda, deixou gado, deixou bens, e deixou 3 escravos para os seus ex-escravizados, que também é uma relação interessante da gente fazer. O quanto um escravizado, não era gente era realmente, uma mercadoria. Ela para deixar uma coisa a mais

aos ex-escravizados, ela deixou Escravos (DIONE, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Partindo então destas concepções e contextos interpretativos, foram os espaços de refúgio, apenas um dos condicionantes que favoreceram o estabelecimento das ditas terras de uso comum, que de forma mais profusa histórica, antropológica e sociologicamente retratam as comunidades que podem empregar e fazer uso do artigo constitucional. O professor e antropólogo Alfredo Wagner Almeida em análise acerca de terras de uso comum, afirma que ocorre pela mutabilidade de determinadas localidades com designações características de cada comunidade, tanto baseado em sua nomenclatura quanto a sua representatividade que condiciona uma coletividade, fundamentada no partilhar ou compartilhar do território e da questão da identidade (ALMEIDA, 1999).

Podemos afirmar então de forma analítica que o manejo ou gestão dos elementares recursos das comunidades reconhecidas ou em vias de reconhecimento, não é praticado ou empreendido livremente de forma individual, mas por uma coletividade, expõe-se à vista disso, que a terminologia Territorialidade é mais ampla que apenas a ocupação da terra em si, está intimamente vinculada como condição de identificação, além do sentido de salvaguarda e esforço contínuo para conservar relações solidárias e de ininterrupta assistência recíproca em comum, marcado como fundamental e inalienável, no sentido de intransferível e intransmissível, apenas de forma sucessória. A Territorialidade Quilombola está intrinsecamente submetida a terra, ou seja, os quintais, áreas de cultivos, áreas de pastagem, de convivência pessoal, dessa forma interligadas aos sentimentos e valores arraigados às atividades produtivas e simbólicas, o Geógrafo Lucas Labigalini Fuini atribui que a relação do território no último século passa a ter concepções e representações cada vez mais ampliadas, “no último quarto do século XX, o território passa a ser concebido não somente pela materialidade, mas pela imaterialidade das representações e percepções sociais, as iconografias, símbolos e discursos, que dão a ele uma base cultural de análise” (FUINI, 2015, p. 3).

Analisando aspectos e perspectivas de resistência e identidade Quilombola, podemos relacionar a ideia de identidade ligada à pertencimento ou mesmo pertença, permeado de laços identitários nas comunidades e entre elas. Corroborando com este pensamento, a antropóloga Bárbara Oliveira Souza, reforça que “os laços identitários nas comunidades e entre elas, parte de princípios que transcendem a consanguinidade e o parentesco, que se vinculam a ideias tecidas sobre valores, costumes e lutas comuns, além da identidade fundada nas experiências compartilhadas de discriminação” (SOUZA, 2016, P. 26). Outro alcance extremamente significativo para o universo identitário quilombola, é a territorialidade. Portanto, a ligação com o território vai além do aspecto econômico, desse modo, identidade e território são em certa medida inseparáveis. Faz-se necessário destacar que no período colonial e imperial brasileiro que em regiões próximas a

engenhos e fábricas de alimentos, nos morros, chapadas, fronteiras e plantações, os Quilombolas abriram estradas, formaram suas comunidades, adaptando estratégias aos variados cenários existentes nas diversas regiões do país. Estas relações interétnicas estabelecidas nas comunidades Quilombolas atando indígenas e brancos, configurando importante contribuição para o fortalecimento dessas comunidades.

O controle da terra e sua expressão de uso comum que é fundamentada na coletividade, alicerçada na labuta familiar como componente precípua, com sistema de produção de forma de cooperação entre as diferentes famílias, caracterizadas por uma diversidade de situações de apropriação dos recursos naturais, entre o uso e a propriedade, decorridas por elementos étnicos, vínculos de parentesco e empregada pela co-participação e cooperação (ALMEIDA, 2002).

No Brasil a questão da Territorialidade, imputa-se de diversos grupos sociais matrizes de identidade com base num processo histórico e permeado de inter-relações que são forjadas com os ecossistemas que dominam, além das relações sociais nutridas pela mutualidade, transformando porções do ambiente em seus territórios, envolvendo conjuntamente com dominação político-econômica acomodando mais subjetividades além de simbólico-culturais (HAESBAERT, 2004a). O professor e antropólogo Paul Elliot Little aponta que territorialidade é “o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar, e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu ‘território’” (LITTLE, 2000, p. 3).

A socióloga Maria De Lourdes Bandeira, atribui o conceito de territorialidade negra aquela dada por entidade geográfica e historicamente ligada por negros e brancos à identidade de grupos negros no Brasil caracterizado em circunstâncias particulares de alteridade, centrando-se em usos e usufrutos da terra, onde a família, o parentesco, o modo de produção e a troca, em meio às relações políticas, memória social e sociabilidade de territórios ocupados com preponderância de afro-brasileiros (BANDEIRA, 1988).

Através de técnicas empregadas em investigação com base na organização da apropriação da ocupação dos indivíduos na sociedade com base na relação do território, pensando relacionar a segmentação e expansão territorial e divisão do trabalho, “capacidade de agir das pessoas, firmas e instituição” (SANTOS E SILVEIRA, 2006, p. 21). No livro “O Brasil: Território e sociedade no início do século XXI” geógrafos Milton Almeida dos Santos e Maria Laura Silveira descrevem e identificam três períodos distintos no processo de territorialização no Brasil: meios naturais, meios técnicos e técnico-científico-informacional.

O Primeiro período dos meios naturais, através de meios econômicos de organização da ação humana às disposições naturais, tendo o corpo humano como principal agente de transformação, “as localizações econômicas resultam da combinação harmoniosa entre as necessidades de cada produto e as condições preexistentes” (SANTOS; SILVEIRA, 2006, p. 51), nesse contexto os indivíduos

obedecem a uma ordem natural, dessa forma moldando e possibilitando sobrevivência, tempo das transformações na natureza é lento e suas distinções ficam enraizadas.

Já o segundo período dos meios técnicos marcado por distintas fases de modernização dos processos produtivos e da ocupação territorial, o esforço humano é alterado pela mecanização, impondo lógica e os tempos humanos à natureza, distinção entre as regiões ocorre pela vontade de quem ocupa e manipula os espaços, a exemplo de expansão territorial para o interior e, atividades como urbanização, mineração, industrialização e agricultura mecanizada, desenvolvimento progressivo e denominado de integração nacional, por regiões específicas.

Técnico-científico-informacional é o terceiro meio é o declínio da idéia de nação como concentradora da funcionalização do território, fluidez por meio de transportes através do território, diminuindo cada vez mais as relações de fixar raízes, tornando supérflua qualquer forma de pertencimento, desde aspectos locais até macros como nação/país. O desenvolvimento no agronegócio e a especialização territorial, torna-se fragmentada, pautada no econômico, lugares de produção e reprodução passa-se à interdependência, condicionada pelo mercado global, por sua vez controlado por um grupo restrito de produtores (SANTOS; SILVEIRA, 2006). Dessa forma cada vez mais as pequenas propriedades e agricultura familiar que são a grande maioria das comunidades Quilombolas, em nada interessam a uma lógica maximizadora de economia de alta tecnologia condicionada pelo mercado global, neste pensamento e lógica “o capital comanda o território, e o trabalho, tornando abstrato, representa assim um papel indireto” (SANTOS; SILVEIRA, 2006, p. 52).

Com base na obra “Teorias da etnicidade: seguimento de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth” de Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fenart, examinam a questão sociológica da etnicidade que se constituiu historicamente, na obra o trabalho de Fredrik Barth de 1969 está inserido, com uma concepção rígida do grupo étnico para uma concepção flexível e dinâmica, para qual as divisões étnicas, trabalhando dessa forma uma visão sócio-antropológica de conceitos de raça, etnia, estado-nação de estudos etnológicos.

Diversas comunidades se auto-identificaram como Quilombola, iniciaram e receberam as respectivas certificações de comunidades Quilombolas e a regularização fundiária Junto ao INCRA, partindo dessa auto-identificação e conforme os estudos sobre Barth (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998) sobre etnicidade, elaboraremos então algumas considerações. As comunidades Quilombolas são conhecidas como uma forma de organização social e, em termos de identidade, determinada por sua origem e seu ambiente, são assim caracterizado por uma atribuição étnica, dado que os indivíduos utilizam-se da identidade para definirem-se e demarcarem fronteiras étnicas partindo de categorias organizacionais, caracterizando e entendendo cultura como sendo compreendidas como resultado da identidade, “traço importante como uma implicação ou um

resultado, mais do que como uma característica primária e definicional da organização do grupo étnico” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 191). Símbolos, nomes adquiridos e adotados por grupos sociais seguem como os atores sociais se relacionam, a exemplo de características culturais, assimiladas como resultado da identidade básica em duas diretivas: sinais manifestos que os indivíduos ostentam para oportunizar a si mesmo como arquitetura, língua, vestuário e aceitação de paradigma de integridade e costumes que visam direcionar seus atos (BRANDÃO, 1986; POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998), dessa forma:

[...] somos levados a imaginar cada grupo desenvolvendo sua forma cultural e social em isolamento relativo, essencialmente, reagindo a fatores ecológicos locais, ao longo de uma história de adaptação por invenção e empréstimos seletivos. Esta história produziu um mundo de povos separados, cada um com sua cultura própria e organizado numa sociedade que podemos legitimamente isolar para descrevê-la como se fosse uma ilha (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 188).

Sobre o conceito e reflexão sobre território destacamos a estabelecida por Milton Santos,

O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 1999, p. 7).

Partindo desses argumentos, o que os estabelece é a prática experimentada, levando em consideração sua trajetória e expectativa da continuidade em comum do grupo étnico, culturalmente identificado, devendo-se abandonar a idéia de quilombo como sinônimo de local isolado formado por escravizados fugidos ou por originários de protestos, mas com uma análise mais ampla onde território, identidade e pertença são indissociáveis, os Quilombos estão permeados de complexidade de um contexto dinâmico que demarcam sua identidade mobilizada por critérios étnicos (OLIVEIRA, 2015). Stuart Hall argumenta que a vinculação espacial, adaptada, moldada, remoldada e delineada de distintas vivências formam identidades e representações nos indivíduos, entrelaçando paisagens e a humanidade, “identidade localizada no espaço e no tempo simbólico” (HALL, 2006, p. 71).

2.3 Ensino de História e Legislação Educacional brasileira

Em nossa pesquisa temos observado que a preocupação de estudos específicos do Ensino de História por Historiadores é crescente, no entanto, ainda recente, a maior concentração das

pesquisas inclusive nos cursos de pós-graduação está em Educação, apesar disso, nosso objetivo é buscar na bibliografia consultada a História do Ensino de História no Brasil, e, por conseguinte, sobre as legislações sobre educação de cada fase no país até nossos dias, sem a pretensão de encerrar a temática ou mesmo percorrer toda bibliografia desenvolvida sobre o Ensino de História e a inserção da Cultura Afro-brasileira.

2.3.1 Ensino de História e Legislação educacional de 1838 - 1963

Faz-se necessário, antes de tudo, balizar que as análises selecionadas e tratadas aqui, serão do Ensino de História e a interações com as questões raciais e do Negro no Brasil, tendo como ponto inicial o ano 1838, especificamente pela a preocupação de pensar o Brasil como Nação e, dessa forma a necessidade de sistematização de sua História, com criação do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), não distante disso no ano anterior com ambição de servir de modelo para Educação secundária aos demais estabelecimentos de ensino no Rio de Janeiro e posteriormente de todo o país, criação do Colégio Pedro II, pelo então interino Ministro da Justiça Bernardo Pereira de Vasconcellos, através do Decreto de 2 de dezembro de 1837 o Colégio Pedro II (Convertendo o Seminário de S. Joaquim em collegio de instrução secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições), tendo sua inauguração solene das aulas ocorrido em 25 de março de 1838 no próprio Colégio. Anterior a essas duas criações Nacionais o pensar construção de método, estrutura e execução do Ensino de História do e no Brasil são praticamente inexistentes. Ocorria ensino das primeiras letras até o ensino secundário, associado muitas vezes com ensino religioso, no entanto em nenhuma dessas ocorriam especificidades curriculares ou mesmo da disciplina de História (HAIDAR, 1972, p. 21).

Gostaríamos de ressaltar que a primeira Constituição brasileira foi em 1824, estabelecida de forma impositiva pelo imperador Pedro I e, relacionado à Educação instituía as primeiras letras a todos os cidadãos, dessa forma excluía os escravizados que possuíam a condição coisificada, distanciando-os das organizações oficiais de educação, havia a possibilidade dos negros libertos e seus filhos poderem freqüentar instituições de ensino, mas a população livre neste período ainda era ínfima (GARCIA, 2007; SILVA; ARAÚJO, 2005). No ano 1927, foi estabelecido e publicado a primeira Lei implementando Educação Pública no país, mas ainda sem a menor referência sobre os negros, nem os libertos, muito menos ainda dos escravizados, esta lei de 15 de outubro de 1927, perdurou até 1946. Neste período poucas alterações foram efetuadas de forma significativas para escolarização da população negra (SAVIANI, 1999).

Em 1834 a Lei 16, de 12 de agosto efetua acréscimos e alterações à primeira Constituição de 1824. Assegurando assim que durante o período regencial autonomia controlada às províncias

diretamente relacionadas à educação, passando a existir diversas fiscalizações com relação à frequência escolar e ao trabalho dos professores. Com relação aos negros, alguns componentes dificultavam a permanência e frequência nas escolas, primeiramente questões relacionadas à hostilidade étnico-racial, desigualdade social somado a um segundo plano a pauperização da maioria dos negros.

Relativo às questões postas aos contratemplos, inconvenientes e até complicações sobre a permanência e frequências nas escolas, aponto a análise efetuada sobre escolarização de negros no século XIX e início do XX, pela Historiadora Surya Aaronovich Pombo de Barros (2005a; 2005b), deparavam com obstáculos em ingressar nas escolas, por uma série de fatores que vão desde quantidade limitada de escolas, do déficit econômico da família negra à discriminação racial engendrada no interior destas escolas; proibições a frequência à escola daqueles que sofressem de moléstias contagiosas, dos escravizados e dos pretos africanos mesmo os libertos; Justificativas de rejeito de diversos hábitos e comportamentos do alunado dito pobre e de origem africana como vadiagem, vícios, falta de asseio, devassidões, entre outros termos encontrados em relatórios de professores das escolas primárias do período, e vistos como inadequados ao ambiente escolar, por terem o potencial de influenciar, de forma maléfica, as ações dos filhos das assim designadas boas famílias. A Historiadora ainda esclarece que compreendiam a falta de recursos para aquisição de itens como merenda, roupas e materiais escolares adequados, dificuldades de transporte e locomoção, a solicitação constante da presença das famílias na escola, que era impossibilitada pelas circunstâncias de trabalho destas, e até mesmo a necessidade de trabalho das próprias crianças para a manutenção da sobrevivência das famílias, que as impediam de ter uma constância nos estudos. Essas ausências de crianças e famílias, bem como o fato de os alunos não realizarem em seus lares as tarefas escolares solicitadas pelos professores, e até mesmo o tipo de roupa usado pelas crianças, eram frequentemente interpretados por professores e inspetores como um desinteresse de pais e responsáveis pela escolarização de seus filhos. Atribuindo tudo isso a um grande e total falta de sentido e noção de interesse pela educação e instrução (BARROS, 2005a; 2005b).

Voltando-nos as ações no ano de 1838, está a criação do IHGB concomitante com as atividades do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, distancia a Educação Nacional das ordens religiosas, aproximando cada vez mais a um estado Laicizado:

O Instituto Histórico e Geográfico Nacional (IHGB), criado no mesmo ano do Colégio Pedro II, produziu um série de trabalhos que gerou consequências para o ensino da história nacional. Seus membros lecionavam no Colégio e foram responsáveis pela formulação dos programas, elaboração de manuais e orientação do conteúdo a ser ensinado nas escolas públicas. Nas escolas confessionais, mantinha-se o ensino da História universal e —história sagrada (PCN. 1998, p. 20).

A Historiadora Elza Nadai afirma que nesse período no Brasil, desponta o Ensino de História respaldado pelos agentes responsáveis por delinear a nação, erigindo a unificação e homogeneização de um passado e de ações humanas comuns, direcionando assim a constituição de uma cultura nacional, tornando à elite competente na condução dos rumos da dita nação harmônica e consecutivamente sua defluência de reconhecimento:

Procurou-se garantir, de maneira hegemônica, a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se, de maneira harmônica e não conflituosa, portanto, o negro africano e as populações indígenas, eram os cooperadores da obra colonizadora/civilizatória conduzida pelo branco português/europeu e cristão. Em decorrência instituiu-se uma tradição muito forte que privilegiou, nos estudos históricos, a constituição de uma nação organicamente articulada, resultante de um processo caracterizado pela contribuição harmoniosa das diversas classes sociais, pela conciliação e pela organização de um bem comum, processo portanto que privilegiava o passado vivido e recuperado sem conflitos, divergências ou contradições (NADAI, 2001, p. 24-25).

Francisco Adolfo de Varnhagen, membro do IHGB, Inspirado pela escola metódica francesa e Leopold Von Ranke que defendia o domínio dos eventos ditos de importância e unidade nacional como: questões militares, ações diplomáticas e eventos políticos; escreveu na década de 1850 a sua interpretação de História Geral do Brasil, direcionado (norteador) pelo trabalho do alemão Karl Von Martius intitulado “como se deve escrever a história do Brasil”, de 1847:

Foi somente nos anos 1850, com Varnhagen, que surgiu a obra de história do Brasil independente mais completa, confiável, documentada, crítica, com posições explícitas: a História geral do Brasil, que superou as obras mencionadas anteriormente sem, no entanto, torná-las descartáveis. A sua História geral do Brasil refletia uma preocupação nova no Brasil com a história, com a documentação sobre o passado brasileiro, que o recém-fundado Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro representava (REIS, 2007, p. 23, 24).

Dessa forma a obra de Francisco Adolfo de Varnhagen, foi uma publicação orientadora (norteadora) da dita identidade brasileira e dos rumos a serem seguidos pela nação em construção também na no Ensino de História, partindo do IHGB para Colégio Pedro II e sua influência em todo Império, como nos apresenta em sua obra “História & Ensino de História” a Historiadora Thais Nivia de Lima e Fonseca: “ligação entre a produção historiográfica do IHGB – deixando claras suas referências na obra de Varnhagem -, mas, sobretudo, contribuiu para a constituição da História como disciplina escolar no Brasil” (FONSECA, 2006b, p. 49), perdurando até a década de 1930. O

IHGB dispôs de vasta competência e autoridade naquele contexto, ações a serem seguidas no Ensino de História no Brasil, além de ser o único centro de estudos históricos no país “seus temas serão constantes na historiografia brasileira até os anos 1930: a organização do Estado, seu papel na estrutura social, a centralização do poder político, a miscigenação” (REIS, 2007, p. 30).

Na década em 1850 ocorreu uma legislação que tratava e demarcava que crianças maiores de sete anos de idade deveriam freqüentar escolas para aprendizado básico, mas a respeito da educação e inserção dos negros, delimitava de forma descritiva a exclusão de escravizados, em 17 de fevereiro de 1854, pelo Decreto nº 1.331, Regulamento da instrução primaria e secundaria do Município da Corte:

Art. 64. Os paes, tutores, curadores ou protectores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 annos sem impedimento physico ou moral, e lhes não derem o ensino pelo menos do primeiro gráo, incorrerão na multa de 20\$ a 100\$, conforme as circumstancias. [...] Art. 69 Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vaccinados. § 3º Os escravos. [...] Art. 85. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar o Collegio, os individuos nas condições do Art. 69.

O regimento de 1854 tornou a gratuidade, na Corte, no Rio de Janeiro, de escolas secundárias e primárias, mas limitando a admissão de escravizados em qualquer nível de educação. Existiram projeções desde a década de 1860 na possibilidade de algo como a Lei do Ventre Livre que foi promulgada em 28 de setembro de 1871, mas a partir de 1879 debates voltam à tona, pois as crianças nascidas em 1871 teriam oito anos, ainda com a Lei Rio Branco ou comumente conhecido como Lei do Ventre Livre em vigência onde os senhores deveriam tomar a decisão de entregar ou não para o Governo e outra discussão do período aludia obrigação, necessidade e compromisso de Educação moral, religiosa e formação profissional (BARROS, 2005a; 2005b).

Vale ressaltar que em vários países europeus e nos Estados Unidos durante grande parte do século XIX, fundamentavam-se as teorias raciais, onde se explicava as origens e características de grupos humanos. Essas teorias foram estabelecidas em meio ao marco inicial do ano de 1870, no qual a revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro iniciou um processo denominado como se escreve a História do Brasil. O contexto era de uma vez implantado o Estado Nacional, identificar o perfil que formava a Nação Brasileira se fazia necessário, frente aos princípios de vida social do século XIX, a fim de lhe garantir uma identidade própria, diante do amplo conjunto de Nações existentes. Teorias com vasta receptividade e aplicabilidade no Brasil entre 1870 e 1930:

Essas teorias tiveram grande aceitação no Brasil entre 1870 e 1930. Elas tinham por base argumentos biológicos, convincentes na época, que relacionavam as características físicas dos indivíduos à capacidade intelectual. Logo essas explicações foram ampliadas para povos inteiros. Desse modo, a humanidade passou a ser classificada a partir de estágios civilizatórios: as nações européias eram o modelo de sociedade mais adiantadas, e os povos africanos e indígenas eram tidos como os mais atrasados e ‘bárbaros’ (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006, p. 204, 205).

A diferenciação entre negros e não negros, associada à teoria racial do branqueamento social, visava distanciar a população negra do passado escravista, contribuindo para a formação dessa identidade estratificada de negação da negritude, por parte da população negra, pois “os graus de cor tendem a se tornar um determinante do status num gradiente contínuo de classes sociais, com os brancos nas posições superiores. Quanto mais branca a aparência, maiores as oportunidades econômicas e sociais” (OLIVER, 1970, p. 360, apud COSTA, 2016, p. 22).

Foi permitido a inserção de negros libertos a partir de quatorze anos e livres maiores, do sexo masculino, na década de 1878, frequentar cursos noturnos, pelo decreto 7.031, de 6 de setembro de 1878, de Carlos Leôncio de Carvalho, Ministro dos Negócios do Império, com alcance nacional, possibilitando iguais concepções nas províncias de então, o decreto 7.031 determinava em seu artigo primeiro que houvesse nas escolas públicas de instrução primária curso noturno de ensino elementar. Deixando claro que ainda era impeditivo aos escravizados o acesso oficial nestas escolas e cursos até então. Aproximadamente sete meses após, em 19 de abril de 1879, um novo decreto foi instituído, decreto este número 7.247, que reformava o ensino primário e secundário no município da Corte, com ampliação e projeção futura para todo Império, entre os detalhes apresentado na legislação está a indicação da disciplina de História para o ensino primário e secundário de formação de professores:

Art. 4º O ensino nas escolas primarias do 1º gráo do municipio da Côrte constará das seguintes disciplinas: entre as disciplinas: [...] Instrucção moral e Noções de historia e geographia do Brazil. [...] Art. 9º O ensino nas Escolas Normaes do Estado comprehenderá as disciplinas: Geographia e cosmographia; Historia universal; Historia e geographia do Brazil.

Este Decreto promoveu inúmeras discussões acerca do ensino no país em meio a um período que constante agitação por diversas temáticas como: a emancipação da escravatura, a Monarquia e a República, relações sobre o ensino e educação nacional. Este período efervescente proporcionou idéia de progresso e modernização estrutural do ensino e da sociedade, entre os eventos pontuamos a política de imigração na década de 1870 e constantes debates sobre novas relações trabalhistas

modificando totalmente a base de trabalho no país que era fundamentalmente escrava, que paulatinamente com a proibição do tráfico negreiro em 1850 (proibia o tráfico de escravizados que era realizado no Oceano Atlântico em direção ao Brasil), 1871 com a Lei do Ventre Livre (Tornava livre todos os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir da data da lei), lei dos sexagenários em 1885 (que tornava livre escravos com mais de 60 anos de idade) (CARVALHO, 1942).

Segundo o Professor e Historiador Petrônio José Domingues afirma que em meio ao contexto a partir da década de 1889 (DOMINGOS, 2007), com estabelecimento da República ainda apresentava resquícios de grandes dificuldades dos negros, mesmo pós-emancipação e República, pois os alcances concretos estavam apenas em poucas ações regimentais e no campo simbólico, diversos intelectuais negros, ex-escravizados de forma geral além de seus descendentes, buscaram na relação ativista em direitos para massa de negros, colocando sempre a educação em primazia reivindicatória, sendo os antecessores do que hoje conhecemos por Movimento negro, que se agrupavam através de: entidades beneficentes, clubes esportivos, grêmios literários, centros cívicos, organizações políticas, jornais e outros (DOMINGOS, 2007; ALMEIDA; SANCHEZ, 2016).

Entre o período de 1889 e 1920 indivíduos, grupos e diversas organizações militavam com ações na área pedagógico-educacional, atuando sem e distantes do poder governamental, desenvolvendo e motivando intervenções relacionadas à conscientização dos negros em benefício dos hiatos até então impostos, com criações de escolas, concentradas na alfabetização e atividades culturais. No entanto, as dificuldades relacionadas a questões financeiras, foram insuficientes para manter sua operacionalidade em associações, agremiações ou estabelecimentos civis, tornando assim a inconstância e fragmentação de escolarização de diversos negros por estas instituições dificilmente perduraram, mas distanciou do analfabetismo e possibilitou outros caminhos e perspectivas para muitos (SANTOS, 2005; DOMINGOS, 2009). Na década de 1920 quando ocorre o ingresso de mão-de-obra negra na indústria e um decréscimo significativo da imigração europeia no país, houve um olhar educacional, o professor e pesquisador Ahyas Siss ao investigar o período constata a ocorrência da suplantação de uma dita subserviência, subalternidade e até mesmo inferioridade, com grande influência diretamente ligada a educação dos negros e das camadas mais pauperizadas, concomitante ao crescente pensamento de expansão econômico e obtenção do ideário de desenvolvimento e progresso da nação (SISS, 2003; HILSDORF).

Alguns Exemplos de defensores da teoria do branqueamento ou embranquecimento nacional entre o período de 1870 e 1930, pensamento e discurso médico, jurídico e social do Brasil, passando pelo Bacharel em direito e professor Sílvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero (conhecido como Sílvio Romero), membro do IHGB um expoente singular das teses do embranquecimento, com a ênfase na política de imigração europeia para a miscigenação dita positiva com o brasileiro, esperava-se que num futuro próximo o país se tornaria branco. Outro representante era o Médico

João Batista de Lacerda, sua presença foi defendendo o motivo do retardamento do progresso e desenvolvimento nacional. Por fim Nina Rodrigues, médico da Faculdade de Medicina da Bahia, ligado às teorias que apontavam para a impossibilidade de qualquer tipo de ganho para a nação brasileira com a promoção da mestiçagem. (LACERDA, 2011, p. 236 - 237; SCHWARCZ, 1993, 11 - 14).

Partindo das assertivas descritas podemos expandir e propor diálogo com teóricos como: Michel Foucault com relação ao poder, Stuart Hall e a idéia de Identidade Cultural e Roger Chartier que aborda a concepção de práticas e representações de História Cultural.

Na abordagem de Michel Foucault, nos apropriamos da relação de poder, conhecimento e seus encadeamentos com diferentes indivíduos, ações em diversas esferas da sociedade, sobretudo quando tratamos do eixo de um centro de pesquisa Histórica como o IHGB, algumas faculdades de Direito e Medicina, além Colégio Pedro II como centralizador de diretrizes básicas estruturais escolares, inicialmente para o Rio de Janeiro e, posteriormente na condução para as demais localidades do país. As conduções de apropriação de conhecimento, imposição e intervenção destes mecanismos no final do Império até a República velha, e suas relações entre indivíduos, demonstram uma relação de poder buscando uma naturalidade “se falamos do poder das leis, das instituições ou das ideologias, se falamos de estruturas ou mecanismos de poder, é apenas na medida em que supomos que ‘alguns’ exercem um poder sobre os outros” (FOUCAULT 1995, p. 40). A padronização de base institucional, no caso de pesquisa e educacional, estabelecendo ordem em meio a uma propensa desordem de instrumentalização histórica, apresenta-se como “organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo: trata-se de lhe impor uma ‘ordem’” (FOUCAULT, 2006, p. 127).

Em referência à qualificação ou desqualificação de uma identidade nacional, foi uma tentativa de estruturação e inserção no imaginário dos indivíduos buscando uma homogeneização, em contraste com as diferenças, concomitante a uma representação de ascendência hierarquizada. Dessa forma, desconsiderando as culturas plurais, impondo e sendo criado o mito de democracia racial, omitindo-se os conflitos, rupturas, diferenças, constantes mudanças, tanto individuais, quanto coletivas. Stuart Hall nos adverte que identidade “plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2006, p. 13). Dessa forma é apropriado o conceito de identidade cultural de HALL “não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 2006, p.48) para dialogar com nossa proposição de uma nação multicultural, havia uma elite que recusava a diferença, fitando seu olhar no ideário civilizatório e expansionista europeu, assim sendo, considerando os mestiços, os indígenas e os de ascendência africana, os não civilizados, devendo assim ser submetidos a uma supremacia branca que em alguns anos seria a maioria no país.

A representatividade do mito da democracia racial e em consequência aos estereótipos da cultura africana e autóctone e suas supostas decadências e atrasos intelectuais, contrário a uma elite intelectual específica de ascendência europeia, existente no Brasil, considerando-se dominante e privilegiada. Conforme Roger Chartier, essas representações retratam a sociedade tal como pensam e queriam ser, expondo os anseios das elites fascinadas por uma cultura judaico/cristã ocidental:

Dessa forma, pode pensar-se uma história cultural do social que tome por objecto a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostaria que fosse (CHARTIER, 2002, p.19).

Após a Revolução de 1930, o Presidente da República, natural de São Borja, Rio Grande do Sul, Getúlio Dornelles Vargas, criou o Ministério da Educação e Saúde, nomeando a Ministro, Francisco Campos, mineiro de Dores do Indaiá, a composição de governo e ministério, expunha claramente o reflexo da necessidade em satisfazer as forças políticas que se ampliavam além do eixo Rio de Janeiro e São Paulo. Dentre as reformas promovidas na educação, está o Colégio Pedro II que deixa de ser o único responsável e credenciado a expedir concessão de certificados de conclusão do ensino secundário, função que executou por de 93 anos, desde o momento de seu nascedouro como instituição de ensino em 1838 até 1931:

O Colégio D. Pedro II continuou como escola-modelo, responsável pelos programas e, como única escola autorizada a fornecer o certificado de conclusão do curso secundário, até 1931. (...) Até aquela data, várias reformas educacionais foram realizadas, mas nenhuma delas teve a amplitude da Reforma Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde. Ele criou o curso seriado, que passava a ser ministrado por escolas autorizadas pelo Ministério, em todo o território nacional (BITENCOURT, 2004, p. 31, 32)

A reforma educacional de 1931 promoveu diversas reformulações, no entanto, sobre o Ensino de História de forma pontual, ocorreu um resgate da concepção e visão de Estado e Identidade Nacional. Nesta perspectiva cabia a elite estabelecida operacionalizar as devidas transformações sociais. Foi buscado o seguimento à francesa no ensino de história no Brasil, com modelo quadripartite aplicado é o: história antiga, medieval, moderna e contemporânea. A História do Brasil apresentada em conjunto com a europeia, constituindo dessa forma a disciplina História das Civilizações:

Durante a Era Vargas, os programas de História elaborados pelas comissões constituídas

pelo Ministério da Educação (...) traziam implícitas as grandes questões que faziam o pano de fundo das transformações que se estabeleciam no período. Em 1931, quando o Ministério da Educação elaborou o primeiro programa para as escolas secundárias, já com a seriação unificada, a História Geral e do Brasil constituíam uma única disciplina: a história das Civilizações, que era incluída nas cinco séries do curso secundário fundamental (BITENCOURT, 2004, p. 33).

Organizações negras com cunho político despontaram com maior destaque a partir da década de 1930 citamos como exemplo a Frente Negra Brasileira (FNB), que teve sua durabilidade entre 1932 a 1937, com profusão considerável de seguidores, correligionários e adeptos (SISS, 2003; DOMINGUES, 2007). Destacamos dentre as diversas finalidades da FNB a promoção da educação política, tendo como compreensão dessa área a formação moral e cultural, com abrangência na alfabetização ou escolarização, perspectivando superação socioeconômica do negro, consequentemente promovendo o interesse e participação relevante nos debates conjunturais próprios da população negra e do país como um todo. Para tanto, foram mobilizados até mesmo publicações em jornais de militância negra, contendo matérias e classificados no incentivo de que os pais e mães não desejassem para seus filhos a situação de baixa escolarização e buscassem meio de avançar seus filhos nos estudos (RODRIGUES, 2003; ARAÚJO, 2007; DOMINGUES, 2007).

Com relação à educação escolar a constituição de 1934 a torna obrigatória, entretanto não incluindo maiores detalhes acerca de questões relacionadas à orientação para com os negros e, sem a menor indicação de quais e, como seria o acesso aos estabelecimentos de ensino oficiais (CURY, 2002; FERRARO, 2008), fazemos este destaque, pois nosso levantamento tem observado uma completa falta de vontade de fato para uma virada da situação dos negros, associado às camadas pauperizadas da sociedade brasileira. A política de emancipação tanto no âmbito governamental quanto dos inúmeros que compunham a rede de proprietários de outros seres humanos, fora apenas um declaração de mudança de força de trabalho no país, sem levar em conta os milhares de indivíduos que saltariam para esta nova condição, com novas exigências sem planejamento e muito menos ações mínimas para saúde, segurança, moradia, trabalho e educação. É perceptível a dinâmica de intervenção na criação de meios para as novas imposições presentes, sobretudo, por organizações e associações diversas e também negras, possibilitando acesso a políticas sociais, culturais e também educacionais. Entre os quais, relacionados ao acesso educacional, podemos apontar estabelecimentos ou instituições religiosas com ensinamentos comunitários, asilos de órfãos com ações coletivas, escolas particulares por intermédio de bolsas de acesso, além de instituições de ensino que conhecíamos como escolas rurais, nada mais eram do que escola de Quilombos (ARAÚJO, 2007).

Ao longo do período da ditadura empreendida por Getúlio Vargas, entre 1937 e 1945

denominado Estado Novo, a propaganda nacionalista também foi difundida. Em seu ápice no ano 1942, ocorreu uma reforma educacional, do então ministro da educação e saúde Gustavo Capanema. Um dos críticos na década de 1950, das reformas empreendidas por Vargas e principalmente pelos técnicos do Ministério da Educação, foi o professor e historiador Tito Lívio Ferreira, utilizando as publicações de uma série de artigos da Revista *Atualidades Pedagógicas*, que sentenciava negativamente o estabelecimento do estudo de História Geral antes da História do Brasil, conduzindo assim a repulsa dos alunos ao estudarem a disciplina, já que para os técnicos “a criança deve partir do conhecimento geral para o particular, como se ela tivesse já a visão de conjunto do distante, no tempo e no espaço, e não lhe interessasse o contato com o ambiente que a cerca, que a envolve, que a rodeia.” (FERREIRA, 1950, p.31).

A relação patriótica com episódios e vultos do passado permeava o Ensino de História com as cores da bandeira nacional, buscando a mobilidade e evocação cívico-patriótica:

Objetivos do ensino de História: a) dar aos estudantes a capacidade de compreender os grandes acontecimentos, segundo as condições gerais da época em que se verificam; b) descrever as instituições sociais, políticas e econômicas em diversas épocas, comparando-as entre si; c) esclarecer as diferenças concepções de vida de outros povos e outras épocas, alargando por essa forma o espírito de tolerância e de compreensão humana; d) esclarecer e fortalecer os sentimentos de civismo, dos direitos e deveres das novas gerações para com a pátria e a humanidade (BITTENCOURT, 2004, p. 35).

Ainda com a premissa de unicidade entre a três matrizes do país, tratando de uma forma de ideário étnico, cultural, administrativo e territorial, baseando como princípios fundamentais: família e pátria. Com as bases étnicas de formação da nação, dispendo em livros didáticos e materiais paradidáticos, o colonizador português como desbravador e empreendedor, o índio como ideal medievo, com um modo físico com aparência próxima ao branco, sem a menor relação com seus descendentes, com a disseminação de que o índio, ao contrário do negro, não aceitou a escravidão, pois era uma raça nobre, posicionando o negro como mera mercadoria e mão de obra:

Três pilares alicerçavam a unidade nacional brasileira: unidade étnica, unidade administrativa e territorial. [...] Formação do Estado Nacional, a organização do poder político e a ocupação do território brasileiro. [...] A busca das origens do povo brasileiro, personificação da nação articula a referência a uma comunidade singular [...] que se origina de três povos, dos quais a base seria formada pelo português, com quem o Brasil teria aportado para a civilização. [...] O componente de nobreza da nossa formação viria do índio, que não teria aceitado a escravidão, que enfrentava bravamente os obstáculos da floresta e os inimigos. [...] Ao outro elemento formador do brasileiro, o negro, sempre

tratado como mercadoria, produtora de outras mercadorias (BITTENCOURT, 2004, p. 36-37).

Em todas as ações delineadoras de processos educacionais no período das décadas de 1930 e 1940, centralizam a importância do ensino de História, revestindo-o de significado, procedimentos, conteúdos, conceitos e ideais. Neste sentido o propósito dinâmico da tutela de destaque e produção de competência da Educação, voltando-se ao ensino de História, no propósito desenvolvimentista, ação forte do Estado e conseqüentemente formação do cidadão:

Foram as reformas do sistema de ensino nas décadas de 30 e 40 que promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de História no centro das propostas de formação de unidade nacional, consolidando-a, definitivamente, como disciplina escolar. A partir desse momento, não mais deixariam de haver programas curriculares estruturados, com definição de conteúdos, indicação de prioridades, orientação quanto procedimentos didáticos e indicação de livros e de manuais (FONSECA, 2006b, p. 52).

Este ideário de moldar um cidadão pacífico, disciplinado, normatizado que contribuiria para a uma reestruturação, purificação e regeneração das famílias e de seus costumes, apontado como inapropriado para unidade harmônica do que pode ser sociável a uma nação e, o cumprimento de observâncias a uma estrutura centralizadora, na busca de consolidação e fortalecimento do país. Partindo destas aspirações, pouco ou nenhum espaço poderia haver para intervenções e ações exclusivas, direcionadas a qualquer grupo considerado dissidentes, antinacionalistas e separatistas, como as associações, agremiações, grupos e partidos étnico-raciais, altamente inapropriados para um processo de coesão nacional. O governo de Vargas consolidou este pensamento de coesão Nacional e Social com a dissolução de partidos políticos e impedimento da criação de novos, desta forma intimidou grande parcela das atividades com determinado caráter político como a exemplo de partidos e movimento e Negro. Apenas ao fim do Estado Novo, retomou-se o resgate das ações dos movimentos sociais negros, colocando como prioridade de lutas a educação e como foco principal a educação básica e, como busca incansável educação escolar gratuita pelo Estado, meios de permanência em todos os níveis da educação e acesso de negros ao Ensino Superior (DUARTE 2000).

Após as retomadas de direitos políticos destacaremos dois exemplos destas retomadas de direitos políticos, em 1943 a União dos Homens de Cor (UHC), no Rio Grande do Sul e em 1944 no Rio de Janeiro a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN). O primeiro exemplo, a UHC, criado em 1943 na cidade de Porto Alegre – RS atuando até 1964 com a entrada da ditadura civil-

militar, tendo inúmeras filiais no Estado do Rio Grande do Sul, além de milhares de membros e expansão para mais nove Estados, a saber: Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, São Paulo, Espírito Santo, Piauí e Paraná. A atuação dentre outras atividades estava à alfabetização, promoção de criação de escolas, ensino público gratuito de qualidade e ingresso de negros em Universidades. Já o TEN é o nosso segundo exemplo, criado em 1944 atuando até 1961, possuía um grupo teatral, um museu e um centro de pesquisa, congressos, fomentavam conferências, publicações em geral. Fomentavam combate ao preconceito étnico-racial, valorização da cultura negra, denunciava instituições de ensino que não aceitavam negros, criticavam a orientação eurocêntrica no ensino e em livros didáticos e propôs legislação específica contra a discriminação. Suas ações (SISS, 2003; DOMINGUES, 2007).

Tendo em vista a preparação para eleições da Assembléia Constituinte de 1946, ocorreu no ano anterior um documento chamado Manifesto em defesa da democracia, com texto buscando equidade entre a população negra, com apoio de diversos grupos de defesa de negros pelo país, proposta esta que não foi contemplada em nenhum de seus pontos e, para muitos dos parlamentares eleitos a reivindicação era infundada ao pensar em benefícios específicos apenas aos negros. Entre os pontos tratados no manifesto lançado em 1945, destacamos a contrariedade a democracia racial, expondo violências contra os negros e desigualdades históricas existentes. Em 1950 o TEN organizou e fomentou debates e discussões no I Congresso do Negro Brasileiro no Rio de Janeiro, entre as resultantes deste encontro, estabeleceu-se a importância da promoção dos negros na sociedade brasileira, sendo um dos primeiros encontros públicos de intelectuais a motivar a inclusão da História da África e africanos, luta dos negros no Brasil, para programas de inserção nos conteúdos escolares (SANTOS, 2005).

A busca por expansionismo industrial e empresarial foi uma das características da década de 1950, conseqüentemente com a necessidade de trabalhadores cada vez mais preparada para as novas peculiaridades impostas para um ininterrupto avanço do país. Dessa forma a camada mais popular inicia a possibilidade de um maior acesso a educação, alinhado ao contexto crescimento no país e necessidade crescente de mão de obra cada vez mais especializada. Poucas foram às alterações no campo da educação em especial no ensino da História, apenas ajustes mínimos “em 1951, o Ministério da Educação promoveu algumas alterações nos programas para o ensino de História, fazendo uma redistribuição da seriação dos conteúdos para os cursos ginásial e colegial” (FONSECAB, 2006, p. 52). Em 1953 o Ministério passa a descentralizar diversos órgãos, decorrente do aumento de volume e novas adequações a um país cada vez mais urbano, merece destaque aqui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES, dentre suas atribuições recaia a publicação de manuais e periódicos com intuito de complementação a qualificação profissional.

Devido ao grande volume de trabalho, as atividades passaram a ser descentralizadas e foram sendo criados diferentes órgãos da administração pública para executá-las. Entre eles, merecem destaques o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, criado em 1953, e a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário - CADES, criada também em 1953. Entre as ações principais desses órgãos estava a publicação de periódicos e manuais destinados à formação complementar dos professores brasileiros: “esforços como a criação da CADES (campanhas de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário), em 1953, pelo Ministério da Educação, evidenciam a grande preocupação que existia em relação à formação dos professores” (BERNARDES, 2010, p. 12). Entre as intervenções empreendidas pela CADES está a criação da Revista Escola Secundária com sua circulação que compreendeu as décadas de 1957 e 1963 tendo a tiragem de 19 publicações, contando tiragens de artigos produzidos de professores de História para seus pares.

Ao findar a década de 1950, a demanda dos operários, estudantes, classe média e profissionais de educação das diversas áreas, crescem na direção de uma educação e nessa linha um ensino de História que abarcasse uma maior compreensão da população no novo momento que se apresentava o país, tornando de fato os indivíduos em cidadãos com uma maior compreensão do país e mundo e detrimento de um florescente capitalismo. Autores como Caio Prado Júnior, Celso Furtado e Karl Marx, passaram a ser mais acessados:

Em fins dos anos cinquenta e, mais ainda no início dos anos sessenta, a preocupação com as ciências da sociedade ampliou-se muito. Era o tempo das ‘reformas de base’ [...], no sentido de modernizar e democratizar a divisão de riquezas do país. [...] Enfase muito grande ao estudo do que convencionou-se chamar de ‘realidade brasileira’ [...], sociologia com aspectos de economia, passado pela ciência política e a geografia. A História positivista ensinada nas escolas era considerada (não sem certa razão), uma visão reacionária da sociedade e os melhores estudantes faziam grupos de estudos onde Caio Prado Júnior, Karl Mark, Celso Furtado e outros funcionavam como ponto de partida para uma tentativa de autocompreensão como seres históricos (PINSKY, 2001, p. 17 – 18).

Desde 1961 as Leis educacionais passaram a ter a denominação de LDB (Lei de Diretrizes e Bases), e em 20 de dezembro de 1961 foi aprovada a Lei 4.024, entre suas orientações estava a delegar aos Conselhos Estaduais de Educação o encargo de desenvolver planejamento de ensino:

A partir de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases, o Conselho Federal passa a estabelecer apenas a amplitude das disciplinas obrigatórias, cabendo aos Conselhos Estaduais e às congregações de professores a definição de programas. As orientações do Conselho Federal de Educação para o ensino de História recaíam sobre a história Geral e do Brasil e ainda da

América, quando possível (FONSECA, 2006a, p. 50).

Mesmo com a definição de programas estarem sob a incumbência dos Estados, representado pelos Conselhos Estaduais, no entanto apenas o Conselho Federal é que de fato define as questões relacionadas às disciplinas, dessa forma apenas a esfera Federal permanece com a prerrogativa dos conteúdos.

De forma geral no ensino básico nenhuma alteração fundamental ocorreu com a referida LDB de 1961 em relação aos conteúdos, os objetivos da valorização reflexiva permaneciam utópicos, e o cunho eurocêntrico ainda compunha os conteúdos, dentre outras observações, em suma o pragmatismo de apresentação de uma História para formação de um dito ideário de cidadãos se mantinha inalterado. A justificativa da necessidade da LDB de 1961 pautava-se no distanciamento das diretivas anteriores, que não conduziam, nem mesmo criavam meios favoráveis para que os estudantes obtivessem preparo para a vida como nos esclarece a professora Katia ABUD: “promulgada num contexto histórico no qual a industrialização buscava adestrar mão-de-obra para indústria, processo de tecnização da formação escolar, em oposição à Lei Capanema, criticada como livresca e elitista, que não preparava para a vida” (ABUD, 2004, p. 39). Com relação à especificidade das disciplinas de História e Geografia, é perceptível a queda considerável da carga horário em detrimento da incorporação de conteúdos tidos como mais “úteis”:

Na década de 60, a História e também a Geografia perderam um grande espaço na grade curricular, embora se mativessem como disciplinas autônomas na escola ginasial. A redução da carga horário foi fatal para seu ensino pois o empobreceu fortemente. Das quatro séries do curso ginasial, somente três tinham aulas de História e Geografia. Isto porque outras disciplinas mais ‘úteis’ tinham sido incorporadas ao currículo e precisavam de espaço (ABUD, 2004, p. 39).

A LDB de 1961 promove um pequeno incremento no que se refere ao preconceito étnico-racial com a reprovação quanto à discriminação: “Artigo 1º A educação nacional [...] g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”. A partir desta inserção nos é perceptível que o debate ocorria entre os movimentos e também a educadores que defendiam a democratização, ampliação e humanização da educação, diante da busca de uma sociedade mais equânime, entretanto temos a extensão das dificuldades e de um papel ainda periférico dessas discussões.

O que se torna muito visível nas leituras dos debates da LDB de 1961 não é captado nas discussões das leis 5.540/68 e 5.692/71. Apesar de ter tido grande repercussão na organização do ensino brasileiro, foram leis de ajuste ao novo momento político, que obviamente não permitiam

maiores discussões, devido à forte repressão e também ao fato de essa lei ter sido modificada de forma fragmentada: primeiro, edita-se a lei 5.540/68, que tratou do Ensino Superior, referente ao ensino de primeiro e segundo graus. Essas particularidades não possibilitaram o intenso debate ocorrido no processo de aprovação da 4.024/61. Porém, no texto da lei, as referências à raça não mudam na 5.692/71: mantém-se no texto a condenação ao preconceito de raça que aparecia na 4.024/61.

2.3.2 Ensino de História e Legislação educacional de 1964 até nossos dias

Durante o período Militar a Disciplina História foi quase que esvaziada dos bancos escolares e substituída basicamente por Estudos Sociais. Ao longo desta pesquisa podemos observar diversos posicionamentos e ações governamentais que designavam a educação e, no nosso caso específico o Ensino de História como composição estratégica formativa de cognição no sentido de construção para um paradigma escolar.

Assim sendo, o Ensino de História no período posterior a década de 1964, orientou-se com a doutrina basilar de governos militares, ideário de segurança nacional e, por conseguinte, justificativa de um incremento expansionista na busca do desenvolvimento econômico. Fundamentava-se para o novo momento a necessidade de formação de profissionais, com a finalidade de elevar o país à potência, para tanto era necessário técnicos, diversos especialistas, um aparato estatal, totalmente distante das formações em humanidades de cunho filosófico e reflexivo. A Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968 que fixava normas para organização e funcionamento do ensino superior e conseqüente articulação com a escola média, foi uma das providências executadas. A disciplina de História ficou renegada ao segundo grau, com grandes restrições de carga horária, além do aparato governamental e repressivo, procurando eliminar as pretensas resistências e concepções quaisquer que fossem distante da ideologia estabelecida (FONSECA, 2006a).

Os órgãos públicos e todo seu aparato restritivo, com a ótica de Doutrinação de Segurança Nacional, passam a empreender cada vez mais controle, tornando obrigatória em todos os níveis da educação nacional, imposições executadas na forma de Lei a partir de setembro 1969:

DECRETO-LEI Nº 869, DE 12 DE SETEMBRO DE 1969, Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências:

OS MINISTROS DA MARINHA DE GUERRA, DO EXÉRCITO E DA AERONÁUTICA MILITAR, usando das atribuições que lhes confere o artigo 1º do Ato Institucional nº 12, de 31 de agosto de 1969, combinado com o § 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968,

DECRETAM:

[...]A preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da

nacionalidade;

O fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;

O culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;

O aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;

A compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;

O preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;

O culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Parágrafo único. As bases filosóficas de que trata este artigo, deverão motivar:

A ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;

A prática educativa da moral é do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extra-classe e orientação dos pais.

Art. 3º A Educação Moral e Cívica, com disciplina e prática, educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização.

§ 1º Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de Organização Social e Política Brasileira.

§ 2º No sistema de ensino superior, inclusive pós-graduado, a Educação Moral e Cívica será realizada, como complemento, sob a forma de Estudos de Problemas Brasileiros, sem prejuízo de outras atividades culturais visando ao mesmo objetivo (BRASIL, 1969).

As reformulações apresentavam com clareza o encaminhamento do domínio de valores conceituais, disciplinadores, trazendo conteúdos que procuram conduzir obediência, sustentando ideais tidos como patrióticos, além do primeiro e segundo grau, estendendo ao ensino superior e, dessa forma, entendemos que mostram com clareza a integração Geografia-História para o estabelecimento de Estudos Sociais (ES), Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudos de Problemas brasileiros (EPB), direcionando o aluno a uma simetria de cidadão que se adéque ao estabelecido pelo governo instituído e, conseqüentemente toda sua orientação.

Consolidando as disposições do Decreto-Lei 869, de 12 de setembro de 1969, ocorre à implementação da Lei 5.692 de 11 de agosto do ano de 1971 (LDB/1971), fixando diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, fundamentando, consolidando e justificando uma pretensa busca e fomento a incorporação do país em um caminho mais progressista, distanciando-se de sua maioria rural e analfabeta, mas com concentração distante de teorias ditas esquerdistas, com confluência de intensificação de um Estado Forte. Buscando uma História historicizante, aproximando-se e ativando cada vez mais uma realidade dos acontecimentos factuais e biografias de personalidades, removendo questões culturais e individuais, reduzindo cada vez mais as demandas interpretativas, articulando um rumo acrítico, totalmente voltado para interesses de um Estado com características totalitárias, conforme nos apresenta Circe Maria Fernandes Bittencourt:

Essa conjuntura [...], provocou mudanças substantivas no processo educativo e afetou, de maneira indelével [...]. A História e a Geografia transformaram-se em Estudos Sociais, para sintetizar o ensino sobre a sociedade e diminuir o número de docentes, e a disciplina que surgiu dessa junção ainda teve de competir com conteúdos dogmáticos provenientes das alas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Um conteúdo aligeirado de História e Geografia, de caráter dogmático [...]. No segundo grau, apesar de a História subsistir, a diminuição da carga didática comprometeu qualquer mudança significativa capaz de subsistir um conteúdo erudito e enciclopédico por outro mais adequado à formação de uma geração proveniente de culturas e condições sociais múltiplas. Houve tentativas, mediante formas de resistência de professores e até mesmo em espaços do poder institucionalizado, mas pouco se realizou, na prática, para a efetivação de um ensino não mais voltado para a formação de elites, mas para um conjunto social amplo em luta por direitos de cidadania (BITTENCOURT, 2008, p. 83 – 84).

Constatamos que a LDB de 1971 (Lei 5.692/1971), centrava-se na tentativa de formação técnica, visando à aceleração do processo de inserção do Brasil nos marcos da sociedade moderna e, convergiu na idéia de doutrinação política de reforço do Estado brasileiro e repúdio às doutrinas e teorias políticas tidas como socialistas e esquerdistas. Cabe ressaltar que no Período da ditadura civil-militar, pouquíssimos acréscimos e avanços relacionados a debates visíveis sobre questões étnico-raciais e a inserções nas discussões e aplicação das leis 5.540/1968 e 5.692/1971, mantendo-se inclusive o mesmo texto relacionando a raça da LDB de 1961 (4.024/61), foram apenas introduzidos acertos ao novo momento político, que não possibilitava mínimas argumentações, debates e discussões em um momento demasiadamente voltado a um robusto aparato repressivo.

Apenas no final da década 1970, com a crise da ditadura civil-militar e o contínuo processo de redemocratização houve um arrefecimento nos aspectos repressivos, abrindo assim, caminho para um lento salto na política brasileira e, conseqüentemente, relativa abertura na promoção de manifestos e lutas consideradas populares, como solução para as questões étnico-raciais, valorização das diferenças, aspectos identitários e outras. Um exemplo expressivo deste momento está associado ao Movimento Negro Unificado de 1978, organizado e instituído no sentido de possibilitar a participação sistemática a promoção de igualdade, respeito às diferenças, além de reivindicações quanto a cultura negra, racismo, mulher negra, trabalho, violência racial e educação, tendo neste aspecto a inserção de conteúdos da História Africana nas Temáticas de História Geral e negros no Brasil em História do Brasil, com a perspectiva de redução de aspectos preconceituosos da sociedade como um todo, impactando no que era ensinado e que era produzido nos livros didáticos manipulados nas escolas (RODRIGUES, 2003; FONSECA, 2006; DOMINGUES, 2007).

Com o processo de redemocratização iniciado nos anos 1980, também passou a aumentar os debates, manifestos e surgiram propostas de reformas curriculares, que fossem pautadas com novos

programas e novas metodologias para o Ensino de História. Alguns Estados da Federação iniciaram discussões sobre novas propostas para o Ensino de História, com tentativa de inserir uma verdadeira construção ou reconstrução de conteúdos verdadeiramente democráticos. Dentre as propostas para elaboração desses novos olhares, alguns estavam iniciativas promovidas pelo Movimento Negro, a exemplo do Departamento de Sociologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o núcleo Cultural Afro-brasileiro, que propôs a inserção de estudos relacionados à cultura, literatura, dança entre outras, com ênfases na História do negro desde o período escravocrata até dias atuais (SANTOS, 2005; FONSECA, 2006).

Ocorreu no ano de 1986, uma proposta do Movimento Negro, em Encontro Nacional denominado “O Negro e a Constituinte” que construiu uma carta que colocava a ênfase da educação como meio de combate a discriminação, conseqüentemente ao racismo e a obrigatoriedade do ensino de História das populações negras no Brasil. As propostas colocadas não foram aplicadas na constituição de 1988, nem muito menos na LDB de 1996, mas que constituíram ainda discussões e demandas que foram posteriormente implementadas em legislação específica.

O Ensino de História teve no processo de lutas a partir da década de 1980, período de mudanças na política educacional. A partir da Constituição de 1988 que não apenas reconhece a pluralidade cultural como parte integrante de nosso país como combate a discriminação e a promoção da valorização das identidades étnicas, além disso, nos anos da década de 1990 foram apresentadas algumas ações de mudanças para o fortalecimento do Ensino de História como: fim das disciplinas de Organização Social e Política (OSP), Educação Moral e Cívica (EMC) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), nos anos da década de 1990. No ano de 1996, foi aprovado um documento oficial que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394/1996, com ênfase nos estudo da História do Brasil, através das matrizes, exposto no Artigo 26, parágrafo 4º: “indígena, africana e européia na formação do povo brasileiro”. Somente no ano de 1997 com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que de fato houve a separação imposta que perduravam desde o período da Ditadura Civil-Militar entre História e Geografia, mudanças estas que já haviam ocorrido de fato em vários Estados (SANTOS, 2005; SANTOS; MACHADO, 2008).

Cabe ressaltar que na LDB de 1996 (Lei 9.394/1996), não previa Ensino de História com a especificidade das relações étnico-raciais na educação, apenas ainda aspectos generalizantes, fato que somente ocorreu com a aprovação da Lei 10.639 no ano de 2003, apresento a Tabela com os anteprojetos e projetos que tramitaram no Congresso Nacional acerca da efetivação da História e Cultura Afro-brasileira.

Tabela 6 – Projetos de Lei com propostas para inserir nos currículos escolares o Ensino das

Relações Étnico-raciais, História da África e da Cultura Afro-brasileira

ANO	PODERES: Legislativo e Executivo	PROJETO LEI/PL	RESULTADO
1983/86	Abdias Nascimento – Deputado Federal/RJ	1.332/83	Aprovado de forma unânime. Arquivado em 1989.
1987/90	Paulo Paim – Deputado Federal/RS	-	Não Aprovado e Arquivado
1993	Humberto Costa – Deputado Estadual/PE	-	Vetado por ser considerado inconstitucional.
1995/98	Benedita da Silva Senadora/RJ	18/95	Não Aprovado e Arquivado
1995/98	Humberto Costa – Deputado Federal/PE	859/85	Aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, em 1997.
1992/ 2002	Bem Hur – Deputado Federal/MS e Ester Grossi Deputada Federal/RS	259/99	Aprovado. No PL constava “originalmente” projeto de Humberto Costa/PE.
2003	Executivo Federal	10.639/03	Sancionado pela então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva

Fonte: Rocha; Silva, 2013, p. 64.

É perceptível que posterior a efetivação da Lei 10.639/2003 (e hoje com ampliação na Lei com a inserção da História Indígena, especificidade que não tratamos neste trabalho e, que foi modificada pela Lei 11.645/2008), inúmeros fóruns, congressos, Colóquios, Encontros, discussões de cunho Governamental tanto Federal, Estaduais, quanto Municipais, movimentos de representações de negros e de diversas outras entidades, além de instituições variadas, tem-se articulado com o objetivo de plena implementação e consequente execução das diretrizes que circundam a Lei. Além disso, transcorrido 15 anos possuímos amplo recurso de apoio pedagógico para atuação definitiva da referida Lei, além de terem multiplicados meios de aperfeiçoamento e disciplinas da História dos Negros no Brasil, História da África e Cultura Afro-brasileira, sendo assim já dispomos de meios físicos, eletrônicos e digitais básicos para ações diretas nas diversas Salas de Aula, dos distintos níveis Educacionais. Neste trabalho buscamos saber como os sujeitos desta pesquisa se percebiam enquanto alunos da Educação Básica e, se percebiam inserção de tais temáticas depois de mais de cem anos de lutas.

2.3.3 PNE e a Lei 10.639/2003

A Constituição Federal de 1988, por meio do artigo 214, estabeleceu a elaboração de delineamentos com propósito de desenvolver estratégias de formulação educacional para o país, que largamente ficou conhecido como Plano Nacional de Educação - PNE:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir

diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

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

O Plano Nacional de Educação – PNE tem sua indicação para cada decênio o estabelecimento de metas, tornando assim, uma política de Estado não restritivo a governos e planos governamentais específicos. A primeira PNE foi de 2001 – 2010 e a falta de controle social na sua implementação, fez com que as metas tivessem pouco alcance. Entre a constituição de 1988, conhecida como constituição cidadã e a promulgação da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, esta lei atribuiu e dispuseram Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fato que teve seu trajeto lento e controverso em vários aspectos sociopolíticos, dentre eles, pode-se apresentar naquele momento o projeto coordenado pelo Senador Darcy ribeiro e outros projetos em debate (IRELAND, 2008).

O tramite entre os poderes executivo, legislativo, debates junto a sociedade civil e a constante luta pela construção das garantias de direitos dos cidadãos sem as distinções que ocorriam até então na nação, teve o interstício de 8 anos. Dentre as discussões estava, proteger sua população, concedendo-lhe segurança, e sendo eficiente na busca do bem comum, que na discussão em curso a Educação era preponderante, consolidando a democracia de fato, com a construção de um Estado de direitos. No lado do executivo permeava vigorosa ação e busca de ajustamento e consonância de uma mínima participação do Estado, principalmente no que se refere a políticas sociais, objetivando uma proximidade ao projeto neoliberal (ABICALIL, 2005), (ABICALIL, 2007), (PERONI, 2011) e (CAMPOS, 2017).

O período entre 1988 e 1996 em âmbito Governamental Federal, foi marcado na busca por uma direção político-econômico-social neoliberal. Dentro destas propostas de reformas pensadas e discutidas, a Educação transitaria na relação de serviços não exclusivos, que corresponderiam a esferas que atuariam simultaneamente com distintos arranjos privados, Públicas não estatais e organizações estatais. Outro aspecto era a produção de bens e serviços para o mercado, voltando-se para desempenho e/ou operação econômica que produzem dividendos, e que permaneçam em certa medida, funcionando como instrumento do Estado (BRASIL, 1995).

Penso que a proposta apresentada, para aquele tempo e que não conseguiu sustentação de forma plena, está às portas de nosso tempo com relação aos IFES – Instituições Federais de Ensino Superior, estando inseridos neste contexto as Universidades Públicas Federais e os Institutos

Federais, nas mudanças e propostas realizadas pelo governo vigente, que serão avaliadas em consultas públicas, mas ao que hora fora apresentada, com o uso de Organizações Sociais – OS, para determinados serviços e a possibilidade que se abriu de cobrança de mensalidades, tendo o capital privado entrada preponderante, além de múltiplas fontes de recurso. Dessa forma os anos que foram levados na construção de educação superior, gratuita e de qualidade, tornar-se-á cada vez mais inacessível a entrada, permanência e conclusão com êxito, de indivíduos como eu mesmo, da Comunidade e localidade que fui originário, e do mesmo modo, cada vez limitará o acesso de pessoas com a origem e ancestralidade similares aos Sujeitos Colaboradores desta pesquisa.

A Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, norma que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, regulamentando o PNE 2001 – 2010, estabelecendo no artigo 3º: “a União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil” (BRASIL, 2001). O parágrafo 2º do artigo 3º estabelecia “A primeira avaliação realizar-se-á no quarto ano de vigência desta Lei, cabendo ao Congresso Nacional aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções”. Por conseguinte periodicamente resultaria de avaliações regulares referente à implementação do PNE, pressupondo orientação e sistematização qualificada, possibilitando participação e transparência. Mas o que fica evidenciado do PNE 2001 – 2010, é que foram diminutas as apreciações e interlocuções da sociedade civil e acadêmicas em diversas etapas da Educação Básica e suas respectivas especificidades de ensino, em grande parte deste trajeto decenal, nas Câmaras Municipais, Assembléia Legislativa Federal e Assembléias Estaduais as discussões que ocorreram, neste sentido poucas foram diminutas e inconsistentes e não foram desembocadas em resoluções para completude das metas e agendas efetivadas. Apenas nas portas finais desse decênio em 2009, que diversas questões começaram a lentamente avançarem e tomarem forma, destaco questões de pisos salariais, implementação do Ensino Fundamental de 9 anos e discussão de percentuais razoáveis do PIB direcionado e designado para Educação. Trabalhos significativos debruçaram nestas pautas, e diversos que foram postos como base das avaliações do MEC, cabe destacar Abicalil (2007), Brandão (2006) e Dourado (2006).

A primeira Conferência Nacional de Educação – CONAE, foi realizada entre os dias 28 de março até 1 de abril de 2010, com o intuito de subsidiar proposições, ações e composições de uma construção do que seria Projeto de Lei – PL, para o PNE 2011 – 2020 (BRASIL, 2010), previsto no PL n. 8.035/2010 (BRASIL, 2011), que foi encaminhada pelo Poder Executivo federal, e deveria caso aprovado fosse, vigorar no decênio 2011-2020. Fato que não ocorreu devido aos percursos e trâmite legislativo, exaurindo assim cerca de três anos e meio desse período, dessa forma sendo aprovado somente em 25 de junho de 2014, por meio da Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014).

Desde o final da década de 1970, iniciou-se uma retomada da chamada redemocratização,

com a instauração da constituição de 1988, até o momento sonhava-se que modificações ali implementadas eram suficientes para sobrepor as profundas distorções que por décadas ocorreram no país, no entanto foi um passo importante, e que possibilitou posteriores, espaços para discussões e interlocuções, dentro deste espectro o espaço da Educação e a Escola estava incluído nesta agenda, principalmente no sentido de buscar igualdade e equidade em todas suas proposições e conteúdos.

Faz-se necessário corrigir essas mazelas e distorções, a escola que em certa medida, reproduz o racismo institucional e presente na nossa sociedade, pode consolidar o envolvimento de desigualdades centenárias em um espaço de diálogo, aprendizado e construção democrática, em que todos são partes da História e integrantes de forma equânime no país (ROCHA, 2006).

Observamos que concernente à efetivação do que esta na letra da lei, ainda é um obstáculo a ser transposto, mesmo com uma quantidade de dispositivos legais, que tiveram sua criação na lógica de fortalecimento da educação e valorização das questões e temáticas afro-brasileiras, no que concerne o PNE 2014 – 2024, sua efetivação permanece muito acanhada, quanto a lei 10.639/2003, quanto ao seu real cumprimento. Lembrando que essas construções tem sido no decorrer dos anos fruto de construção tanto de agendas propositivas, quanto de processos reivindicatórios, com uma crescente fundamentação quanto a denuncia de exclusão social que nossos ancestrais sofreram e ainda temos, mesmo que diminuto ao comparar outrora, vivenciamos em nosso país, a exemplo de equilíbrio em espaços que sociais, quer políticos, quer econômicos, que Educacionais (SANTOS, 2005). Essas lutas não findaram e mantém suas agendas direcionadas ainda na pauta, combate ao racismo, valorização étnico-racial de Afro-brasileiros, que antes de tudo, são brasileiros, e sem um integração de fato da população negra, ainda há muito a ser feito, e a Educação sempre foi um dos pilares das denúncias do movimento negro (DOMINGUES, 2007).

O PNE como instrumento e mecanismo de estruturação da Política Nacional quanto a educação tem seu marco legal de extrema importância na valorização da equidade. A meta 8 propõe:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2014a).

Composição das estratégias de cumprimento da meta 8:

“8.1) institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progresso parcial, bem

como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;

8.2) implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;

8.3) garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio;

8.4) expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados;

8.5) promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo e colaborar com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino;

8.6) promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude” (BRASIL, 2014a).

Na nossa interpretação há uma superficialidade em questões étnico-raciais do povo negro, ou Afro-brasileiro, tais metas estão distantes de aprofundamento para efetiva implementação da temática de História e cultura Afro-brasileira em suas orientações. Podemos destacar a menção a “Historia e cultura afro-brasileira” que sua na meta 7 do PNE 2014 – 2024, na proposição de desempenho, referenciando as leis 10.639/2003 e a lei 11.645/2008 (que não é o foco desta pesquisa):

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 educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil” (BRASIL, 2014a).

Nas metas 11, 12 e 14, mencionam termos como: étnico-raciais, desigualdade étnico-raciais e Quilombolas, ao meu ver aparecem apenas em proposições e estratégias de ação:

11.9) expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;

11.13) reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afro-descendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;

12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;

14.5) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 2014a).

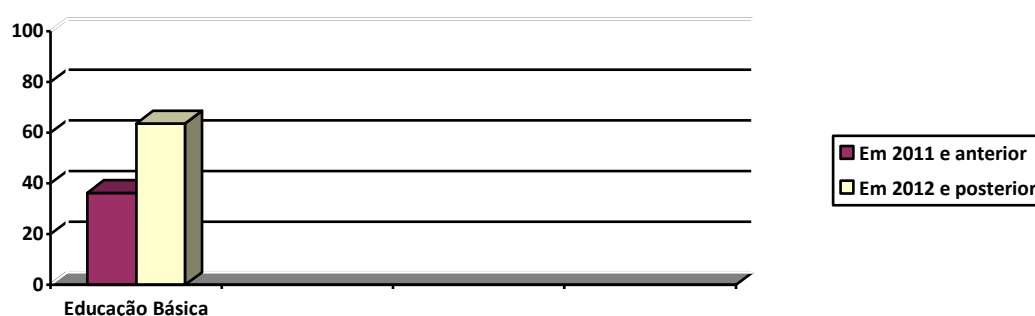
Considero ser de real importância esses aspectos serem citados e nominados, como permanência das populações negras, afro-brasileira e por consequência Quilombola nos estabelecimentos escolares, mas a lei 10.639/2003, a nosso ver vai além de apenas permanecer, trata de estratégias de uma política curricular de fortalecimento da atuação e busca por equidade, combate a discriminação, identidade e pertencimento, dessa forma pensamos que há uma distorção e não consolida uma política estrutural, ainda que posta pulverizada na PNE. Pensamos ser uma das maiores dificuldades estruturais que essas políticas, fiquem apenas na real letra da lei, mas ainda distante de efetividade e construção nos projetos pedagógicos nas instituições de Ensino de Educação Básica, principalmente onde transitaram os sujeitos desta pesquisa.

Grande parte das falas dos sujeitos Colaboradores, permeiam suas interlocuções pela nomenclatura anterior a ampliação da Educação básica de oito (8) anos (que anterior a lei de ampliação era ordinariamente denominado de primeira a quarta série e quinta a oitava série) para 9 anos (a partir da lei de ampliação foi designado de primeiro ao quinto ano e do sexto ao nono ano), que ocorreu através da Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, sancionada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, foi ampliado na Educação Básica de oito (8) anos, para nove (9) anos, fato que não será debruçado em nossas análises, e fixando um prazo até 2010 para que o Distrito Federal, os demais Estados da Federação e Municípios implementassem esta obrigatoriedade, fato que se consolidou apenas a partir de 2014. Na Tabela 7 e Gráfico 1, é apresentado em que ano nossos entrevistados encerram a Educação Básica, tendo o mais jovem encerrado o Ensino Médio no ano de 2016.

Tabela 7 – Anos em que os Entrevistados encerram a Educação Básica

FIM DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
EM 2011 E ANTERIOR	2012 E POSTERIOR
4	7
36,363%	63,636%

Fonte: elaborado pelo autor

Gráfico 1 – Anos em que os Entrevistados encerram a Educação Básica

Transcorridos pouco mais de quinze (15) anos da publicação da lei 10.639/2003, esta pesquisa tem nos apresentado através de nossos sujeitos que diversas escolas em localidades diferentes ainda não tem implementado a referida lei, seja por simples falta de adoção de medidas, seja por questões religiosas e raciais, seja por falta competência na formação dos professores de Educação básica, ou seja, de falta desta mesma competência na aplicação no Ensino de História. Além das questões apresentadas, parece que a questão e aplicação dos livros didáticos ainda estão distantes de uma realidade considerável, principalmente com relação conteúdos, de consciência política e histórica de diversidade, fortalecimento de identidades e de identidades e de direitos, além disso, ações educativas de combate ao racismo e a discriminação.

Temos no país um dos programas mais antigos de direcionamento e distribuição de obras didáticas e o uso do livro didático, nos idos de 1929 a criação de um órgão próprio com o fim de cuidar de políticas relativas ao livro didático, que tinha seu nome Instituto Nacional do Livro (INL). Através de um Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), sendo estabelecido sua primeira política de legislação e controle de produção e desenvolvimento e propagação o livro didático no País. Foi consolidado pelo Decreto-lei nº de 8.460, de 26 de dezembro de 1945, esta legislação incorpora as condições de importação, utilização do livro didático e produção. Ao longo desses anos, o programa foi modernizado e de diferentes formas e nomes, atualmente a Nomenclatura é PNLD e é direcionado a Educação Básica.

Inúmeras formas foram experimentadas pelos governos e administrações nacionais, com o intuito de potencializar a execução PNLD e com a extinção da FAE – Fundação de Assistência ao Estudante, todas as suas ações foram movidas em 1997 para o FNDE, iniciando neste momento sua

produção e distribuição. Neste mesmo ano a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental, para livro de História também é iniciada. Neste mesmo ano com vistas promover incentivo à leitura e a acesso à cultura tanto a alunos quanto a professores, por distribuição foi desenvolvido o PNBE, que é o Programa Nacional Biblioteca da Escola, A idéia é atender toda Educação Básica de forma gratuita e universal.

Com Relação à lei 10.639/2003, sua implementação e de fato um desenvolvimento na promoção de valorização do indivíduo discriminação e combate ao racismo a Edição dos Livros e materiais didáticos, em diferentes níveis e modalidades de ensino, neste sentido esses materiais devem abordar a pluralidade cultural e diversidade étnico-racial do Brasil, promova a correção, distorções e equívocos em obras que já tenham sido publicadas sobre história, identidade afro-brasileira, por consequência sua cultura, tendo como a supervisão e incentivo dos programas de expansão e difusão desta temática o Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares.

É inegável o esforço de diversos profissionais e esferas que se refere à questão educacional, a realização, adequação, novas edições e incentivo a pesquisa visando desequilibrar as distorções existentes, no entanto, podemos verificar nesta pesquisa, e especificamente nas escolas em que os sujeitos desta pesquisa estavam inseridos, essas inclusões ainda estão distantes de sua realidade. Estão apresentados na Tabela 10, Tabela 11 e Tabela 12 os números dos discentes que tiveram acesso a Livros Didáticos de História e suas percepções relacionadas aos conteúdos de História da África, História do Negro no Brasil, inserindo assim Quilombos e Quilombolas, e Cultura Afro-brasileira.

Por meio destes sujeitos desta pesquisa é possível saber que ainda há muito a ser feito, o caminho já tem sido trilhado, e o acesso destas pessoas egressos da Educação Básica na Universidade podem corrigir distorções que ainda perduram no nosso País, principalmente em comunidades tão distantes, muitas vezes dos meios urbanos de facilidades e modernidades que possuímos como: energia elétrica, transporte, internet e qualificação de fato das instituições de Educação Básica.

Uma quantidade considerável de indivíduos Comunidades de Remanescentes Quilombolas habita em locais distantes, com uma disponibilidade diminuta e completamente inapropriada de deslocamento pelos meios de transportes tanto pretéritos, quanto vigentes, fazendo que este percurso seja feito a pé, amplificando sobremaneira a dificuldade por desempenho escolar satisfatório, e de prosseguimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental para a fase posterior do sexto ao nono ano (ou como era conhecida, de quinta a oitava série). A tabela 8 apresenta-nos a distância percorrida por nossos sujeitos colaboradores, dando noção das distâncias atingidas apenas para um sentido, ou seja, somente para ida de seu lar até a escola.

Tabela 8 – Proximidade entre a residência e as respectivas Escolas

PROXIMIDADE DA ESCOLA								
ENSINO FUNDAMENTAL (anos iniciais)			ENSINO FUNDAMENTAL (sexto ao nono ano)			ENSINO MÉDIO		
≤ 2 km ou 30'	≥ 2 até = 4 km ou 60'	≥ 4 até ≥ 8 km ou 120'	≤ 2 km ou 25'	≥ 2 até = 4 km ou 60'	≤ 8 km ou 120'	≤ 2 km ou 25'	≤ 4 km ou 50'	≥ 4 até ≥ 8 km ou 120'
6	3	2	3	4	4	2	3	6
54,5%	27,3%	18,2%	27,3%	36,4%	36,4%	18,2%	27,3%	54,5%
≤ menor ou igual;			≥ maior ou igual;			' minutos		

Fonte: elaborado pelo autor

Além das dificuldades relacionadas aos conteúdos, que estão distantes de suas realidades e Histórias de vida, as literais distâncias que percorrem potencializam o cansaço, desânimo e a justificativa dos diversos que não alcançam o Ensino Médio, e daqueles que chegam há uma ampla desistência.

CAPÍTULO III

3 Conhecimento Histórico e sua relação com a vida Prática, Desbravando o espaço Acadêmico

Nesta proposta de capítulo tem como objetivo abordar questões relacionadas ao desbravamento dos sujeitos colaboradores no mundo acadêmico, dessa forma, pesquisar sobre ações afirmativas, na FURG e no âmbito Federal que versam sobre o ingresso, permanência e os novos desafios travados por esses discentes.

3.1 Consciência Histórica e sua Relação com a Vida Prática

Sobre Condução da consciência histórica como objeto central, significa direcionar o olhar para os processos mentais fundamentais. Experimentar, interpretar e orientar em forma de pensamento histórico através da narrativa. É mediante a narrativa que o sentido histórico pode ser explicitado, aprimorando através da constituição de sentido sobre a experiência de determinados períodos. Pela perspectiva apresentada por Rüsen:

O pensamento Histórico é disparado pelas carências de orientação. Em seguida, ele transforma essas carências, no processo de sua satisfação mental, em perspectiva acerca da experiência do passado – em perspectiva de interpretação. Nessa perspectiva são inseridos, então, metodicamente, conteúdos experienciais concretas. O acerca do que aconteceu no passado, assim obtido, torna-se representação do passado em forma historiográfica. Assim formatado, o saber histórico adquirido torna-se ativo nos processos atuais da orientação histórica (RÜSEN, 2015, p. 74).

Com o suporte das ações e contatos visuais e físicos, pela concepção de História viva e formação histórica, tenciona-se nossa proposição no sentido de despertar o interesse, favorecendo assim, a capacidade de constituição de uma narrativa de sentido, aprendizado e formação histórica, (RÜSEN, 2007, p.104).

Nesta perspectiva, as atividades expositivas somadas à programação externa a escola, proporcionarão a percepção e distinção de temporalidade entre passado e presente, sendo possível visualizar o que do passado continua presente, fundamentando a experiência temporal, fornecendo assim, potencial de futuro do próprio presente (RÜSEN, 2007, p. 111-112).

Partindo desse pressuposto, o Ensino de História, a instrução histórica e a formação histórica não se efetuam apenas por meio de aulas expositivas, e no caso específico, aulas de História em sala de aula, mas deve e ocorre em outros espaços de ensino-aprendizagem para além dos muros escolares. A concepção de presença em espaços como museus, monumentos, partes preservadas da

cidade, além de ligação entre os objetos, resquícios antigos, pontos de coleta de material nas matas preservadas, topônimo referentes a famílias tradicionais e ao próprio(s) Quilombo(s), entre outros objetos, tencionam produzir um sentido onde passado, presente e futuro se dialogam. Ou seja, desperta um movimento de tempo e até mesmo de estar presente no mundo. Para Jörn Rüsen (2007, p. 95) a formação histórica é compreendida em dois sentidos, o saber histórico, aquele que parte da experiência com a interpretação e conseqüente orientação para a vida prática, e o outro como processo de socializar, marcando neste sentido a competência para estruturação da identidade histórica.

Rüsen incorpora em seus estudos que a carência de orientação do sujeito é capaz de enleiar, ou seja, amarrar saberes e ações. O autor atribui no processo de aprendizado três operações: experiência, interpretação e orientação:

A atividade da consciência histórica pode ser considerada como aprendizado histórico quando produza ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática (RÜSEN 2007, p. 110).

É perceptível a pouca valia de vasto saber histórico apenas memorizados de forma temporária, fazendo parte de um conteúdo que posteriormente será aplicado apenas em avaliações escolares e acadêmicas, que pouco ou nada orientam para a vida prática. Com base nessas observações, é possível afirmar que existem três orientações fundamentadas na teoria da história de Jörn Rüsen e que se repetem em suas preocupações: a experiência do passado, a interpretação deste passado e o sentido produzido a partir desta interpretação. Esta divisão instrumental se evidencia na regulação metódica do trabalho do historiador, na formação do indivíduo dentro e fora da sala de aula, e na narrativa expressa por qualquer pessoa ao mobilizar a consciência histórica, o que denunciará formas diferentes de mobilizar o passado e assim, produzir sentido.

Entendemos que a efetividade de orientação temporal é a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, a partir da interpretação de seu mundo e que elas façam parte integrante deste, como competência narrativa,

Essa competência de orientação temporal no presente, mediante a memória consciente, é o resultado de um processo de aprendizado. Formação baseia-se no aprendizado e é, simultaneamente, um modo do próprio aprendizado. A formação histórica não pode ser pensada, por conseguinte, como um componente fixo das orientações temporais, que se pode adquirir e, em seguida, 'possuir' como um objeto. A formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido [...], as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência histórica, e inserindo-as continuamente, e sempre de novo (ou seja, produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida (RÜSEN, 2007, p.104).

Conduzir a consciência histórica como objeto central, tem a significação de direcionar o

olhar para os processos mentais fundamentais: experimentar, interpretar e orientar, que unificadas em forma de pensamento histórico, dão sentido através da narrativa. É mediante a narrativa que o sentido histórico pode ser explicitado, por conseguinte, aprimorando a constituição de sentido sobre a experiência dos períodos e até mesmo das vivências dos sujeitos. Pela perspectiva apresentada por Rüsen:

O pensamento Histórico é disparado pelas carências de orientação. Em seguida, ele transforma essas carências, no processo de sua satisfação mental, em perspectiva acerca da experiência do passado – em perspectiva de interpretação. Nessa perspectiva são inseridos, então, metodicamente, conteúdos experienciais concretos. O acerca do que aconteceu no passado, assim obtido, torna-se representação do passado em forma historiográfica. Assim formatado, o saber histórico adquirido torna-se ativo nos processos atuais da orientação histórica (RÜSEN, 2015, p. 74).

Ao debater sobre o aprendizado histórico e apropriação dele pelo presente no sentido de tornar uma memória viva, dando percepção de elementos identitários, locais e até nacionais que façam parte integrante do indivíduo. A perspectiva de proporcionar a experiência de visita a espaços preservados e outros modificados, tem a idéia de fomentar cada olhar, tanto para os artefatos, quanto para os ambientes distintos da escola e de sua própria residência, oferecendo graus distintos de penetração, muito além apenas de experiência puramente física, proporcionando uma aula prática de observar História na dimensão e experiência de outras temporalidades.

Assim sendo, o aprendizado pode ser considerado histórico quando, como atividade da consciência histórica, produzindo uma ampliação da experiência do passado humano, um aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática.

Neste sentido podemos observar perspectivas e proposições de que após a conclusão de seus cursos e mesmo já no percurso dos mesmos, as narrativas evocam que o seu contexto atual de experiencição, tem os conduzindo para orientação para a vida prática, e conseqüentemente tencionando, movimentarem-se no sentido de socializar seus aprendizados e interpretações históricas.

Dessa forma, é possível identificar que há entre nossos Sujeitos os que desejam utilizar suas experiências, saberes da vida e aprendizagens que construíram na Universidade ou do convívio Acadêmico para assessorar, cooperar e assistir sua comunidade e as escolas próximas aos seus Quilombos, como elóquio de Dione:

Justamente o que estou tentando fazer com meu Mestrado. Eu tenho a idéia e eu fui falar com o Secretário lá no município, e fui convidada a dar curso de formação pra professores, Justamente para que entendam, qual a especificidade da Escola que trabalha? Quais as políticas públicas eu estão relacionadas direcionadas para aquela Comunidade? Quais são os pontos específicos que tem que ser cuidado dentro daquela escola? Algo neste sentido.

E de efetivo, Paulo, além do curso de formação continuada que eu já estou pensando, tem também a cartilha, que é o produto do meu Mestrado e que estou desenvolvendo. A cartilha eu tinha uma idéia fazer ela voltada para professores e alunos, mas o tempo curto de Mestrado vai fazer com enfoque nos alunos, porque eu acho que se a gente empoderar as crianças eles vão ocupar outros espaços sabendo de onde vem, e tendo condições de demarcar mesmo, de dizer: não por que não falam sobre a História do Negro. O porquê não falam sobre os Quilombos do município em outros espaços. Eu senti isso depois de adulta eu vim perceber que eu era assim, nos meus ensino Fundamental e Médio, eu não tinha essa consciência de cobrar temáticas, eu acho que pela própria educação, educação que professor manda o aluno obedece, eu acho justo, mas eu acho que ela pode ser melhorada (PAUSA)... O professor coordena os espaços de ensino, mas o aluno pode propor. Talvez seja isso a principal mudança que tem que ter no empoderamento vem para poder cobrar a frente. Isso eu acho assim na escola né? Com relação ao município eu acho que a própria comunidade tem que entender que esses pontos são importantes, e com suas lideranças ir lá cobrar (DIONE, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Outra entrevista oral com a Colaboradora Telma aponta um entendimento próximo:

Eu terminando o curso de pedagogia eu pretendo voltar pra minha comunidade, tentar fazer alguma atividade com as professoras, com as crianças, pra começar primeiro valorizar a nossa cultura local lá, a cultura Quilombola e depois disso eu pretendo, incentivar os professores até as crianças mesmo, a começar a procurar mais sobre a África, não adianta falar que existia África, existiam escravos, mas não ensinar para as crianças o que é isso. Mas também que o negro não foi só escravo, trazer as referências negras que nós temos hoje que não são escravos, que tiveram não digo sucesso, mas que conseguiram vencer o preconceito, o racismo. Eu acredito que tem que começar a valorizar primeiro na comunidade com as crianças e depois começar dali pra escola que a gente vai depois da Terceira série e dali começar a ampliar mais. Porque eu penso que no momento que nós começarmos a valorizar a nossa comunidade, toda criança Quilombola chegará na outra escola ela vai tentar fazer alguma coisa pra tentar valorizar nossa cultura (...) Porque no momento que tu começa a valorizar, acho que tu começa de alguma forma empoderar aquela criança para ela não ter vergonha de falar da cultura e no momento que a criança começa a questionar os professores porque, eles são obrigados entre aspas, a trazer para a sala de aula essas questões para sanar as dúvidas (TELMA, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Entendemos ser o processo descrito por ambas as Colaboradoras, utilizando-se da expressão empoderar ou empoderamento, permeie uma relação contínua entre o educador e o educando, constituído de Práxis no desenvolvimento educacional. Práxis esta com o cerne formulador no pensamento freiriano (FREIRE; SHOR, 1986; FREIRE, 1997; FREIRE, 1998; FREIRE, 2002), em perseguição contínua de proporcionar uma emancipação da pessoa para uma humanização e constante indignação perante a brutais injustiças e desigualdades sociais existentes, além de promover a incessante emancipação do sujeito, baseando-se em uma educação que problematiza os conflitos e distorções sociais, “para além das formulações proposicionais para a educação, ao demarcar o fenômeno de ‘poderamento’ cultural das pessoas como fenômeno de libertação humana” (MELO NETO, 2015, p. 139-140).

A compreensão deste empoderamento pode ser empregada como ter autonomia, “um processo de fortalecimento e autonomização de sujeitos e grupos nas suas relações e práticas cotidianas, em especial aqueles que passam por situações opressoras e discriminatórias” (ARRAES et al., 2012, p. 74). Nesta perspectiva, empoderar pode ser entendido por, empenhar e estimular pela Educação que paulatinamente os discentes, apropriam-se de um aprendizado consciente e gradual com emancipação participativa e colaborativa, os “potenciais de uma pessoa, através da reflexão coletiva e diálogo contínuo, onde as diferenças cedem espaço para propósitos e objetivos comuns – consequentemente transformando vidas” (CAVALCANTE JR., 2005, p. 51).

Podemos então considerar que a significação para a expressão Empoderar, no contexto Educacional, da Filosofia, da Filosofia da Educação e o mais comumente atribuído em nosso cotidiano, teve sua criação por Paulo Freire, na intenção além de uma postura de receptáculo despertando fruto de conquista:

Implica, essencialmente, a obtenção de informações adequadas, um processo de reflexão e tomada de consciência quanto a sua condição atual, uma clara formulação das mudanças desejadas e da condição a ser construída. A estas variáveis, deve somar-se uma mudança de atitude que impulse a pessoa, grupo ou instituição para a ação prática, metódica e sistemática, no sentido dos objetivos e metas traçadas, abandonando-se a antiga postura meramente reativa ou receptiva (SCHIAVO e MOREIRA, 2005).

As potencialidades reflexivas serão despertadas, gradativamente e conscientemente no indivíduo.

3.1.2 Aprendizagem Histórica

Sobre o ensino de História, na perspectivas de avaliar e analisar de que forma ocorre o ensino aprendizagem histórica nos alunos a partir do uso da fonte em sala de aula, o passado pode ser interpretado por diferentes práticas de discursos, pela descrição de Marília Gago:

A educação histórica assume-se como uma área de investigação em que se pretende obter evidência empírica, de modo a sustentar o desenvolvimento de metodologia do ensino da História numa lógica de aprendizagem significava dos alunos, em contextos educativo que poderá chamar-se ‘aula oficina’ (GAGO, 2009, p. 175).

Estudos que tem como perspectiva a compreensão das idéias de professores e alunos em contexto de ensino, tomando como referência o próprio conhecimento histórico. As investigações em cognição histórica tem procurado, entre outras questões, “explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica” (BARCA, 2001, p. 201).

O ensino de História precisa perpassar a ruptura do passado pelo passado e, entendimento da história como estudo de vestígios do passado, entrelaçando dessa forma, presente e passado, assim sendo, necessário se faz conectar a aprendizagem de história aos interesses dos alunos e, que esses interesses, sejam intrinsecamente ligados a vida social do alunado, ou de seus antepassados, fato que entretece a falta de pertencimento, distância e desinteresse. Este pertencimento conectando diretamente na proposição desta pesquisa os descendentes de ex-escravizados (filhos, netos e bisnetos), entrelaçando relação entre aprendizagem da história e consciência histórica, “preocupação em relacionar a aprendizagem da História aos interesses das crianças e da vida social” (SCHMIDT, 2011, p. 81).

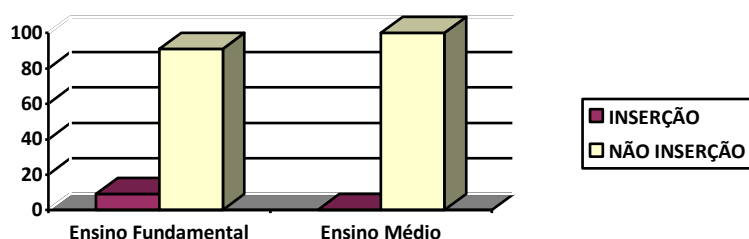
Em nossa pesquisa, através dos relatos dos Sujeitos entrevistados podemos ter a maior percepção de que os conteúdos conectados ao Ensino Aprendizagem de História estão completamente distantes dos conteúdos apresentados na lei 10.639/2003, conseqüentemente distantes sobremaneira destes mesmos sujeitos. Na tabela 9 e Gráfico 2, podemos observar que 90,909% por cento dos Sujeitos tiveram conteúdos/assuntos os contemplassem na História da África e de Cultura Afro-brasileira e do Negro no Brasil.

Tabela 9 – Percepção de conteúdos/assuntos de História da África e de Cultura Afro-brasileira e do Negro no Brasil, Quilombos e Quilombolas.

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	
INSERÇÃO	NÃO INSERÇÃO	INSERÇÃO	NÃO INSERÇÃO
1	10	0	11
9,0909%	90,9090%	%	100%

Fonte: elaborado pelo autor

Gráfico 2 – Percepção de conteúdos/assuntos de História da África e de Cultura Afro-brasileira e do Negro no Brasil



Podemos perceber que em sua maioria os entrevistados ficaram distantes de um conteúdo reflexivo que os fizessem sair da superficialidade e até mesmo aprofundarem pensamentos e discussões de suas próprias comunidades, ancestralidade, vida social e História.

O livro didático acaba por tornar-se para muitos estudantes o único material de consulta e

instrumento pedagógico, dessa maneira, os professores precisam construir o entender e determinadas dimensões da História, mesmo quando distantes dos conteúdos desses mesmos livros didáticos, erigirem pontes para conectar o passado ao presente, utilizando fragmentos que existem no presente e, que podem levar o refletir, não com o passado em geral, mas com essas escolhas, que foram de alguma medida, desprestigiadas, como nos apresenta Maria Auxiliadora Schmidt:

Aprendizagem Histórica necessita de uma estrada construída com mão dupla e essa construção requer um compromisso ético com o presente, a partir do qual quem ensina e quem aprende podem identificar um passado de interesse e com significados para os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. (SCHMIDT, 2011, p. 84).

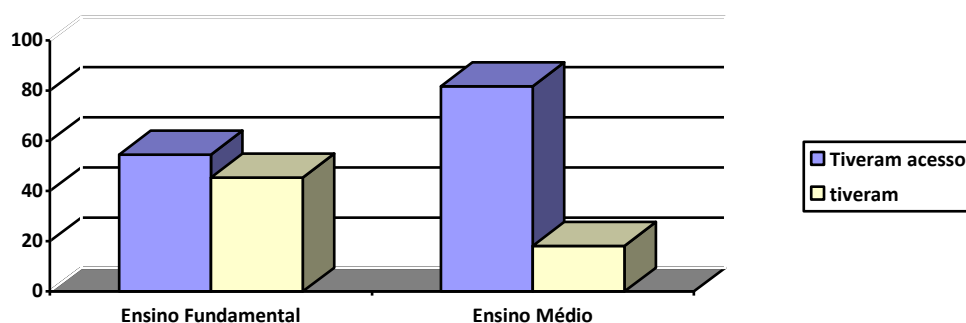
Relacionado ao livro didático de História dos sujeitos entrevistados que tiveram acesso a estes livros, foi percebido que não ocorreu ênfase nestes conteúdos relacionados a História da África, História do Negro no Brasil, Cultura Afro-brasileira, Quilombos e Quilombolas, e nem mesmo sistematização com as assuntos apresentados no decorrer da Educação Básica. Na Tabela 10, gráfico 3, apresentamos os números dos discentes que tiveram acesso a Livros Didáticos de História e suas percepções relacionadas aos conteúdos.

Tabela 10 – Acesso a Livro Didático de História

Acesso a Livro Didático de História			
ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	
Tiveram acesso	Não Tiveram acesso	Tiveram acesso	Não Tiveram acesso
6	5	9	2
54,545 %	45,454 %	81,818%	18,181 %

Fonte: elaborado pelo autor

Gráfico 3 – Acesso a Livro Didático de História



Entre os entrevistados que relataram terem acesso ao Livro Didático de História no Ensino Fundamental, 6 o tinham por meio da biblioteca da Escola, ou as professoras e professores traziam trechos de livros, ou textos para inserirem nos materiais aplicados, pois não haveria livros suficientes para todos os alunos, dessa forma, o utilizavam como consulta, pesquisa ou trabalhos específicos, como nos apresentam alguns sujeitos, como a Dione expõe que, “Os livros didáticos Paulo, eles não alcançavam todos os alunos, então o que a professora fazia, ela levava textos, eu lembro que a gente copiava muito do quadro, ela fazia os textos, ou ela levava de algum lugar, e a gente copiava (DIONE, 2018, Discente Quilombola); Já Camila nos relata que “Era no Quadro, tinha que escrever bastante, e ainda era, tinha nota por caderno todas essas coisas (CAMILA, 2018, Discente Quilombola); Fábio disse que “Sim era no quadro e nós copiávamos. Na verdade eu não lembro de muita coisa, até porque eu não gostava da matéria de História. Mas (um pausa) sei lá. Não vem muita coisa na cabeça assim (FÁBIO, 2018, Discente Quilombola); e a narrativa de Célia ainda nos faz perceber que em algumas localidades não haviam livros para todos e uma das formas de evitar as cópias seria conseguir livros com alunos antigos, ou que já tenham saído da Escola, “Livro didático na Biblioteca, ou às vezes sobrava de um conhecido e passava para o outro e assim a gente ia (CÉLIA, 2018, Discente Quilombola).

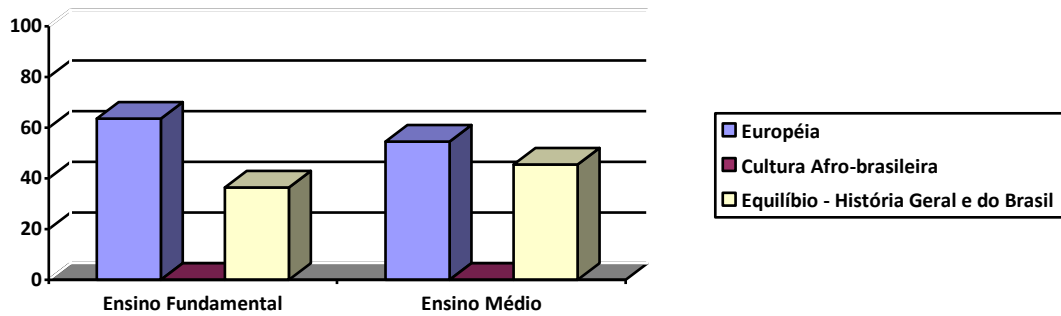
A Tabela 11 e o Gráfico 4, representam a percepção de nossos colaboradores com relação à incorporação e transmissão de conteúdos em maior escala de conteúdos europeizados, cultura Afro-brasileira ou esses conteúdos eram proporcionalmente equiparados.

Tabela 11 – Percepção de maior inserção de Cultura europeizada, ou Cultura Afro-brasileira, ou era bem equilibrada História Geral e História do Brasil

Percepção de maior inserção de Cultura europeizada, ou Cultura Afro-brasileira, ou era bem equilibrada História Geral e História do Brasil					
ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO		
Européia	Cultura Afro-brasileira	Equilíbrio	Européia	Cultura Afro-brasileira	Equilíbrio
7	0	4	6	0	5
63,636%	%	36,363%	54,545%	%	45,454%

Fonte: elaborado pelo autor

Gráfico 4 – Percepção de maior inserção de Cultura europeizada, ou Cultura Afro-brasileira, ou era bem equilibrada História Geral e História do Brasil



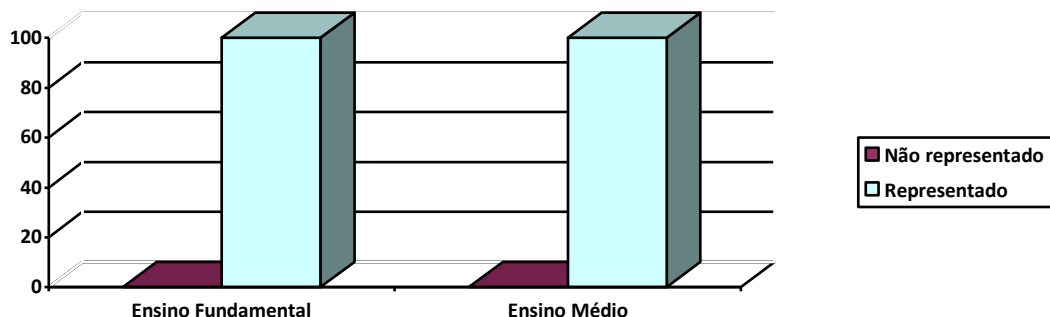
A professora Maria Auxiliadora Schmidt, nos apresenta uma considerada importância do Livro Didático na relação ensino-aprendizagem, levando inclusive em consideração que em determinadas localidades seja o único material didático disponível, mas o que despertou-nos a atenção que em localidades onde há profusão de negros, Quilombos e Quilombolas, conteúdos concernentes a esses sujeitos, além de sua História, vivências e ancestralidade, pouco fazem ou faziam parte das discussões existentes (SCHMIDT, 2011). Apresento a Tabela 12 e o Gráfico 5 com relação da percepção e sentimento de representação nos conteúdos, aplicados em sala de aula com ou sem livro didático.

Tabela 12 – Sentiram-se representado nos Livros Didáticos de História e nos conteúdos das aulas ministradas quando assunto tratava sobre Negro, Quilombo, Quilombolas, Cultura Afro-brasileira

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	
Sentiram-se representados	Não Sentiram-se representados	Sentiram-se representados	Não Sentiram-se representados
0	11	0	11
%	100 %	%	100 %

Fonte: elaborado pelo autor

Gráfico 5 - Sentiram-se representado nos Livros Didáticos de História e nos conteúdos das aulas ministradas quando assunto tratava sobre Negro, Quilombo, Quilombolas, Cultura Afro-brasileira



O que nos leva a pensar que houve um total distanciamento de questões pertinentes aos indivíduos locais ao ponto de não se sentirem parte de uma História Nacional e nem mesmo da local, é possível ter esta percepção pela fala da Célia:

Especificamente da escravidão, falavam introduziam alguma coisa, né? Sobre Quilombos e Quilombolas só de Zumbi (risos). Acabou ali, acabou (mais risos) nem sei se tem pessoas por ai sendo Quilombolas (mais risos). Fui conhecer zumbi mesmo de quinta a oitava série, porque tinha uma professora negra, que até hoje ela acompanha as comunidades de Piratini, que ela faz parte da pastoral lá, e ela era minha professora e ela criou um grupo de dança Afro e eu participei. Então ai que eu fui conhecendo através da música que a gente dançava e tudo, não especificamente na sala de aula, a gente muito ali naquele grupo de dança (CÉLIA, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Foi perceptível que quando se tratava de conteúdos específicos de Quilombos e Quilombolas, a única proximidade que os entrevistados tiveram foi sobre Zumbi e o Quilombo de Palmares, ou algo relacionado a Negros fugidos e a invasão territorial de espaços que possuíam e possuem outros donos como Célia expressa em sua fala, “Quilombos só em Zumbi, acabou ali”.

Para corroborar que não foram pensamentos ou fatos isolados, mas é fruto de uma marca que ainda precisa ser superada, observemos o destaca que Dione faz sobre a escola que estudou, e que hoje é objeto de sua pesquisa, acrescentando que hoje é uma Escola Quilombola:

E é triste pensar que as professoras que trabalham lá, não sabem nem o que é um Quilombo, Elas não sabem conceituar um Quilombo. E elas trabalham com crianças de uma Comunidade Quilombola, estão naquela escola que está dentro de um Quilombo. Eu fiz entrevista com as professoras e uma delas, me conceituou Quilombo como um espaço de negros que fugiam da escravidão. Sendo que aquele Quilombo, não tem nem essa formação, não tem essa formação de espaço de negros fugidos (DIONE, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Sobre existirem próximo dessas Comunidades, ou nas Escolas que os Sujeitos desta pesquisa estudaram no Ensino Fundamental, ser Escolas Quilombolas ou terem ser tornado atualmente, dos onze (11) entrevistados apenas dois (2) Discente Quilombolas, Dione e Tiago declararam ter, na Comunidade do Casca, no município de Mostardas e na Comunidade de São Felix, no Município de Minaçu em Goiás, mais interessante que no caso de Mostardas uma Escola está localizada bem próximo da Comunidade Casca, e a Escola do Município de Minaçu está localizada no bairro onde tem a maior concentração de Quilombolas, pois esta Comunidade não possui Território. A Tabela 13, demonstra-nos em percentual para apenas o universo de Cooperadores desta pesquisa, que ainda é um número muito baixo. Observável que ainda é um movimento lento nesta direção, e como citado anteriormente por Dione até mesmo os Docentes destas escolas ainda estão distantes de uma realidade para este tempo.

Tabela 13 – Escolas Quilombolas nas Comunidades dos Sujeitos desta Pesquisa

ESCOLA QUILOMBOLA EM SUAS COMUNIDADES	
Possuem Escolas Quilombolas	NÃO Possuem Escolas Quilombolas
2	9
18,2%	81.8%

Fonte: elaborado pelo autor

Dione ainda declara que o único contato que teve na época de sua Educação Básica sobre Quilombos e Quilombolas foi Zumbi dos Palmares:

Zumbi, Palmares, só isso. Tanto que eu fazia muita confusão. Ouvia tanto falar de Zumbi dos Palmares, a próxima cidade depois de Mostardas é Palmares do Sul. Então quando eu era criança, eu imagina Zumbi nasceu ali. Era minha referência e também Paulo a gente não tinha um trabalho conjunto assim, para em História tu entender os acontecimentos e em Geografia tu saber onde se localizam aqueles acontecimentos. Então as coisas eram muito soltas. Então, tipo, tu mesmo tinha que descobrir de que maneira tu ia significar aquilo. Então pra mim, Palmares e a cidade de Palmares, era ali (DIONE, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Outros Sujeitos nos afirmam que na Educação Básica tiveram seu conhecimento apenas por Zumbi como é o caso de, Tiago, “Até então só tinha conhecimento desta palavra na esfera familiar e em relação aos Palmares, Zumbi dos Palmares”. Camila, respondendo sobre seu contato com Histórias, conteúdos de Negros no Brasil, Quilombos e Quilombolas nos apresenta a seguinte assertiva que “Não só Zumbi dos Palmares, o que todo mundo sempre falou”.

Temos os relatos de mais alguns colaboradores que confirmam a distância dessas temáticas na Educação Básica dos Discentes Quilombolas, entrevistados nesta pesquisa Quando argüidos com reação a conteúdos de História da África, cultura Afro-brasileira, História do Negro no Brasil e Quilombos e Quilombolas:

Não, até porque nem falava em Quilombo, não falavam em Quilombo, ai então por isso que (PAUSA)... e depois que estudei o meu Ensino Médio todo com uma colega negra, e depois que eu vim para a FURG, que eu vim para a Universidade, que eu entrei pelo processo Seletivo (específico), Ela ingressou na UFPEL pelo ao mesmo processo Seletivo, e só a partir daí que eu fui saber que ela era de Comunidade Tradicional. Para você vê que a gente não conversava sobre esses assuntos, até porque tu não se sentia a vontade, a gente ia conversar, aquela questão de não saber está explicando o que é, o porque, havia o medo de tu sofrer um preconceito de vir de uma comunidade tradicional de tal, e na escola como era a predominância de Alemãs, tu acabas de ficar com receio de entrar nesses assuntos (ÉRICA, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Mesmo as Comunidades que tiveram seu reconhecimento há mais tempo que as demais, que o caso da Comunidade da Discente Quilombola Jussara, teve o acesso a Histórias de Quilombos e

Quilombolas por meio das Histórias de Zumbi, mesmo que não através da Educação Básica:

Desde de 2000, a minha Comunidade Quilombola já começou a se reunir, para entrar com o processo, claro a gente não tinha tanto conhecimento assim (PAUSA)... Eu só passei a ter energia elétrica, a partir dos 7 anos de idade, a gente tinha costume de noite, Pai, Avó, ficar contando assim pra nós Histórias dos avós deles, dos nossos também, sabe... Mas eu acho que a gente não tinha tanto idéia de como, que nós, nós sabíamos que éramos descendentes de escravos, mas como eu estava te falando antes, que o nome da nossa Comunidade é Maçambique, em homenagem ao último descendente nosso que tinham e até a Dona Florice que morreu com 98 anos que era neta dele, que ele foi escravizado, e teve mais parente da Comunidade, mas aí foi em 2000, eu não me lembro direito (PAUSA)... Mas desde criança eu já moro numa comunidade Quilombola, e já me reconheço, mas quando eu comecei a entender as coisas, já estava rolando o negócio da Comunidade e se reuniam e tudo. Mas que eu me lembre mesmo a partir dos 7, 8 anos que eu me lembro que eu ia nas reuniões, e elas aconteciam antes. Daí que eu me lembro que veio uma ONG, começou a fazer todo o resgate com a gente, que eu lembro assim. Daí começaram a fazer as reuniões e logo em seguida veio a Titulação, assim o, o Reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares, que eu me lembre foi aí, que começamos a participar das rodas de capoeira, depois montamos o grupo de dança Afro, que eu fui sabe. Na escola eu não tive esse conhecimento sobre os Quilombola, ou também como viviam os negros, a realidade dos negros no Brasil. Foi a partir de nós lá dentro da Comunidade.

Que viam pessoas dar palestras, a gente sempre procurando saber, a gente não tinha acesso a internet, mas tudo que a gente poderia pegar, eles levavam bastante coisa para nós lermos. A arca, tinha um arca, e aí a gente conseguiu a doação de um monte de livros para a comunidade, e aí foi que eu aprendendo, que eu fui lendo bastante assim sabe, fui me apropriando sabendo dos direitos Quilombolas. Porque antes era muito na nossa ali, da nossa comunidade, e a partir daí foi descobrindo que na Nossa Região tinham mais comunidades Quilombolas, em Canguçu são 15 comunidades Quilombolas, de Canguçu a nossa foi a primeira a ter o Reconhecimento da Fundação Palmares, e a nossa é mais antiga (JUSSARA, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Perceptível que os Discentes Quilombolas por nós entrevistados não só ficaram distantes dessas temáticas em suas respectivas Escolas e conseqüentemente a Educação Básica, como o aprendizado maior dessas questões de História da África, História do Negro no Brasil, Cultura Afro-Brasileira, que é precípua na inserção da Lei 10.639/2003, teve maior contato e percepção, em suas Comunidades e na Universidade, mesmo que muitos não tenham efetivamente cursado disciplinas específicas da temática. Podemos inferir que está ainda distante dessas Escolas das localidades onde nossos colaboradores estudaram e em certa medida possuem laços familiares, que estudam nessas escolas, a inserção dessas temáticas de forma equilibrada e sensata.

O que foi apreendido por nossos entrevistados em suas Comunidades, seja no seio da família e familiares, seja por meio de rodas de conversas e encontros associacionais em seus Quilombos, podemos considerar como ensino não formal.

A professora Ilma Passos Alencastro Veiga, entende que uma ação educativa, seja na busca de direitos, de igualdades, de reconhecimento por aqueles que no caso específico dos negros foram marcados por esta à margem da sociedade, são importantes mecanismos de posturas e posicionamentos contra os modelos estabelecidos e hegemônicos:

A educação, como prática formal, torna-se ensino, praticado por professores em escolas. Mas a sociedade não é um tecido homogêneo. É uma arena de conflitos, com classes que se opõem. Entre os bens em disputas está a educação. Num primeiro momento, é a educação como um todo que se almeja. Depois, quando ela se espraia pela sociedade, são certos níveis que passam a ser disputados. Mais adiante, já não se luta por níveis, mas por graus qualitativos e de conteúdo (VEIGA, 2012, p.54).

A Educação diuturnamente convive com demandas, conflitos em sua essência, essas diferenças e multiplicidades de possibilidades estão impregnadas de suas representatividades, seus direcionamentos que no caso de grupos minoritários como os Quilombolas, podem transformar as suas Comunidades, convivências, festas, celebrações, rituais, mutualidade, troca de experiência também um espaço educacional, e infinitas possibilidades pedagógicas. A Educadora Glória Moura ao estudar as Comunidades Remanescentes de Quilombos do Maranhão, valoriza a transmissão de Histórias, valores e vivências pela Comunidade, tornando esta educação informal, a possibilidade de construção no seu grupo social de pertencimento denominado pela autora de “currículo invisível” (MOURA, 2005).

Os sujeitos e seus aprendizados em suas comunidades ou atividades bem específicas como grupo de danças, são bem marcantes em seus relatos, partindo de identificação de saberes apreendidos e internalizados nesses espaços não formais ou informais distante da Educação Básica.

A Discente Telma, fala sobre a roda de conversa que existia na sua família, que mesmo sem terem muito conhecimento de questões mais específicas de Quilombos e Quilombolas, expunha as dificuldades de seus ancestrais e a falta de oportunidade e destacam a importância da educação:

Em casa sim. Em casa, as minhas tias, a gente principalmente no verão assim, a gente sentava lá fora, porque era muito calor, daí a gente sentava lá fora, daí as minhas tias contavam que a gente tinha bisavós dela foram escravos. Eles sabiam que era(mos) descendentes de escravos, mas não sabiam, que a gente poderia ser considerado Quilombola. Então desde criança sempre ouvi, mas na própria família contando, que nós negros, sofria muito mais, minha tia sempre dizia que nós negros temos que ser fortes duas vezes mais, porque a gente sofre muito na sociedade e ela passou muito sofrimento, e Ela passou muito sofrimento, não teve oportunidade de estudar por causa, pelo fato dela ser negra, pobre, e não teve oportunidade de ir pra escola, pois na época delas os negros não podiam nem entrar nos bailes dos brancos. O nome dela é Maria, é minha tia Maria. (TELMA, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Célia nos informa sobre a periodicidade das reuniões na Comunidade, e a importância de conhecer Histórias de vida, que antes não eram expostas:

Agora que a gente se reconheceu como uma comunidade Quilombola, que as Histórias, que a gente senta e, (pausa) a gente faz uma reunião mensal, para se encontrar, pra ver as demandas tal, que a gente foi resgatando, sabe!? Ai que eu fui conhecer a História da minha avó, da minha bisavó. Porque antes não falavam muito, ou eu não lembro. A gente tem um local, eu não me lembro de qual certo o parentesco, mas que é bem próximo das terras da minha avó, que se chama casa de pedra, que é da época da escravidão, tipo em um muro gigante, assim de pedra, a partir da História daquela casa que

foi sabendo a História da família enquanto, da época da escravidão e tal, era a partir dali (CELIA, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Claudia menciona que na família e Comunidade sua Bisavó trazia questões ligadas à ancestralidade e tradições, como ser parteira e benzedeira, e como essa tradição tem atravessado gerações, nos relata a importância pessoal dessas expressões perdurarem e os ligarem intimamente com seu povo, suas terras, sua ancestralidade e por consequência sua História:

A minha Comunidade (Beco dos Colodianos) e a Comunidade dos Teixeiras são muito ligadas e minha Bisavó ela era filha de escravos, então ela sempre trouxe isso para dentro da nossa família, então eu sabia muita coisa, tipo, as tradições, minha Bisavó era benzedeira, minha bisavó era parteira ela disse que isso foi passado da avó dela, para a mãe dela e passou para ela, e passou para minha tia-avó no caso. A gente sempre teve esse negócio de tradição de trazer junto com a gente, igual a minha avó que também é benzedeira, na minha faixa agora, ninguém tem, mas ela disse que tem que passar para alguém. Eu sempre tive isso presente dentro da minha família, mas vendo os outros que estavam comigo lá, que não eram de comunidades Quilombolas, eu acho que eles não tinham muito contato com as tradições e essas coisas todas. Também a minha família, a gente mora na Comunidade dos Colodianos, mas somos do Quilombo dos Teixeiras, então lá é muito mais forte do que na minha Comunidade. Então por isso que eu acho que tenho (pausa. São próximas as duas Comunidades, mas não tão próximas de ir caminhando, mas..... Mas é muito engraçado ela para esse lado, mostardas é dividido em dois lados, e eu sua da Comunidade dos Colodianos que vai para esse lado, e Casca e os Teixeiras para esse lado, e a Comunidade dos Teixeiras termina onde a Minha Começa (Colodianos), então a gente sempre teve uma ligação bem forte. Eu acho que a minha tradição de povo, tudo que eu aprendi veio deles dessa Comunidade (CLAUDIA, 2018, Discente Quilombola da FURG).

A contação de História de vida, ou a oralidade é uma marca até mesmo em Comunidade que não possuem seus espaços territoriais, não tenha a titulação de suas terras, ou mesmo os que são de uma Comunidade de Quilombolas que viva em espaços urbanos, como é o Caso de Maurício:

Eu ouvia muito meu vô, vô tio na verdade, casado com minha avó, irmã de minha mãe, e é meu tio irmão do pai, que e do Quilombo do Macanudos também, ele é mais ligado, tem o vínculo mais ligado com a comunidade assim, conhece bem a História. Então eu sempre vi ele contando, a gente parava para escutar, eu e meu primo, temos a idade assim regular, estamos sempre juntos, ele contava a História do negros, que acontecia na época, era recente, era pouco, fora ele eu não me lembro de ter esse convívio com outros fora (MAURICIO, 2018, Discente Quilombola da FURG).

O costume de estarem a noite, principalmente em Comunidades outrora nem eletricidade existia, estes encontros fortaleciam laços, homenageava seus ancestrais, mantendo suas Histórias e vivências exaltadas e perpetuadas, como nos apresenta Jussara:

Desde de 2000, a minha Comunidade Quilombola já começou a se reunir, para entrar com o processo, claro a gente não tinha tanto conhecimento assim (PAUSA)... Eu só passei a ter energia elétrica, a partir dos 7 anos de idade, a gente tinha costume de noite, Pai, Avó, ficar contando assim pra nós Histórias dos avós deles, dos nossos também, sabe... Mas eu acho que a gente não tinha tanto idéia de como, que nós, nós sabíamos que éramos descendentes

de escravos, mas como eu estava te falando antes, que o nome da nossa Comunidade é Maçambique, em homenagem ao último descendente nosso que tinham e até a Dona Florice que morreu com 98 anos que era neta dele, que ele foi escravizado, e teve mais parente da Comunidade, mas aí foi em 2000, eu não me lembro direito (PAUSA)... Mas desde criança eu já moro numa comunidade Quilombola, e já me reconheço, mas quando eu comecei a entender as coisas, já estava rolando o negócio da Comunidade e se reuniam e tudo. Mas que eu me lembre mesmo a partir dos 7, 8 anos que eu me lembro que eu ia nas reuniões, e elas já aconteciam antes (JUSSARA, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Então podemos perceber que a transmissão oral em meio às relações familiares, juntamente de entes queridos das Comunidades Remanescentes de Quilombolas é preponderante. É marcante para nós o exemplo que a Discente Quilombola Dione demonstra ter percebido por meio da oralidade que citou e vivenciou no centro de suas relações parentais:

Uma coisa que eu vim notar depois que eu estava na FURG né Paulo, é o quanto eu aprendi com oralidade. E eu nem sabia que era isso. Minha avó tinha muitas Histórias, ela era viúva e aí então ela tinha o compromisso de toda noite ir dormir com a minha avó, pra ela não dormir sozinha. Então enquanto a gente via novela e minha avó ia me contando coisas assim, Histórias, ou situações que a mãe dela contava pra ela. Porque minha Bisa que era a mãe da minha avó, faleceu com 110 anos, Etelvina, lúcida e ela contava Histórias pra minha avó de 1893, do movimento revolucionário que aconteceu aqui no Rio Grande do Sul e que lá em Mostardas, ela contava que os homens passavam à cavalo e se uma mulher estava amamentando eles arrancavam o peito com golpe de espada, eles matavam crianças na frente das mães só pelo gosto de matar. Essa parte da História do Rio Grande do Sul eu aprendi com a minha vovó. De História da Comunidade de saber que a minha tataravó tinha sido escrava eu aprendi conversando com a minha avó de conhecer as relações de trabalho que aconteciam lá, tipo, os homens quase todos da comunidade iam trabalhar em fazendas, eu aprendi com a minha avó. Outras questões de saber como funcionava as relações de trabalho dentro da comunidade, pelo que a minha avó me contava, eu vi depois que eu cresci mais um pouco, funcionava assim: tu ia plantar uma roça, todos os outros iam te ajudar tu plantar tua roça, e depois tu e tua família iam lá ajudar a plantar a roça do Fulano, Plantar, colher, carpi. O serviço que tivesse que fazer era comunitário, hoje a gente perdeu isso, não existe mais, se tu não paga não tem quem faça. Mas eu conheci isso através de conversas com as minhas avós, não só a mãe da minha mãe, mas a mãe do meu pai também, mas era uma outra relação. (DIONE, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Especificamente a exposição de Célia, faz-nos perceber que outros espaços longe da Escola, tornando possível o aprendizado, resgate e resiliência de temáticas inseridas de História dos Negros no Brasil, Cultura Afro-brasileira, questões de Quilombos e Quilombolas a partir do envolvimento, proximidade e participação com um grupo de dança Afro-brasileira:

Tinha uma professora negra, que até hoje ela acompanha as comunidades de Piratini, que ela faz parte da pastoral lá, e ela era minha professora e ela criou um grupo de dança Afro e eu participei. Então aí que eu fui conhecendo através da música que a gente dançava e tudo, não especificamente na sala de aula, a gente muito ali naquele grupo de dança (CÉLIA, 2018, estudante Quilombola da FURG).

Conjuntamente um movimento que tem proporcionado vivências, convivências e saberes na FURG são Coletivos, no caso Específico o Coletivo Quilombola, que não é o foco desta pesquisa,

mas a importância para muitos dos Discentes Quilombolas vale destaque. Pensamos a ideia de coletivos como espaços para transmissão em certa medida, potencialize debates e problemáticas, utilizando-se de recursos diversos: como manifestações, jornais, artigos, expressões e intervenções artísticas variadas (como: música, dança, teatro e outros). Em uma sociedade cada vez mais plural, e um mundo Acadêmico cada vez mais variado, estes grupos podem unir militâncias individuais em ações mais concretas e específicas, fortalecendo grupos, até mesmo aqueles que historicamente que possuem vulnerabilidade política, social e econômica. Essas vivências coletivas cooperam para empoderamentos coletivos, individuais, e conquistas quando de demandas específicas. A reciprocidade e a mutualidade é o ganho preponderante dos coletivos, em que determinadas comunidades em esforço conjunto, beneficiam-se do resultado, “ganhar-ganhar”, fato que isoladamente ou demandaria mais tempo, ou nem ocorreria (SENNET, 2012).

Para tanto, apresento algumas narrativas que demonstram o efeito dessa mutualidade entre os Quilombolas da FURG. Para André, passou a ter teve mais contato com questões da Cultura Afro-brasileira pelos coletivos e no convívio universitário do que anteriormente na Escola e até mesmo na sua família:

Eu faço parte do Coletivo Quilombola. o fato de conversar, de ver a História de outras pessoas me ajudou muito, como tu disse, por exemplo, o dia que eu vi a Jussara (outra discente Quilombola) falar sobre a História dela, me chamou muito atenção, me deixou muito impactado, impactado e ao mesmo tempo, parecia deslocado, porque assim, não lembro de ter passado pelo que ela passou, me impactou a primeira que eu vi foi bem impactante.

Olha, tinha os Livros e aulas de História, que falavam sobre, digamos, falavam Bastante da Europa, falavam um pouco de tudo, mas falava, só falava, não especificava, não adentrava, por exemplo falando da Cultura Afro-brasileira, o que era a Cultura Afro-brasileira, o que eles faziam, não se trabalhava profundamente os assuntos. Somente lançavam os Assuntos, chegava a prova caia Egito, não caia nada específico, eu particularmente vi falar mais em relação à Cultura Afro-brasileira mais agora, no Ensino Superior. Não foi trabalhado, pelo ao menos das Escolas que eu estudei no caso, não se trabalhava especificamente sobre o tema AFRO, ou Cultura Afro, ou da História da África, claro tinha mapas que tu podias ver algo, mais pouco (ANDRÉ, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Érica apresenta questões como identificação e similaridades de suas Histórias de vida:

Conviver Facilitou um monte, pois a gente vai se identificando, tu vai vendo que as tuas Histórias não são tão diferentes das outras pessoas, e acabou que foi bem interessante mesmo conhecer outras Histórias e que acabavam com a questão da Identificação, isso foi bem interessante (ÉRICA, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Ter diálogo e união entre estes indivíduos é um fator preponderante para convivência e continuidade na vida Acadêmica daqueles que vieram de Comunidades essencialmente rurais e mesmo as que convivem no meio urbano, como nos apresenta Maurício:

A gente tem aqui dentro da Universidade um Grupo de Quilombola da Universidade, onde

vem um monte de Quilombola de cada cidade, um de cada cidade, aqui no pessoal, de cada Quilombo, a gente se reunia muito, então toda hora tinha palestra, tinha encontro, eles pegavam psicólogo, tinha confraternização, falavam da História das comunidades, aí tinha reunião com o pessoal da FURG da PRAE, o pessoal da PRAE esteve sempre envolvido conosco, tinha essa comunicação, essa união entre nós aqui dentro (MAURÍCIO, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Fábio nos deixa claro que a participação e interação no Coletivo, associado com as Histórias de vida, ampliam a visão que tinham sobre ser Quilombola:

Se não tivesse o coletivo. Acho que seria mais diferente, seria mais difícil. Melhorou (falando sobre o envolvimento com os demais Quilombolas na FURG - Coletivos), porque daí eu cheguei e tinha bastantes Quilombolas estudando, daí como a gente tem nosso coletivo, daí a gente foca mais em cada comunidade. Cada um conta um pouco da História de sua comunidade. Daí melhorou bastante. A visão que tinha ampliou mais (COSTA - FÁBIO, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Segundo Telma a participação no Coletivo ampliou o aprendizado de cultura Afro-brasileira, fomentando o desejo de aprofundamento na investigação de temáticas relacionadas às suas vivências e ancestralidades, fomentando também não somente a participação, mas organização de eventos Acadêmicos e institucionais Relacionado à Cultura Quilombola, tendo como exemplo de encontro cultural Quilombola, promovendo a valorização do negro e discussões sobre políticas públicas:

Participo do Coletivo Quilombola, desde 2015 e foi com as gurias do Coletivo que eu aprendi muita coisa sobre a cultura da África, até as danças mesmo, eu aprendi muita coisa com as gurias da cultura Afro, danças da cultura Quilombola e acho que foi só no coletivo mesmo, e pesquisando sobre e uma cadeira que eu fiz no DIREITO, eu fiz uma complementar no Direito, Direito dos povos indígenas e Quilombolas. Aí foi onde eu consegui saber um pouquinho mais sobre a lei, onde a gente tem que procurar . A gente fez em 2016, 2017, amostra cultural Quilombola, nós trouxemos o Jorge Amaro, pra dar uma entrevista, sobre a vida nele no Quilombo. Ele é um Quilombola formado, com mestrado, acho com doutorado. Daí a gente queria que ele contasse um pouco da vivência dele, enquanto negro eee, foi uma baita experiência, com ele eu aprendi muita coisa sobre a inclusão dos negros, sobre políticas públicas essas coisas. Mas foi, acho que a maioria das coisas que nós aprendemos, digo nós do coletivo Quilombola, mas nós mesmos que corremos atrás e participamos, tem o Coletivo Macanudos, tem os outros Coletivos que também falam o Negro, a valorização do negro, da África. Inclusive nesses dias atrás eu participei de uma palestra do Professor Jaime Pereira, que ele estuda sobre África. Daí ele fez uma palestra de quase 3 horas, só sobre isso, sobre a importância de tu valorizar enquanto negro, valorizar a África, valorizar tudo que relacionado do Continente Africano, pra tu valorizar na tua vida, tudo que tu for fazer. Foi trazido pelo coletivo Macanudos e PAIETS (Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superior), e como eu faço parte do PAIETS Indígena e Quilombola, aprendi muita coisa, a gente pesquisou, nós lemos a tese da Luciano Iavila, sobre Ações Afirmativas no PAIETS, a gente aprendeu um pouco mais sobre as Ações Afirmativas. eu acho que foi mais nesses grupos, coletivo Quilombola, PAIETS, Consegui ter um pouco mais de conhecimento sobre (TELMA, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Jussara afirma que o acolhimento foi preponderante, no momento de sua chegada na FURG

e para oferecer a disposição e empenho de retribuição, daqueles que ingressaram na Instituição posteriormente a sua entrada, enfocou também da importância de lutas pelas causas Quilombolas, que ocorrem não de forma isolada, além da possibilidade de divulgação da Cultura Quilombola:

O coletivo Quilombola, ele surgiu em 2014, porque quando eu entrei, eu, a Rosana, Rogério, Eliete do Processo Seletivo Específico em 2014, eu posso dizer que me senti muito acolhida, o pessoal em recepcionar nós, em explicar como é que funcionava a Universidade, a gente ia estudar, e nós enquanto Quilombola, ficou bom a gente morar próximo um do outro, pois a criação de um Coletivo e de todo ano fazer essa recepção aos novos Quilombolas que estão chegando na Universidade porque a gente sabe que vem de realidades diferentes, que chegam aqui, com o lugar e desistirem, mas para eles terem na gente, um porto seguro, por assim dizer, para explicar para eles e a gente possa estar juntos com eles acompanhando eles nos primeiros dias, até eles se sentirem confortáveis e seguros, dentro do Curso deles. Porque, por exemplo, eu entrei em 2014 em Direito, o próximo que entrou em 2015, eu já estaria no segundo ano, teria como eu auxiliar, eu fiz isso, doei meus materiais, expliquei onde é um prédio, como funcionavam as coisas, pra pessoa não se sentir perdido. A gente sempre fala, que a primeira impressão é que fica, às vezes dependendo da situação. E se tu for bem recepcionado, tu já vai criando aquela segurança e se sentir mais a vontade, e a gente sabe o quanto é importante isso, e também pra fortalecer para se conhecer bem melhor, trocar conhecimento. Também tentar divulgar o Coletivo, também das Comunidades Quilombolas, dentro e fora da Universidade. Porque a gente sabe que fora das Comunidades Quilombolas, o pessoal nem sabe que existe Quilombos e não tem entendimento. Eu lembro que teve um professor no primeiro ano chegou para mim, e perguntou: Me diz uma coisa, vocês comemoram aniversário na Comunidade Quilombola? – Sério eu fiquei me perguntando assim. Eu sei que nunca tinha ido no cinema, não porque eu não conhecia, mas porque na minha cidade não tinha mesmo. Daí um dia eu falei com as Gúrias – Vamos ao cinema, daí eu falei – Eu nunca foi no cinema, Ai fizeram uma rodinha ao redor de mim – Gente vem cá, vem cá. Ela nunca foi ao cinema, ela nunca comeu pão de queijo. Fizeram um circo. Sabe são coisas assim que não tem muita informação disponível ao Respeito, de quem e como são os Quilombola.

O Coletivo Quilombola é só Quilombolas, e o coletivo Macanudos é o Coletivo dos Estudantes Negros da Universidade, é diferente e uma coisa maior, pois abrange todos. Eu participo só do Coletivo Quilombola, até no começo do ano eu fui na reunião do Coletivo Macanudos, mas eu foquei mais no Coletivo Quilombola, pois eram menos integrantes. O Macanudos é um Coletivo bem fortalecido aqui na Universidade, tem bastante força. Mas como é recém de estarmos começando, eu vi a importância de ter o Coletivo Quilombola, para gente lutar pelas causas Quilombolas, e também para divulgar a Cultura Quilombola também, pra ficar a disposição Amostra, que era o momento, Que até agora não saiu (estamos em outubro – querem fazer em Novembro). Mas é importante eu acho. Eu espero que os Coletivos continuem, como eu vou sair em 2018, quero entrar no Mestrado em 2019, vamos ver e que Principalmente o foco principal do coletivo quando ele foi: Auxiliar aos Quilombolas, claro que depois foi se ampliando, fazendo Mostra, fizemos camisetas e tudo mais, e foi se fortalecendo, mas o principal acho que é isso que é acolher os outros (JUSSARA, 2018, Discente Quilombola da FURG).

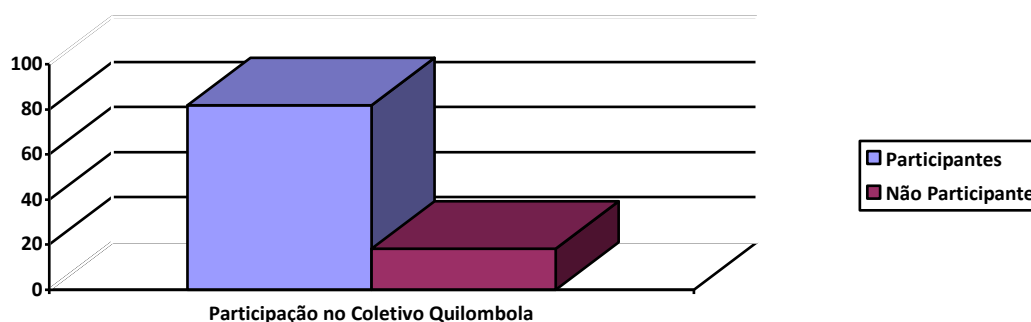
Com relação aos Coletivos apenas dois sujeitos por nós entrevistados, preferem não participar, nem cooperar, com as ações do Coletivo Quilombola. Justificam que o ambiente que deveria afastar-se de questões preconceituosas e individualistas, pois historicamente Quilombolas usualmente, movem-se e sempre resolvem suas ações, questões e demandas de forma coletivas, e não concordam com tais ações. A tabela 14 e o Gráfico 6, mostra-nos que a grande maioria participa ativamente do Coletivo Quilombola da FURG, e o considera preponderante para sua adaptação e desenvolvimento na Universidade, principalmente em circunstância bem específica em que estão

distantes de suas respectivas Comunidades.

Tabela 14 – Discentes Quilombolas e a participação no Coletivo Quilombola

Discentes Quilombolas e a participação no Coletivo Quilombola	
Participantes	Não participantes
9	2
81,818%	18,181%

Gráfico 6 – Discentes Quilombolas e a participação no Coletivo Quilombola



3.2- Ações Afirmativas e Políticas Públicas

Ações afirmativas podem ser entendidas como mecanismo de efetivação do desequilíbrio e direcionamento de instrumentos necessários a igualdade entre os indivíduos que historicamente são desfavorecidos em uma sociedade. Nesta pesquisa, que tem como Temática o Estudo do Negro no Brasil, com a especificidade nos Quilombolas discentes da FURG, penso ser pertinente tecer algumas considerações acerca deste assunto. As ações afirmativas, são nesta perspectiva denominadas políticas públicas, tem como propensão a parcela da sociedade que se encontra excluída do acesso aos direitos sociais, particularmente concedendo e proporcionando possibilidade de acesso a saúde, mercado de trabalho e, educação (HASS; LINHARES, 2012), esta última é o foco desta pesquisa. Estas políticas possibilitaram e tem possibilitado modificações singulares em diversas áreas, sejam elas: psicológicas, pedagógicas, políticas e culturais, com o intuito de serem eficientes para suprimir do imaginário coletivo social, o ideário de inferioridade e subordinação de determinadas coletividades de indivíduos, quer por questões de gênero, quer por pertencimento racial (PASSOS, 2015).

As políticas de Ações afirmativas estão distantes de serem mecanismos governamentais e agendas públicas, “não é uma política gestada pelo Estado brasileiro” (SANTOS, 2014, p. 48), em certa medida são originárias de demandas levantadas e observadas por meio de movimentações de

Coletivos e da sociedade civil, através de estímulos e impulsionamentos de participação social.

Apresentaremos algumas observações internacionais, pensando para este tempo presente, jamais com a pretensão de que não ocorreram outras em outros locais, mas nos atemos apenas a duas: Índia e Estados Unidos da América (EUA).

Primeiramente no caso da Índia, na década de 1940, comprometendo-se em sua carta magna assegurar vagas específicas para o parlamento, funcionalismo público e no Ensino Superior aos intocáveis ou Dalits, grupo social dentre outros formado por trabalhadores braçais, e que possuíam sobre si, uma pesada carga discriminatória (PEREIRA; ZIENTARSKI, 2011).

Na conjunção dos EUA, em 1965, recai sobre o presidente americano Lyndon Johnson na Howard University, o discurso de promoção de uma igualdade maior, definindo a indispensabilidade de assistir e amparar determinadas minorias socialmente enraizadas por atitudes discriminatórias socioculturais (GOMES; SILVA, 2001) com a concepção de igualdade substantiva (HAAS; LINHARES, 2012). A sentença Ação Afirmativa discursada pelo Presidente Lyndon Johnson, teria emergido de diversas tentativas de implantação jurídica dos Afro-Americanos, entre 1861 a 1865, na conhecida Guerra de Secessão (ou Guerra Civil América). Perpassaram a iniciativa de integração dos negros de 1933 até 1945 com Franklin Roosevelt, e, de 1961 a 1963 por John Kennedy (PLATT, 1997; GOMES, 2001).

As políticas de Ações Afirmativas implementadas, configuraram enormes transformações na posição governamental dos EUA, passando a reconhecer elementos como: origem nacional, sexo e cor no momento de admissão e regulamentação contratual por outro indivíduo, também regulando o ingresso às Instituições de Ensino, tanto públicas, quanto privadas. Sendo um processo ao meio acadêmico mais amplo, na experimentação de intercambiar a questão cultural, empregada não apenas para compensar erros do passado, mas a busca da prática do equilíbrio (PLATT, 1997; GOMES, 2001).

No Brasil, as lutas e participações das camadas envolvidas nas diversas demandas, seja por questões de equívocos discriminatórios que perpassam séculos e seja pelo desequilíbrio social que atravessam épocas, tiveram e tem empenho também dos indivíduos acometidos e os movimentos sociais coletivos diversos. Não é foco desta pesquisa, o debruçar e aprofundar uma busca Histórica sistematizada sobre tais questões, mas na pesquisa levantada pela mestra em Educação pela FURG, trabalho que se detém na questão das ações afirmativas, e que citarei apenas a Relação específica com relação a terra, que bem exemplifica também as lutas pela Educação, lutas que ainda não cessaram e que tiveram sua gênese nos idos coloniais:

Entre o período colonial e o período republicano com o advento da Constituição de 1988 houve relevante deslocamento no texto jurídico para as populações quilombolas, pois em

seu artigo nº 68 reconhece o direito à territorialidade dessas comunidades em consequência adota outro ordenamento de Estado, essa lógica reconhece essas populações como sujeitos históricos ao perfilarem perspectivas territoriais. No entanto, a legislação de 1988 não formalizou como seria o reconhecimento aos territórios quilombolas. Assim, estabelecem uma normativa sem preverem as especificidades que garantiram a formalização da posse territorial (AVILA, 2017, p. 62)

Depois de lutas, de combates e embates, mesmo depois da Constituição de 1988, diversas arestas perduraram com relação a inúmeras demandas que não foram deliberadas e dissipadas. Um exemplo desta procrastinação foi com relação à sistematização do combate as desigualdades e racismo, somente em 1995, em Brasília, que nos parece ter havido um reconhecimento Estatal. Assim, o combate ao racismo entra na agenda política do país após a realização da Marcha Zumbi dos Palmares para denunciar o preconceito, contra o Racismo, prol a igualdade e a vida, e um amplo alarido por políticas públicas para a população negra, manifestação esta que ocorreu com cerca de 30 mil pessoas, e também em comemoração aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência escravista e da consciência negra no Brasil (Anexo 3 – Jornal da Marcha Zumbi). O Então Presidente Fernando Henrique Cardoso de Melo recebeu integrantes da Executiva Nacional da Marcha, juntamente com um documento que defendia a inclusão dos negros na sociedade brasileira e, expunha diversas proposições com propostas concretas de políticas públicas, e denunciava o racismo (Anexo 4 – Documento: Marcha Zumbi - contra o racismo, pela cidadania e a vida). Essas ações fomentaram a assinatura de um decreto que instituía um Grupo de trabalho interministerial para a Valorização da População Negra (SANTOS; MACHADO, 2008). No ano de 2005, decorrido 310 anos da morte de Zumbi, e em data próximo aos 116 anos de Proclamação da República, 95 anos da Revolta da Chibata, comandada por João Cândido, o Marinheiro negro, e que os padrões de desigualdade racial e nas práticas cotidianas de discriminação e racismo contra as mulheres e homens negros, sendo assim 10 anos se passaram da manifestação de 1995, diversas reivindicações ainda perduram e outros desafios surgiram, manifestação II Marcha Zumbi + 10 – Contra o Racismo, Pela Igualdade e a Vida (Anexo 5 – Documento Macha Zumbi + 10 - contra o racismo, pelo direito à vida).

Destaca-se que uma das conquistas alcançadas, foi a promulgação em Março de 2003 da Lei nº 10.639/2003 - MEC, esta altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e instaura as Diretrizes Curriculares, instituindo como obrigatório o Ensino de História da África, História do Negro do Brasil e Cultura Afro-Brasileira, no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Importante reforçar que neste mesmo ano, o Presidente Luis Inácio Lula da Silva, regulamenta através do Decreto Presidencial nº 4.887 de 20 de novembro de 2003, a competência do Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrário

(INCRA), o estabelecimento dos processos administrativos para titularidade das terras. Alguns pontos do decreto nº 4.887 são extremamente importantes, um deles, descrito no artigo 2, estabelece uma definição para Comunidades Remanescentes de Quilombos e, as considera como “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).

Outra significativa conquista foi a Lei de cotas, sancionada em 29 de agosto de 2012, a Lei 12.711/2012, determinou a reserva de 50% de vagas nas Instituições Federais de Ensino aos estudantes de escolas públicas com renda per capita inferior a um salário mínimo e meio que se auto declaram pretos, pardos ou indígenas. A partir de 2013, as vagas foram reservadas ao menos em 12,5% do número ofertado. Em relação à implementação das cotas, foram introduzidas de maneira progressiva no decorrer de quatro anos, até completar a metade da oferta integral do Ensino Público Superior Federal (ALBUQUERQUE; PEDRON, 2018).

A peleja pela democratização da educação tem transcorrido em meio a várias ações promovidas pelos movimentos sociais, em especial a dos movimentos negros, que reivindicavam o aumento do atendimento educacional. Neste sentido, ao reivindicar as cotas, surge na sociedade brasileira uma inquietação referente à questão racial, o que leva a discussão na sociedade (tanto em defesa, quanto de reprovação) sobre a reserva de vagas. Segundo Ávila (2017), tais mudanças são evidenciadas a partir do momento em que as universidades aplicam os sistemas de cotas nas instituições federais. A autora refere que “muitos movimentos contrários a *Lei de Cotas* publicizaram seu descontentamento com a política de ação afirmativa” (ÁVILA, 2017, p.74). Uma das justificativas era a de que as ações afirmativas no âmbito universitário produziram contendas raciais (ÁVILA, 2017). Neste contexto, a autora coloca que as ações afirmativas, objetivando reduzir as desigualdades sociais continuaram sendo discutidas e debatidas.

As ações afirmativas trazem medidas de cunho temporário, intentando reparar e equiponderar deturpações históricas ou contemporâneas que evidenciam desproporções presentes entre os grupos sociais que ocupam historicamente posições desiguais, além disto, tem a finalidade de corrigir perdas causadas pela discriminação, marginalização e violência atribuídas a eles (DUARTE, 2004; FERES JÚNIOR et al., HASS: LINHARES, 2012; MUNANGA, 2007). De acordo com Hass e Linhares (2012), as ações afirmativas configuram dispositivos de efetivação da igualdade material, e que consistem em avanço frente às políticas universalistas visto que estas não atendem às reais necessidades dos grupos que possuem perdas de direitos e de oportunidades. (SILVÉRIO, 2007). Assim, parte-se da compreensão de que para alcançar a igualdade real não se podem usar as mesmas normas de direito para todos e, desta forma, muitas vezes, há necessidade de usar medidas distintas para que sejam reparadas as desigualdades que foram estabelecidas

socialmente e historicamente. Neste sentido, as políticas de ações afirmativas nas universidades são mecanismos imprescindíveis para a democratização do acesso às instituições públicas de ensino superior brasileira, quer sejam as estaduais, ou federais, pois objetivam reduzir os impactos dos privilégios sociais e, enorme desigualdade que vem se desenvolvendo no decorrer da história no que se refere ao acesso ao ensino superior na realidade do Brasil (ALMEIDA; ERNICA, 2015).

A aprovação da Lei nº 12711/2012, ao tornar obrigatória a reserva de vagas para alunos de escolas públicas, com renda per capita de um salário mínimo e meio e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas nas instituições federais do ensino superior e técnico, fez com que algumas universidades que já utilizavam determinados tipos de ação afirmativa adequassem seus processos seletivos, desta forma, e de acordo com Santos (2013), a lei contribuiu para que houvesse um número maior de vagas para alunos de escolas públicas e não brancos, favorecendo assim para que o número de estudantes pretos e pardos de escolas públicas nas Universidades Federais aumentasse consideravelmente.

Segundo Ávila (2017), na FURG, a iniciativa de oferecer políticas afirmativas sucedeu quando foi iniciado o Programa de Ações Inclusivas (PROAI), tal programa se constituía de quatro tipos de ações afirmativas, em que o primeiro tipo se destinava aos candidatos/as que se autodeclarassem negros/as e pardos/as, e que houvessem cursado no mínimo, dois anos do ensino Fundamental e, integralmente o ensino Médio em escolas públicas. Neste caso, seria atribuído o valor de 6% de bônus por cada prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os/as candidatos/as com deficiência seriam bonificados de igual maneira. Aos/as demais estudantes, independentemente de etnia, que cursaram no mínimo dois anos o ensino fundamental e, de forma integral, o ensino médio em escola pública, seria atribuído o bônus de 4% por cada prova do ENEM. Aos estudantes originários de comunidades indígenas, “foram criadas cinco vagas em diferentes cursos de graduação” (ÁVILA, 2017, p.81). Neste sentido, o PROAI se constitui como uma política de ação afirmativa da FURG estabelecendo-se por meio de um sistema de bonificação, tal programa passa a vigorar no processo seletivo do ano de 2010, no entanto, para Ávila (2017), este sistema de bonificação não conseguia mensurar o número exato de estudantes provenientes por ano em cada uma das modalidades, assim, ocorreu uma dificuldade em estipular o acompanhamento pedagógico, além de dificultar a realização de encaminhamentos aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica às políticas de assistência estudantil, e, desta forma, a indefinição no número de ingressantes ocasionou a fragilidade dessa política (ÁVILA, 2017).

Em 22 de novembro de 2013, por meio da resolução nº 020/2013 do Conselho Universitário (CONSUN), foi criado o Programa de Ações Afirmativas (PROAFF), que substituiu o PROAI. O PROAFF foi criado “com a finalidade de promover a democratização do ingresso e permanência de estudantes oriundos de Escola Pública, indígenas, quilombolas e

estudantes com deficiência nos cursos de graduação na Universidade Federal do Rio Grande – FURG” (CONSUN, 2013). Neste sentido, o objetivo do PROAFF estabelecido no artigo 2º consiste em:

- I – atender o que dispõe a Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012, no que se refere a integralidade da reserva de vagas para candidatos oriundos de Escola Pública, nos termos da referida Lei;
- II - reservar vagas nos Processos Seletivos para ingresso em cursos de graduação da FURG, para candidatos com deficiência;
- III - ofertar vagas para candidatos Indígenas mediante habilitação em Processo Seletivo Específico;
- IV - ofertar vagas para candidatos Quilombolas mediante habilitação em Processo Seletivo Específico.
- V– estabelecer mecanismos que favoreçam a acessibilidade e a inclusão social da pessoa com deficiência na FURG;
- VI – promover a diversidade étnico-racial no âmbito universitário;
- VII – promover ações articuladas com o Programa de Desenvolvimento do Estudante – PDE/FURG (CONSUN, 2013, artigo 2º).

De acordo com os estudos de Ávila (2017), a FURG atende as finalidades da Lei de Cotas e, por meio do PROAFF define a reserva de 5% de todas as vagas oferecidas nos cursos de graduação aos candidatos com deficiência que comprovem tal condição, também estabelece a oferta de dez vagas para os estudantes originários de comunidades indígenas e dez vagas para os estudantes originários de comunidades quilombolas. Em continuidade ao estudo, a autora ainda aponta que em 2013 a FURG, em atendimento à Lei das Cotas, atende em 30% e, em 2014 passa a atender a integralidade da Lei de Cotas com os 50% estabelecidos pela referida lei.

É importante destacar que as vagas suplementares para indígenas foram inicialmente disponibilizadas pelo PROAI em 2010, tendo sido ofertadas cinco vagas em diferentes cursos na graduação da FURG. Ávila (2017) reforça que o acesso dos estudantes indígenas aos cursos de graduação na FURG deveu-se às reivindicações das comunidades originárias.

Em relação às vagas suplementares dos estudantes quilombolas, no dia 23 de novembro de 2012, por meio de deliberação do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração – (COEPEA), de nº 080, (COEPEA, 2012), foi aprovado para o ano de 2013 o edital do processo específico para estudantes quilombolas. De acordo com a Deliberação 080/2012, foram oferecidas cinco vagas em cursos de graduação da FURG. A partir de 2014 o número de vagas para o Processo Seletivo específico quilombola passou de cinco, para dez.

Mediante todo o contexto descrito acima de forma breve, considero as políticas de Ações

Afirmativas implementadas na FURG importantes para o acesso à Educação Superior de estudantes originários de comunidades quilombolas (foco desta pesquisa), além disso, considero importante a articulação com as demais políticas dentro da Universidade, que visam não só o acesso, mas a permanência destes estudantes, entre elas, a política de assistência estudantil. No entanto, não posso deixar de frisar que toda política pública requer investimento advindo do Governo Federal, e, mediante os ataques aos recursos destinados a educação na cena contemporânea, corremos o risco de retroceder naquilo que conseguimos avançar no que se refere às políticas de ações afirmativas.

Entre os sujeitos desta pesquisa entrevistados, nenhum dos Discentes sentiu-se constrangido em acessar uma Ação Afirmativa, nem de ingresso, nem de Permanência, iniciando com o destaque TAIRINE - Claudia (Discente Quilombola da FURG), “com medo sim, quando eu ingressei. Fiquei com medo de preconceitos, que era bobagem minha porque, medo também do que poderia acontecer”.

Celia descreve a questão dos negros estarem a séculos colocados a margem da sociedade, o acesso a Instituição de Ensino Superior pública é também uma luta contra o racismo institucional:

Não (CERTO SILÊNCIO) Porque vem desse racismo institucional que existe, né? Tipo, foi abolida a escravidão, mas o negro continua a margem, marginalizado. Então é aquela dívida, né? Tipo, meu povo sofreu muito, não estou dizendo que eu sofri, porque eu não sofri, mas pelo sofrimento deles igual, eu ainda continuo ali, a minoria igualmente, tipo, eu não tive uma maioria de colegas negros, tipo, eu vi muita gente, que foi pro caminho errado, né? E pelo meu pai e pela minha mãe terem dito: o minha filha estuda para não passar pelo que eu e o teu pai passamos. Então eu não sinto vergonha. Que tá ali minha mãe e meu pai se matando pra pagar os impostos absurdos, eu acho que eu mereço também, não é só (PAUSA), eles roubam, desviam isso tudo, né? (CÉLIA, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Percebemos através da Fala de André uma preocupação com o retorno que precisará dar para sua Comunidade, sua Família e até para ele mesmo, sua descrição apresenta a expressão luta daqueles que o precederam na História para que ele pudesse está na Universidade:

Não. Não. EU vejo como uma responsabilidade, de apesar de tu ter entrado por um processo específico, tu saiu da Comunidade, mas tu tem, digamos, dar um retorno. Não é simplesmente tu fazer uso de uma Ação Afirmativa, de um processo específico, de tu entrar e esquecer de todo mundo. Por exemplo eu vendo aquele vídeo (O VÍDEO QUE FOI APRESENTADO NA PRÉ-ENTREVISTA, OU PREPARAÇÃO PARA ENTREVISTA, COM O TÍTULO: La maison en petits cubes - A Casa de Pequenos Cubos, que evoca a memória), eu assimilei, eu fiz conexão de quantas pessoas tiveram que lutar, quantas

peças tiveram que fazer, para que hoje a gente pudesse estar aqui na Universidade, quanto o anterior teve que lutar para que a gente pudesse chegar aqui. Então eu não sinto vergonha, pelo fato de ter entrado por um processo específico, ou uma cota. (ANDRÉ, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Segundo a narração de Fábio é uma questão de oportunidade, mas não há constrangimento de sua parte:

Sem graça eu não fico, porque eu pra mim todos tem que ter oportunidade, só que no caso tem gente que fala que a cota é mais fácil. Eu já cheguei a ouvir de colegas só. Pegaram e falaram só, mas nunca me restringiram, nunca me excluíram de nada, entende? Só perguntaram assim pra mim, como é o processo de cotas, daí leu falei é uma prova tipo o ENEM, faz uma redação e questões afirmativas, basicamente isso. Daí você vai contar um pouco da tua História e tens que saber bastante da tua comunidade, peguei falei pra eles que era basicamente isso (FÁBIO, 2018, Discente Quilombola da FURG).

A Discente Quilombola Telma diz que não há do que se envergonhar ou mesmo de sentir-se constrangida e encerra relatando que não será menor por ter acessado a Universidade por uma Ação Afirmativa:

Não, não, porque eu sei se não tivesse essa cota eu não estaria aqui. Eu não tenho nenhuma vergonha de dizer que eu sou cotista, porque eu sempre tive conhecimento que depois que eu cheguei aqui, existe muito preconceito, né? mas eu não tenho vergonha, não medo de dizer que eu sou cotista, porque eu entrei por uma política pública, específica para Quilombola. Porque eu sei que sempre fomos excluídos, né? Eu tenho certeza que se não fosse essa ação Afirmativa, que é o processo específico eu nem estaria aqui, e quem sabe nem teria terminado meu curso que o pai tava pagando, porque o pai já tava coitado (PAUSA - OLHOS MAREJADOS). O pai já tava coitado, deixando às vezes de pagar uma conta, às vezes...(PAUSA)... eu não tenho vergonha em nenhum momento de dizer que eu sou cotista, que eu entrei principalmente pelo processo específico, 'Isso não vai fazer eu ser menos que ninguém' (TELMA, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Érica não considera migalha, mas oportunidade de mudança de vida, e declara o temor de cortes orçamentários que possam impedir de concluir o curso:

Eu acho que não, às vezes algumas pessoas querem dizer que é aquela questão de migalhas né? Às vezes, algumas pessoas tem esse tipo de pensamento, que a gente acaba aceitando Migalhas do Governo, para tapear certas coisas. Mas algumas sempre recebem esses direitos de braços abertos porque são coisas essenciais para vida de quem precisa muito, e a gente realmente precisa muito, então, essas Políticas, essas coisas vieram para mudar, por

mais que queiram cortar essas coisas (ÉRICA, 2018, Discente Quilombola da FURG).

A exposição feita por Tiago distancia qualquer possibilidade de constrangimento, considera que ser acadêmico de Medicina pela FURG, e ter ingressado por uma Ação Afirmativa o coloca com uma missão que gera uma expectativa dele mesmo, além de toda uma Comunidade e família, orgulhoso de que sua performance Acadêmica não é diferente de outros Acadêmicos:

Eu não me senti constrangido pelo seguinte, que quando agente trata desse assunto, parece que é meio melindroso para muita gente é meio que intocável, pra alguns, e então discordância pra muitos. Primeiro que eu acho que não deveria existir, mas a gente sabe que no fundo é que foi criadas situações que obrigaram, a luz do tempo, das situações, então eu não me sinto constrangido por algo que era direito dos meus avôs, meus bisavôs, dos meus pais e que não alcançou eles. E que de maneira provisória, emergencial, providencial isso aconteceu, então eu digo que não me sinto constrangido por isso, porque isso não era de precisar, mas infelizmente por tanto tempo ficou tão fechado, tão largado que não olhou com atenção, no devido respaldo que deveria ser feito lá no início, lá atrás, né, Não foi feito. Então eu sinto hoje é meio como se fosse uma missão, como se fosse um desbravador. Isso não é um constrangimento, pelo contrário é quando você olha para uma turma como a minha, ingressam quase 80 alunos por ano e você olha pra uma vaga, para um Quilombola, uma vaga para um Indígena, na proporção que é o nosso país na História, em nosso país a construção que foi do nosso país em função dos escravos e povos como nós, e eu me olhar em meio a tantas pessoas, colegas que tiveram os melhores estudos, os melhores cursinho, melhores ensino médio, colegas que partilham comigo que eles estudavam ótimos colégios particular e ao mesmo tempo ele saiu do matutino e ia pro melhor cursinho da cidade, ou do Estado a tarde inteira, chegando a noite em casa, então quando eu me olho nessa situação que uma família que não tem a tradição do estudo, em que eu estudava em escola pública, que gente sabe que fomos comparar essa situação de grade curricular, de carga horária, daquilo que é ministrado, não se equipara, quando eu lembro que no meu ensino médio, eu tinha que fazer o ensino médio, a noite, porque eu tinha de trabalhar durante todo dia vendedor, entregador. Durante o ensino médio grande parte eu trabalhava de vendedor em uma loja de agropecuários, mas você vendia os produtos e você tinha que entregar a ração, sacos, milhos, 50 quilos no saco, 25 quilos um saco de sal, você 100 sacos, você tinha que entregar, por na cabeça, Poe no ombro e vai, e quando dá 7 horas da noite vai ter que entrar no portão do colégio. Das 7 da manhã as 6 da tarde você é um, quando dá 7 horas da noite você vai para escola. A situação que levaram a maioria a estar nesse curso e olho a minha situação, de maneira nenhuma eu sinto constrangido, pelo contrário eu sinto é alegre, eu sinto um vencedor, eu me sinto (Pausa) eu represento milhares, e por que não dizer milhões que poderiam estar aqui que poderiam estar espalhados por este Brasil junto comigo, infelizmente ainda somos poucos, somos tão pouco que quando forma um indígena é notícia no Jornal, nas revistas, quando forma um Quilombola é notícia principalmente se

for num curso como o meu, por exemplo, para medicina, mas você pega o Histórico de nosso país quantos Quilombolas temos? Quantos indígenas temos? Quantas Universidades Federais, não sei quantas temos no país, mas eu suponho que umas 60, tem ação afirmativa para povos tradicionais, que fizeram parte da História desse país, não sei de 60, tem 8, 10 no máximo. Então quando eu me olho diante da vaga que eu conquistei de um processo específico que foi aberto para que nós Quilombolas, pudesse concorrer com nós mesmos, e olho a oportunidade que eu tenho de estudar, não tenho constrangimento. A luz da História, do que fizemos, do sofrimento e eram para que meus avôs estarem aqui, meus pais terem passado por isso, por N e N erros do passado, então por isso eu digo pra mim de maneira nenhuma é constrangimento, quando eu ponho na balança essas situações de que vejo que a pouco tempo atrás eu era um auxiliar de serviços gerais, tinha que trabalhar o dia inteiro, fazer cursinho pela internet pra conseguir passar no vestibular e olho grande maioria das pessoas que me ladeiam, que me acompanham, os colegas de turma, eu de maneira nenhuma sinto constrangimento ou que alguém me disse um dia a, quem passa por cota ta tomando a vaga de alguém, a quem passa por isso é privilegiar a pessoa, isso é fazer discriminação, não, eu não sinto que se você começa uma corrida, um exemplo de atletismo, você tem lá a corrida de 400 metros, se você começar 10% atrás, 40 metros, você começar atrás a gente sabe que uma corrida de alta performance, de alto rendimento, esses 40 metros faz uma diferença tão grande que no final entre o vencedor e aquele que saiu 40 metros atrás, aquele que saiu na frente isso pode dobrar para 80 metros de diferença, 100 metros de diferença, então jamais eu sinto isso (TIAGO, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Através do relato de Jussara, é perceptível e inegável do orgulho de está no Ensino Superior, e considera ser um direito, que veio depois de um desbravamento de séculos, e não há do que se envergonhar foi uma forma de reparação que ainda precisa de muito a ser feito:

Não. Não me sinto, pois acho que eu sempre digo quando me perguntam isso. Pois é um direito nosso, nós não estamos aqui de favor, é direito, como a gente tem direito igual qualquer aluno aqui, não importa como a gente acessou. Foi uma Ação Afirmativa, e não acho que seja um favor, é um direito que a gente conquistou, depois de muita luta, nada veio de mão beijada. E que é uma forma de reparação, e é pouco ainda, é muito pouco. Mas é uma forma e eu não me sinto constrangida, eu sempre falo que entrei pelo processo específico Quilombola. Porque eu sou Quilombola, eu me identifico, e a gente tem mais o que falar, divulgar, e tem muitas comunidades Quilombola que nem sabem desse processo, Eu falo pelo (Marcos), ele entrou pelo SISU, ele não sabia que tinha esse processo específico, pra Quilombola, quanto menos a gente falar, ai fica só naquele núcleo que já ta, a gente tem que falar, tem que se assumir enquanto Quilombola. E é isso não é motivo de vergonha é motivo de orgulho porque a gente um passo assim, por mais que seja pouco é um passo (JUSSARA, 2018, Discente Quilombola da FURG).

3.3 Ingresso, Permanência, novos desafios, resistência e atuais perspectivas Quilombolas

O ingresso, a permanência e o sucesso na educação escolar e superior é um desafio diuturno (BELLO, 2014) para todos os estudantes, mas em especial daqueles que tem sua origem nos Quilombos e Quilombolas. Pensarmos que até a redemocratização era quase inexistente encontrarmos esses indivíduos nestes espaços, entretanto as lutas e perspectivas ainda estão em curso em nosso tempo, razão para que, novos desafios sejam galgados, como as pós-graduações, o mercado de trabalho, retorno as suas Comunidades, dentre outros. A tabela 15 mostra-nos como foi o acesso desses 11 entrevistados nesta pesquisa que acessaram a FURG entre os anos de 2014 e 2017, compreende 0, 097% da instituição como apresentado na Tabela 2.

Tabela 15 – Ingresso na FURG

INGRESSO NA FURG	
Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM	Processo Seletivo Específico Quilombola
1	10
9.0909%	90.9090%

Fonte: elaborado pelo autor

Entre os Sujeitos Colaboradores desta pesquisa, dos onze (11) entrevistados, apenas um (1) acessou a Universidade através do ENEM, portanto dez (10) ingressaram pelo processo específico, fato este que forma alguma não pormenoriza, nem os desqualifica em nada a estada e conclusão do âmbito Acadêmico.

A questão da permanência vai além de recursos financeiros, perpassa condições para que esses Discentes possam concluir cada disciplina com êxito, a questão da alimentação levando em consideração que mesmo que em sua maioria sejam do Rio Grande do Sul, as suas Comunidades muitas vezes ficam distantes das respectivas Cidades, sem contar a distância e o deslocamento dos sujeitos de suas cidades para a Cidade de Rio Grande-Rs, onde está sediada a FURG. Vejamos a Tabela 16, que demonstra a distância entre as Comunidades e a FURG.

Tabela 16 – Distância entre as Localidades e a FURG

Comunidade	Cidade-Estado	Distância aproximada das localidades para FURG
Macanudo	Rio Grande – RS	17 Km
Teixeira(s)	Mostardas – RS	170 Km

Maçambique	Canguçu – RS	110 Km
Cerro das Velhas	Canguçu – RS	110 Km
Rincão da Faxina	Piratini – RS	160 Km
Colônia São Manoel	Piratini – RS	160 Km
Júlio Borges	Salto do Jacuí -RS	550 Km
Beco dos Colodianos	Mostardas	170 Km
São Felix	Minaçu – GO	2.800 Km
Manoel Rego	Canguçu – RS	110 Km
Casca	Mostardas – RS	170 Km

Fonte: elaborado pelo autor

Foi utilizado o aplicativo Mapas Google para o referido cálculo das localidades até FURG, Campus Carreiros. Mesmo o Discente que reside a cerca de 17 Km de distância, não tem como fazer suas refeições em sua residência, principalmente cursando de forma integral, dessa forma, faz-se necessário um Restaurante Universitário além de recurso para transporte, material didático e outros detalhes. Para os indivíduos, no qual residem a mais dos 17 Km de distância, que é o caso específico da grande maioria dos Discentes Quilombolas da FURG, pois suas Comunidades ficam bem distantes da Cidade de Rio Grande, e conseqüentemente as distâncias de deslocamentos são ainda maiores, não há a menor possibilidade de que ocorra idas e vindas diárias. Com o finalidade de minimizar distorções foi implantado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) como uma das ações oriundas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), elaborado e implantado no mandato do então Presidente Lula, tendo como objetivo atender os discentes matriculados em cursos de graduação presencial das IFES, promovendo o apoio à permanência, conclusão dos discentes respectivos cursos de graduação e enfrentamento de desigualdades.

A instituição do PNAES em âmbito Federal ocorreu pela Portaria Normativa 39, de 12 de dezembro de 2007, para os estudantes de cursos de graduação presenciais das IFES, sua implementação somente a partir do ano de 2008. As lutas, manifestações e debates, que perpassaram décadas e tratado como um marco histórico para a política de assistência por definir suas áreas de ação e ser o referencial para os programas e projetos realizados nas diversas Ifes do Brasil, apenas teve sua regulamentação instituída em 2010, através do decreto nº 7.234, com destinação de recursos específicos para a sustentação deste direito social.

A assistência estudantil tem como finalidade primordial, enquanto direito social, fornecer recursos que permitam a superação dos obstáculos e dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico, nestes termos, deverá possibilitar que o estudante se desenvolva bem durante a graduação, e, a partir daí, adquira um bom rendimento e desempenho curricular, com vistas a

minimizar o percentual de abandono e trancamento de matrícula.

Na FURG as ações da Assistência Estudantil são realizadas pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), tendo como responsabilidade:

Propor, desenvolver, gerenciar e monitorar as políticas, programas e projetos institucionais que visem promover o desenvolvimento pleno dos estudantes universitários, oportunizando-lhes as condições de permanência qualificada, buscando a sua participação na vida universitária e no aprimoramento das condições para a sua formação técnica, humanística e cidadã (Guia acadêmico da FURG. 2017, p.38).

Conforme sustenta a Assistente Social Natália Batista Vasconcelos a Assistência Estudantil funciona como mecanismo de direito social, fornecendo recursos essenciais para o deslocamento de restrição e superação dos possíveis embaraços e dificuldades Acadêmicas, com o fim de proporcionar o desenvolvimento no decorrer da graduação, oportunizando excelência e êxito, minimizando sobremaneira a proporção de abandono e trancamento:

Portanto, ela percorre por todas as áreas relacionadas aos direitos humanos concebendo ações que proporcionem desde as ideais condições de saúde, o acesso aos dispositivos pedagógicos indispensáveis para a formação profissional nas variadas formas de acompanhamento às necessidades educativas especiais, e também o provimento mínimo que possibilitem ao estudante a sobrevivência, tais como a moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros (VASCONCELOS, 2010, p.609).

Ao indagarmos os sujeitos sobre caso não recebessem a Assistência Estudantil como seriam as suas vidas acadêmicas, as seguintes declarações surgiram:

Com rosto de assustada e depois de um suspiro Telma me responde: “Eu não tinha como ficar aqui. Tipo, se eu não tivesse casa do estudante, se eu não tivesse a bolsa permanência. Eu não teria condições, o Pai ganhando um salário mínimo e meio, mal dá pra sustentar a família, não teria pra ficar” (TELMA, 2018, Discente Quilombola da FURG). Érica fala com firmeza e tristeza que caso não houvesse recurso não seria possível prosseguir: “Então eu acredito que se não tivesse (Pausa – expressão de tristeza)... eu não conseguiria a me manter aqui não” (ERICA, Discente Quilombola da FURG). André descreve a sua dificuldade, “Não, simplesmente não (ar de tristeza), talvez poderia vir estudar e ficar na casa da minha tia, mas por mim próprio não estaria” (ANDRÉ, Discente Quilombola da FURG). Além dos três discentes anteriormente citados, outros cinco sujeitos a saber: Célia, Fábio, Claudia, Jussara e Mauricio, expressaram profunda tristeza e declararam dificuldades ou total impossibilidade de prosseguir o Ensino Superior na FURG na circunstância de término dos auxílios ou Assistência Estudantil:

Célia narra:

Não (expressão de tristeza). Meu pai recebe um salário e minha mãe meio, e eu tenho uma irmã que vai fazer o processo, pra passar aqui também. Então (PAUSA) eu teria certamente que trabalhar e não teria o rendimento que eu tenho hoje, eu não trabalho, só tenho que me preocupar aqui com os estudos. Mesmo assim eu teria que ajudar meus pais que precisam e tal, acho que sem essa bolsa (PAUSA)... talvez eu não tivesse mais estudando aqui. (CELIA, Discente Quilombola da FURG)

Fabio nos descreve:

Seria mais difícil, e teria que depender dos meus pais. Se eu não tivesse casa, daí seria mais complicado, pois eu ia ter que pagar aluguel, pagar comida, material didático, transporte, iria ficar mais pesado, por mais que tenha uma renda ia ficar mais complicado. Ia ser muito gasto. (FÁBIO, Discente Quilombola da FURG)

O misto de dificuldade e tristeza de Claudia em seu relato:

Provavelmente não (expressão de tristeza). Acho....Eu tenho certeza que não. Eu acho que o problema não é a entrada, mas é se manter aqui, eu não conseguiria me manter na Universidade, Federal, período integral, eu não poderia, que eu não pudesse trabalhar para me manter, e eu acho que também a dificuldade que o curso oferece, se não tivesse monitoria, eu acho que não chegaria tão bem quanto eu estou chegando no terceiro ano. Eu acho que em relação a todo processo específico, eu acho que foi muito bem elaborado, pois o problema não é o ingresso do estudante, é a permanência dele aqui. (CLAUDIA, Discente Quilombola da FURG).

Jussara conta que:

Não (tristeza no olhar), porque a minha família bem pobre, meu pai não teria como me manter aqui. Tanto que eu falei, trabalhei desde os 13 anos porque meu pai não tinha como me dar às coisas. Porque a pessoa que vive da agricultura sabe, é muito difícil, muito trabalhoso e no final não consegue nem a metade daquilo de tudo que trabalhou e investiu, e é complicado e tanto aqui, aqui eu recebo casa. . A gente sabe que tudo é caro, e não tem como a gente se manter se não tivesse esse subsídio do Governo, se não tivesse esses benefícios. E não é, como dizem, estão sendo privilegiado, não é privilégio, ta longe de ser um privilégio. Ainda há muito pra se fazer, há muito pra se conquistar, e isso é tão pouco, foi conquistado tão pouco, e se cortarem isso, será um retrocesso total, não vai consegui entrar Quilombolas para a Universidade, vai acabar se extinguindo o processo, é bem complicado (JUSSARA, Discente Quilombola da FURG).

A inconformidade e a esperança de tentar superar mais uma circunstância adversa são explicitadas na fala de Maurício:

Com certeza seria mais difícil (mudança na expressão), ainda mais por causa do Material e tudo mais, e sem contar que sempre trabalhei e estudei, sempre foi uma correria, isso desde os 14 e 15 anos, eu trabalhei o Ensino Médio todo, trabalhava o dia inteiro e ia a noite para escola, então eu sempre tive essa coisa, mesmo antes de entrar na Faculdade, como também meio período de jovem aprendiz, mas aqui seria bem mais difícil, pois essa bolsa que a gente ganha, é uma bolsa que nos mantém. Principalmente para o pessoal que vem de fora, seria muito difícil se manter, como é difícil para nós que somos próximos. Teríamos que alugar casa, comprar material, teríamos que trabalhar e às vezes dobrado para se manter daí, muitos iriam se dividir. Sei que pra mim se não tivesse essa bolsa seria difícil já, eu teria

que batalhar mais, e para os de fora pior ainda, longe da família, emocional mais forte, muitos acabariam desistindo, e essa bolsa da uma tranquilidade, de tempos em tempos irem pra casa, e uma bolsa que não tem nem o que falar, ajuda muito (MAURÍCIO, Discente Quilombola da FURG).

Podemos perceber a expressão de imensa tristeza quando indagados nossos sujeitos de possíveis e prováveis cortes de recursos, fim desta política, ou mesmo restrição orçamentária, é imenso quando indagado, pois os embates contínuos de vida que esses sujeitos enfrentaram, enfrentam e enfrentarão, dimensionam profundas angústias e podem até mesmo afligir seus sonhos e oportunidades, mas é perceptível o anima coletivo e individual, que há em comum, vencer esta fase, ser exemplo, para a sua comunidade, para as escolas de Educação Básica por onde transitaram, para os inúmeros gurus e gurias, crianças e adolescentes que hoje se espelham neles, e acrescido potencialmente do orgulho que inspiram para suas respectivas famílias e familiares. Apresento-vos alguns relatos com relação a este orgulho e exemplo:

O incentivo que Claudia demonstra ao dizer que em breve estarão também na Universidade, torna-se um misto de orgulho e obrigação:

Sim, Eu falo isso para eles sempre, eu estou aqui, daqui a pouco são vocês, não desista, eu sempre falo tudo que acontece aqui pra eles, uma coisa que eu tento fazer com minha família é que eles aprendam mais sobre a Comunidade, é porque como eu te falei ta muito pior lá agora, eu falo para eles tudo sobre o processo seletivo, porque aqui é uma Comunidade Quilombola, porque somos Quilombolas, principalmente a gente tem que incentivar que eles venham. Querendo ou não é tipo um espelho, só eu estou na Universidade da minha família, é minha obrigação passar para eles, porque eu quero que eles estejam aqui também (CLAUDIA, Discente Quilombola da FURG).

Fabio relata que já tem participado mais intensamente de eventos relacionado aos processos seletivos, chegando a palestrar sobre os desafios acadêmicos, é em certa medida uma mudança de patamar, pessoas antes do interior, sendo alçadas a incentivadores e referência de uma Comunidade:

Tenho uma irmã mais nova que está terminado o Ensino Médio Agora, ela pensa em fazer pedagogia se não me engano, e ela via fazer o processo específico também, daí ao terminar vai fazer. Que nem agora nessa semana, daí lá teve a festa da consciência negra, na minha comunidade lá, daí estava eu e uns amigos meus que estudam em Pelotas (UFPEL), chamaram a gente para dar uma palestra lá. Explicar como foi todo o processo, desde o Ensino Médio até agora na Faculdade, daí a gente explicou um pouco do caminho, e falamos como é a vida na Faculdade, vida de estudante, tem semana que são dureza e tem outras semanas que vai ser mais tranquilo, tinham bastante jovens (FÁBIO, 2018, Discente Quilombola da FURG).

A colaboradora Celia descreve-nos a responsabilidade e inspiração que não parece ter sido a intenção, mas tem motivado outros:

Vejo nas crianças que tem lá na nossa comunidade, né? Pensam ahh um dia eu posso ter acesso na faculdade, tipo, é uma inspiração sim. A minha irmã mesmo, ela é mais velha que

eu, mas ela trabalhava e tal, ela fez uma vez só o processo aqui, ai não passou. Tipo, eu estou aqui no segundo ano, então ela vendo isso ela se motivou a tenta de novo. Tipo, é muito bom vir para cá e consegui trazer os seus, né?

Uma responsabilidade muito grande, muito grande. Imagina tipo, se eu não conseguir, sabe? E se, sei lá, eu mesma me pressiono, não consegui me formar e dar um retorno. Não são eles que querem isso, eu é que pressiono muito (CÉLIA, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Jussara tem se sentido influenciadora e em certa medida, um canal de encorajamento:

Eu acho que influenciou bastante, porque eu vejo que agora tem bastante criança dizendo que eu quero estudar, e quero fazer isso, eu quero fazer aquilo, eu quero ser médico, eu quero ser enfermeiro, eu acho que influenciou bastante, porque até então a gente não tinha essa perspectiva que nós poderíamos ter acesso na Universidade, que era uma realidade bem distante. No momento que eu acessei e outras pessoas da Comunidade mesmo que faça a distância ai o pessoal, teve e bateu o encorajamento, as pessoas dizendo – eu também posso, é possível. Eu cursar uma Faculdade, isso tendo, pois as crianças estão vendo e falam que querem cursar, que querem vir, que querem estudar. Daí eu incentivo bastante, tem que ir mesmo, tem que estudar, tem que fazer o possível sim, mas Báh, tem dado bastante ânimo. (JUSSARA, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Tiago fala com orgulho e esperança que sua estada na Universidade leva a outros:

Olha isso, olha isso é algo que até posso dizer que faz parte do combustível, né? Pra que eu estivesse aqui. Pra você ter assim uma noção aí, eu sou vindo de uma família, que vou dizer por exemplo só meu lado materno, meu avô materno, ele teve 16 filhos , então eu conto com minha mãe e tenho 15 tios desses 15 tios eu tenho, 40 primos primeiros , certo? Quarenta primos primeiros, eu tenho se contar nos dedos em torno de 7 ou 8 que chegaram ao ensino médio eeee eu digo na minha própria casa, minha mãe tem 3 filhos, sou eu e duas irmãs, uma irmã conseguiu concluir o ensino médio agora, ano passado, via o EJA o supletivo, já com seus 25 anos de idade pra cá e, a minha irmã mais nova por exemplo parou, ficou até 8ª série, então quando eu me olho hoje, Quilombola, alguém que tem todo esse histórico, uma família, de um povo que um dia se recluí, de chegar num lugar e se sentir um lugar quase que inabitável, quer dizer assim longe de tudo de dificuldade de acesso pra se sentir livre e olhar pra mim hoje, num curso universitário de Universidade Federal, e olhar pra mim mesmo, pra minha família, pra aquelas pessoa que me viram crescer, que me aconselharam, me contavam as histórias passadas e olhar pra eles hoje, na posição de Universidade Federal, não é apenas uma espécie de sentimento bom, de satisfação , espécie de combustível, né? Nessas situações de eu ter conseguido chegar num curso de Universidade Federal (TIAGO, 2018, Discente Quilombola da FURG).

A Discente Claudia idealiza que seus sonhos e projetos Acadêmicos possam beneficiar sua Comunidade, e pretende ser uma colaborada no sentido de melhorar a questão de informação possibilitando que mais Jovens possam está em breve na FURG ou outras Instituições de Ensino Superior:

EU acho que meu projeto, agora que eu consegui enxergar para o futuro é me forma, e meu trabalho de pesquisa é sobre isso que eu falei, Eu acho que eu queria voltar para minha Comunidade, mas não sei se consigo, mas eu queria levar esse projeto para casa com eles, para trabalhar com eles, seja lá onde eu estiver, queria lutar mais por eles, porque eu vejo que tem muita coisa e muita gente que por falta de informação, queria colaborar com tudo que eu aprendi aqui, para que eles conseguissem a trazer mais pessoas dos meus para cá sabe, eu acho que com meu projeto agora for até a formatura a pesquisa e tentar levar

alguma coisa para eles para eles conseguirem (CLAUDIA, 2018, Discente Quilombola da FURG).

Mesmo em meio às vicissitudes que esses sujeitos tem trilhado, e que são postos a prova diuturnamente, são sabedores de que essas lutas, essa resistência e persistência serão contínuas e neste tempo experienciam nada mais do que êxito de grandes esforços e pelejas de seus ancestrais. Esses indivíduos Pleiteiam hoje por dias melhores, possibilidades maiores, tornaram-se incentivadores de tantos outros que ainda vivenciarão a possibilidade de um futuro com maior equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um considerável percurso, mesmo em meio às vicissitudes encontradas, aqui chegamos, o que não significa um término, mas no nosso entendimento, por termos alcançado um determinado ponto, e não necessariamente um ponto final, mas um estado pretendido. A Chegada a este ponto, apenas foi possível e oportunizado por conta das reminiscências dos sujeitos colaboradores deste TCM.

É inegável e perceptível que a referida lei 10.639/2003 tem possibilitado a incorporação de temáticas como História da África, História do Negro no Brasil, Cultura Afro-brasileira, e, por conseguinte Quilombos e Quilombolas, que por tempos permaneceram silenciadas ou cobertas no Brasil. Por outro lado, nossa investigação nos apresentou que os esforços de efetivação nos últimos anos, ainda estão distantes e pífios de arrancá-las da nossa realidade. Apresentamos um recorte de onze (11) Discentes Quilombolas, entre os cursos de Graduação e Pós-Graduação da FURG, foram onze (11) comunidades distintas, que nesse contexto, representaram dez (10) Comunidades distintas do Rio Grande do Sul, que podemos destacar a seguinte distribuição por comunidades e municípios: uma (1) de Rio Grande, três (3) de Mostardas, três (3) de Canguçu, dois (2) de Piratini e uma (1) de Salto do Jacuí; temos inclusive uma representação de fora do Estado do Rio Grande do Sul, especificamente de Goiás, da Cidade de Minaçu, com uma (1) representação da Comunidade Remanescente de Quilombola São Félix, perfazendo assim seis (6) municípios e dois (2) Estados.

Entre esses seis municípios representados nesta pesquisa, e nas Escolas de Educação Básica que esses sujeitos transitaram suas vivências e particularidades, suas Histórias, sua Cultura, raramente foi inserida nos conteúdos da disciplina de História conhecidas por eles.

A recorrência dos relatos foi marcante, tanto para o pesquisador, quanto para os próprios sujeitos envolvidos, fato que ocorreu tanto durante as entrevistas, ou mesmo em momentos posteriores as entrevistas, seja ao nos encontrarmos no Campus da FURG, ou ainda mesmo em outros espaços e ambientes, sejam eles Acadêmicos ou não, ao ponto de relatarem que desejam e farão algo na direção de mudança dessa realidade, mesmo que não diretamente nas Escolas que transitaram, mas nas suas respectivas Comunidades, ou mesmo em outros espaços que tiverem acesso, buscarão oportunidades para fomentar tais temáticas, discussões ou direcionamento das mesmas. Rogamos que ocorra de fato, e que esta pesquisa, ainda que de forma diminuta, possibilite uma sinalização que paradigmas precisam ser quebrados, desconstruídos, redirecionados, incluídos, podendo mobilizar novos caminhos, levando-os a tensionar e a tencionar.

Consideramos que se faz necessário tensionar no sentido de imprimir força, de aplicar

tensão. Este termo que muitas vezes é aplicado na área da saúde, mas ousamos inserir aqui, como aplicação de força no sentido a romper com as atuais correntes, amarras e grillhões que tem sido a máxima em nossa sociedade, e há tempos que muitos, como nós mesmos, em certa medida, já imaginávamos ter sido superado, no entanto, nossa investigação demonstrou que parecem mais vivas que outrora, como pseudo-moralismos ou questões moralizantes, intransigências e intolerâncias. Ansiamos que de fato possam ser desfeitas e quebradas, desembocando verdadeiramente em mudanças. Da mesma forma, tencionar, no amplo sentido de projetar novos horizontes, planejar novas perspectivas, ter intencionalidade em suas ações, assim como suas proposições e execuções. Que isto possa ocorrer tanto nas oportunidades, sejam as contempladas por meio de lutas e muita resistência, sejam aquelas que sobrevierem proporcionando outras batalhas.

Por meio de nossos Colaboradores, fomos capazes de uma aproximação mínima, mas intensa, das Comunidades Remanescentes de Quilombos, que representam e que trazem consigo. Podemos compreender o quão complicado era o acesso à escola para eles, enquanto crianças e adolescentes, vicissitudes da vida, que cotidianamente os afligia, mas não os impedia de superar cada etapa por mais difícil que sobreviesse, sejam pelos meios de transporte insuficientes e inadequados, fossem pela aplicabilidade de conteúdos que estão apartados de suas realidades. Raramente esses egressos da Educação Básica Quilombolas viram suas Histórias, sua Cultura e as particularidades de vidas, quer nos programas de aula, quer nos materiais pedagógicos acessados.

Reconhecidamente a família e familiares, as Associações de moradores ou qualquer outro espaço não formal de Ensino próximo as Comunidades dos sujeitos desta pesquisa, não os deixaram distantes de quem verdadeiramente são, ainda que por vezes ocorressem intuitivamente. Foi observável que a Universidade além de sua estrutura formal de ensino, tem se mostrado um excepcional meio de convivência, além de um importante facilitador das constantes trocas de aprendizado e experiência, como o exemplo dos Coletivos e, neste estudo a especificidade do Coletivo Quilombola, também tem forjado esses indivíduos a avançarem e estimularem outros a aqui chegarem. Com relação ao Coletivo Quilombola, cabe uma posterior investigação mais detalhada, detida e específica sobre sua ação, sua interação, seu lócus, seus benefícios ou restrições e seu aporte aos Discentes Quilombolas da FURG.

Nosso estudo também foi testemunha que a efetivação e consequente observância da Lei 10.639/2003, não é o fim em si mesma, no entanto, tem sua significância até mesmo como estratégia de contribuição de um problema social existente entre estes povos tradicionais, que é a evasão Escolar. Evasão esta que não nos detivemos especificamente nesta pesquisa, mas nossos colaboradores deixaram marcas em suas narrativas, e podem ser indicativos dessa dinâmica e demanda a serem observados mais detidamente em análises posteriores.

É evidente que estes estudos não se findam neste TCM, para nós negros, Quilombolas, advindos de povos tradicionais, as lutas e a contínua resistência não se encerram com a letra da lei, mas precisamos diuturnamente buscar verdadeiras consolidações de saberes, direitos e acessos, e neste sentido pensamos ser a Educação e o Ensino de História, um dos inúmeros caminhos para que com êxito a construção de valorização do ser humano possa ser alcançada.

REFERÊNCIAS

- ABICALIL, Carlos Augusto. Plano Nacional de Educação na República Federativa do Brasil: instrumento de retórica ou política pública para a realização do direito à Educação Básica, 2005. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2005.
- ABICALIL, Carlos Augusto. PNE: limites e desafios; uma avaliação necessária. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2007.
- ALBERTI, Verena. Manual de História oral. 2ª Edição. Rio de Janeiro: FGV, 2004, 235 p.
- ALBUQUERQUE, Rosa Almeida; PEDRON, Cristiane Drebes. Revista brasileira de Estudos pedagógicos. Brasília, v. 99, n. 251, p. 54-73, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/REVISTA+BRASILEIRA+DE+ESTUDOS+PEDAGOGICOS+%28RBEP%29+-+NUM+251/225093ff-efc8-43ca-bf01-5fe806283bd6?version=1.3>. Acesso em 20 de março de 2019.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras de Preto, Terras de Santo, Terras de índio – uso comum e conflito. In Habette & Castro (org.) Na trilha dos grandes projetos. Belém: NAEA/UFGPA, 1999.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os Quilombos e as Novas Etnias. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). Quilombos: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 43-82
- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de ; SANCHEZ, Livia . Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. Revista Eletrônica de Educação (São Carlos) , v. 10, p. 234-246, 2016.
- ALGRANTI, Leila Mezan. O feitor ausente: estudos sobre a escravidão urbana no Rio de Janeiro – 1808 – 1821. Petrópolis, Vozes, 1988.
- ARAÚJO, Márcia Luiza Pires de. A escola primária da Frente Negra Brasileira em São Paulo (1931 - 1937). São Paulo/SP: Ação Educativa, 2007.
- ARRUTI, José Maurício. O Quilombo Conceitual: Para uma Sociologia do Artigo 68. Projeto Egbé, Territórios Negros, KOINONIA, 2003.
- ARRUTI, José Maurício. Mocambo: antropologia e História do processo de formação quilombola. 1. ed. Bauru: Edusc, 2006. 368 p.
- ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: PINHO, Osmundo (org.). Raça: novas perspectivas antropológicas. 2. ed. Salvador: ABA/Ed. da Unicamp/EDUFBA, 2008. p. 315 - 350.
- ÁVILA, Luciane dos santos. Ações afirmativas e as relações étnico-raciais: análises sobre os processos seletivos específicos de estudantes indígenas e quilombolas da Universidade Federal do Rio Grande. Dissertação de Mestrado, 2017, 232 p.
- BANDEIRA, Maria De Lourdes. Território Negro em Espaço Branco. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, v.14, n.1, p. 239-261 2001.

BARCELLOS, Daisy Macedo de. Família Negra no Rio Grande do Sul: contribuições para seu estudo. In: *Impressões da Socialidade Baturqueira no meio urbano de Porto Alegre/RS*. Florianópolis: Editora Letras Contemporâneas, 1996.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2009, 229 p.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, J. (Org.). *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005a.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. *Negrinhos que por ahí andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870 – 1920)*. (Dissertação de Mestrado) São Paulo: FEUSP, 2005b.

BASTIDE, Roger. *As religiões africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpretações das civilizações*. São Paulo, Livraria Pioneira, 1985.

BATISTA, Maria de Fátima Oliveira. A contribuição do Movimento Negro de Pernambuco na construção da Lei nº 10.639/03. In: SANTIAGO, Eliete et al. (Orgs.). *Educação, escolarização & identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE*. Recife: Universitária/UFPE, 2010, p. 299-318.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 2008, 408 p.

BOXER, Charles R. *A idade de ouro do Brasil*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1963.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e Etnia. Construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Ed. Brasiliense S. A., 1986.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *PNE passo a passo (Lei n. 10.172/2001): discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Avercamp, 2006.

_____. *O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito*. Cadernos CEDES, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio/ago. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. Obra Coletiva de autoria da Editora Saraiva com a Colaboração de Luiz Roberto Curia, Livia Céspedes e Juliana Nicoletti. 49º Ed. Atual e ampliada. São Paulo: Saraiva, 2014. 168 p.

BRASIL. (Regente interino em Nome do Imperador o senhor Dom Pedro II). Decreto - Lei nº 2 de dezembro de 1837. Convertendo o Seminário de S. Joaquim em collegio de instrução secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/historia_cp2/collecao_leis_1837_parte2.66-68.pdf

BRASIL. (A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D.

Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembléa Geral decretou). Decretou-Lei nº 3.353, 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1961.

Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.540, 28 de novembro, 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei nº 869, setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.692 de 11 de agosto do ano de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, novembro, 1995.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Conferência Nacional de Educação 2010 – Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020): Projeto em tramitação no Congresso Nacional – PL n. 8.035/2010. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Obra Coletiva de autoria da Editora Saraiva com a Colaboração de Luiz Roberto Curia, Livia Céspedes e Juliana Nicoletti. 49º Ed. Atual e ampliada. São Paulo: Saraiva, 2014. 168 p.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CAINELLI, Marlene & OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. A relação entre aprendizado histórico e formação histórica no processo de ensinar história para crianças. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene (org). Educação Histórica: teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. UniJuí, 2011, pp. 123 – 140.

CAMPOS, ROSÂNIA . EDUCAÇÃO INFANTIL APÓS 20 ANOS DA LDB: avanços e desafios. POIÉSIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul) , v. 11, p. 141-156, 2017.

CANAU, Joel. Memória e identidade. São Paulo: Contexto, 2012, 224 p.

CARDOSO, Fernando Henrique. Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional (O Negro na Sociedade Escravocrata do Rio Grande do Sul). São Paulo, Difusão Européia do livro, 1962.

CARVALHO, Carlos Leôncio de. Decreto 7.247 - Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império. In: BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Secundário e Superior. Obras Completas. v. IX, tomo I, Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1942. p. 273-303

CARVALHO, Roberta Monique Amâncio.; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Comunidades Quilombolas, Territorialidade e a Legislação no Brasil: uma análise histórica. Revista de Ciências Sociais, n. 39, Outubro de 2013, pp. 329-346.

CEZAR, Temístocles. Lição sobre a escrita da História. Historiografia e nação no Brasil do século XIX. In: Diálogos, DHI/UEM, v.8, n.1, p.11-29, 2004. Disponível em eduem.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/download/38021/19772

CHALHOUB, Sidney. Visões de liberdade. Uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, 287 p.

COEPEA, Deliberação nº 080/2102. Dispõe sobre o Edital do Processo Seletivo 2013, específico para ingresso de estudantes quilombolas. Disponível em: <http://www.conselhos.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/coepea/08012.htm>. Acesso em 20 e fev. de 2019

CONSUN, Resolução nº 020/2013. Dispõe sobre a criação do Programa de Ações Afirmativas – PROAAf, em substituição ao Programa de Ações Inclusivas – PROAI. Disponível em: <http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/consun/02013.htm>. Acesso em 20 de fev. de 2019.

COSTA, Aryana Lima , OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. SECULUM – Revista de História; João Pessoa, jan/jun.2007. Disponível em www.biblionline.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/viewFile/11378/6492

COSTA, Emilia Viotti da. Da Senzala à Colônia. Difusão Européia do Livro: São Paulo, 1966.

COSTA, Otávio. Memória e Paisagem: em busca do simbólico dos lugares. In. Espaço e Cultura, Rio de Janeiro, UERJ, Edição Comemorativa, p. 149 - 156, 1993 – 2008.

COSTA, Wanderley Messias. A Geografia Política Clássica. In. Geografia Política e Geopolítica: discursos sobre o Território e Poder. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992. cap. 2, p.29-53.

COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. 3ª edição. Revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DAVIS, David Brion. O Problema da Escravidão na Cultura Ocidental. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. DOSSIÊ HISTÓRIA ORAL, 6, 2003, p. 9-25.

DELGADO, Lucília. História Oral – memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 136 p.

DOMINGUES, P. Movimento negro e educação: alguns subsídios históricos. In: MARCON, F.; SOGBOSSI, H. B. (org.). Estudos africanos, história e cultura afro-brasileira: olhares sobre a Lei 10.639/03. São Cristóvão: Editora UFS, 2007, p. 25-39

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, Revista do Departamento de História da UFF: Niterói/RJ, n.23, v. 12, p. 113 – 136, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília, DF: Liber Livro, 2006. p. 21-50.

_____. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

_____. (Org.). Plano nacional de educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Goiânia: Ed. UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FERES JÚNIOR, J. et al. O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais. Rio de Janeiro: UERJ/IESP, 2013. (Levantamento das Políticas de Ação Afirmativa – GEMAA)

DUARTE, Adriano Luiz. Moralidade pública e cidadania: a educação nos anos 30 e 40. Educação e Sociedade, Campinas/SP, n. 73, Dez 2000.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. São Paulo em perspectiva, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, abr./jun. 2004.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. Apresentação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). Usos & Abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2001. 277 p.

FERREIRA, Marieta de Moraes. história oral e tempo presente. In: BOM MEIHY, José C. Sebe (org.). (Re)Introduzindo a história oral no Brasil. São Paulo: Xamã, 1996. 342 p.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral, comemorações e ética. Projeto História. Ética e História oral, São Paulo, nº 15, p.157 - 164, abr. 1997.
http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arg/518.pdf.

FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). Entre-vistas: abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro: Edição da FGV. 1998, 172 p.

_____. Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (Orgs.). História oral: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Fiocruz - Casa de Oswaldo Cruz/ CPDOC – Fundação Getúlio Vargas - FGV, 2000, 204 p.

FIABANI, Adelmir. Mato, Palhoça e Pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004). 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Os Novos Quilombos: a luta pela terra e afirmação étnica no Brasil. (1988-2008). Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em História) -São Leopoldo: Universidade do Rio dos Sinos-UNISINOS, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. 7ª ed., São Paulo, Papyrus, 2003, 255 p.

FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da história ensinada. 9ª ed., Campinas, Papyrus, 2006a, 169 p.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História & Ensino de História. 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.

- FREITAS, DÉCIO. Escravidão de índios e negros no Brasil. Porto Alegre: EST/ICF, 1980.
- _____.Palmares: a guerra dos escravos. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- _____.O escravismo brasileiro. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- FREITAS, Sônia. História oral: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas; I.O.E., 2002. 143 p.
- FREYRE, Gilberto. O escravo nos Anúncios de Jornais Brasileiros no Século XIX. Recife, Imprensa Universitária, 1963.
- FUINI, Lucas Labigalini. O Território e suas variantes: Uma inclusão pela geografia na pósmodernidade. In: XV Encontro de Geógrafos da América Latina (EGAL), 2015, Havana-Cuba. Memórias do XV Encontro de Geógrafos da América Latina (EGAL). Havana-Cuba: Universidad de la Habana, 2015. v. 1. p. 1-20.
- FURTADO, Marivânia Leonor Souza. Aquilombamento no Maranhão: Um Rio Grande de (Im) Possibilidades. Tese (Doutorado em Geografia (Organizacao do Espaco)) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2012.
- GARCIA, Renísia Cristina. Identidade fragmentada – um estudo sobre a história do negro na educação Brasileira 1993-2005. Brasília/DF: Inep, 2007
- GOMES, Flávio dos Santos. “O campo negro de Iguazu: Escravos, Camponeses e Mocambos no Rio de Janeiro (1812 – 1883)”.Estudos Afro-Ásiaticos, n° 25, pp. 40-55 dezembro, Rio de Janeiro, 1993.
- GOMES, Flávio dos Santos. “Quilombos no Rio de Janeiro no século XIX”.pp. 263-290 In: REIS, João José, Gomes, Flávio dos Santos (org.). Liberdade por um fio. História dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- GOMES, Flávio dos Santos. A Hidra os pântanos: mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil, (Séculos XVII - XIX). São Paulo: UNESP: Ed. Polis, 2005. 464p.
- GOMES, Flávio dos Santos. História de Quilombos: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 432p.
- GOULART, Alípio. Da fuga ao suicídio (aspectos de rebeldia dos escravos no Brasil). Rio de Janeiro, Conquista, 1972, p. 43.
- HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 1.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004a. 400p.
- HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. Porto Alegre, 2004b.
- Haidar, M. L. M. O ensino secundário no Império Brasileiro. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972.
- HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990, 190 p.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 9ªed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

HAAS, C. M.; LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. História da educação brasileira: leituras. São Paulo/SP: Thomson Learning Edições, 2006.

IANNI, Otávio. As metamorfoses do Escravo: Apogeu e Crise da Escravatura no Brasil Meridional. São Paulo Difusão Européia do Livro, 1962.

IRELAND, Timothy (coord.). Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática. Brasília: Unesco, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>>. Acesso em: 12 novembro. 2018.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. ROSA, Zita de Paula. "História oral: uma utopia?" In: Revista Brasileira de História: Memória, História, Historiografia Dossiê Ensino de História. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, VOL.13, nº 25/26,set 93/ago. 94. p. 7-16.

_____. A incorporação do testemunho oral na escrita historiográfica: empecilhos e debates. História Oral, v. 13, n. 1, p. 9 - 22, jan. - jun. 2010.

KARASCH, Mary. Os Quilombos do ouro na capitânia de Goiás. In: Gomes, Flávio dos Santos; Reis, João José. Liberdade por um fio. História dos Quilombos no Brasil. São Paulo, Companhia das Letras, 1996, p. 240 – 262.

KARASCH, Mary. A vida dos escravos no Rio de Janeiro. São Paulo, Companhia das Letras, 2000. 680 p.

KEITH, Jenkins. A História Repensada. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 23 – 52.

KOSELLECK, Reinhard. Futuro do Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUCRIO, 2006, 366 p.

LEITE, Miriam Moreira. O ensino da história: no primário e no ginásio. São Paulo: Cultrix, 1969.

LEITE, Ilka Boaventura. (Org.). Negros no Sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996, 284 p.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. In: Etnográfica, v. IV, n. 2, 2000, p. 333- 354.

LITTLE, Paul Elliot. Os conflitos socioambientais: um campo de estudo e ação política. In: BURSZTYN, Marcel (org.) A difícil sustentabilidade: política energética e conflitos ambientais. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

LITTLE, Paul Elliot. Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. Série antropologia, Brasília, n. 322, p. 251-290, 2002.

MANOEL, Ivan. O ensino de História no Brasil: do colégio Pedro II aos parâmetros curriculares nacionais. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46194/1/01d21t11.pdf>

MARINHO, T. A. Identidade e Territorialidade entre os Kalunga do Vão do Moleque. 2008. 208f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia - Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia-GO, 2008.

_____. Subjetividade, identidade e as redes de consumo Kalunga. 2013. 419f. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2013.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. *História Unisinos*15(1):40-49, Janeiro/Abril 2011 Disponível em revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/viewFile/959/163

MATTOS, Hebe Maria de; RIOS, Ana Lugão. Memórias do Cativo – Família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005, 420 p.

MATTOS, Hebe Maria de. Remanescentes das comunidades dos quilombos: memórias do cativo e políticas de reparação no Brasil. *Revista da USP*, São Paulo, n. 68, 2006a, p. 104-111.

MATTOS, Hebe Maria de. Políticas de reparação e identidade coletiva no mundo rural: Antônio Nascimento Fernandes e o Quilombo São José. *Revista de Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 37, 2006b, p. 167-189.

MEIHY, José Carlos e HOLANDA, Fabíola. História oral – como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2010, 176 p.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Manual de história oral. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005, 78 p.

MEIHY, José Carlos e RIBEIRO, Suzana. Guia Prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011, 198 p.

MINAYO, Cecília de Souza. Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, 109p.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. Disponível em: www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf

MORAES, Gisele Karin. História da Cultura Afro-brasileiras e africana nas escolas de educação básica: igualdade ou reparação? Sorocaba, Dissertação (Mestrado), Universidade de Sorocaba, 2009.

MOURA, Glória. Aprendizado nas comunidades quilombolas: currículo invisível. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães. (Org.) Dimensões da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: MEC/SECAD, 2006

MOURA, Clóvis. Rebeliões da senzala. Quilombos, insurreições e guerrilhas, Rio de Janeiro, Conquista, 1972.

MUNANGA, K. Considerações sobre as políticas de ações afirmativas no ensino superior. In: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. (Orgs.). O negro na universidade: o direito à inclusão. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 7-19.

NUNES, Clarice. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. Teoria & Educação. Porto Alegre/RS, n.6, 1992.

OLIVEIRA, F. B. ; D'ABADIA, M. I. V. . Territórios quilombolas em contextos rurais e urbanos brasileiros. *Élisée - Revista de Geografia da UEG* , v. 4, p. 257-275, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de; ARAÚJO, Heleno. Educação entre os planos de governo e as políticas de Estado: o foco no financiamento e a questão docente. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Ângela Maria (Org.). Planos de educação no Brasil: planejamentos, políticas, práticas. São Paulo: Loyola, 2014. p. 167-182.

PEREIRA, Camila da Silva. Política de Regularização de Terras Quilombolas: Identidades e Territorialidades Negras em Portalegre - RN. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. UFRN - 2014. 158 p.

PEREIRA, Nilton Mullet & SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008.

PERES, Eliane Teresinha. Tempo da Luz: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da biblioteca pelotense (1875-1915). Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

PERONI, Vera M. V. Mudanças no papel do Estado e políticas públicas de educação: notas sobre a relação público/privado. IN PERONI, Vera e ROSSI, Alexandre José (orgs.) Políticas educacionais em tempos de redefinição no papel do Estado: implicações para a democratização da educação. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Gráfica e editora UFPEL, 2011.

PONTES, Aldrin Bentes. Direito ao reconhecimento da terras ocupadas por Quilombolas em Manaus. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Amazonas, UEA, PPGDA, 2016, 140 p.

PORTELLI, Alessandro. Apresentação. In: FREITAS, Sônia. História oral: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas; I.O.E., 2002. 143 p.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: UNESP, 1998.

QUEIROZ, Rebeldia escrava e historiografia. *Estudos Econômicos*, São Paulo: v.17, número especial, 1987, p. 7 – 35.

RAMOS, Arthur. A aculturação negra no Brasil. São Paulo, Cia Nacional, 1942; CARNEIRO, Edison. O quilombo dos Palmares. 3°. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1966.

RATTS, A.; FURTADO, G. Observações sobre a situação dos quilombos em Goiás. In: Almeida AWB (orgs. et al) Cadernos de debates nova cartografia social: territórios quilombolas e conflitos. Manaus: UEA Edições, 2010. p. 236-242.

RATTS, Alex. A Terra é o meu quilombo: Terra, território, territorialidade. In: Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. Instituto Kuanza. Imprensa Oficial: São Paulo, 2006.

REIS, João José; Silva, Eduardo. Negociação e conflito a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 151 p.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil. São Paulo, Cia das Letras, 1996, 509p

REIS, João José. Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês - 1835. São Paulo: Brasiliense, 1986. 680 p.

_____. “A greve negra de 1857 na Bahia”. Revista USP, São Paulo, v.18, pp. 6-29 1993.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (org.). Liberdade por um fio. História dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RÉMOND, René. “**Algumas Questões de alcance geral à guisa de introdução.**” In FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (coords.) Usos & Abusos da História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 8a ed.2006, pp.203-210.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: o ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. Mneme, revista de humanidades. V05, n.10, abr/jun 2004, p. 80 – 126. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/download/196/186>

RIOS, Ana Maria Lugão; MATTOS, Hebe Maria. Memórias do cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, 146 p.

ROCHA, Camila Boaventura; GUIMARÃES, SELVA GUIMARÃES; JÚNIOR, Astrogildo Fernandes Silva. Ensinar e aprender história: as relações entre sujeitos, saberes e práticas como campo de formação e pesquisa. Revista Horizonte Científico, Uberlândia, Vol 5, Nº 2, Dezembro 2011. Disponível: <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/12208/0>

ROCHA, Gabriela de Freitas Figueiredo. A territorialidade quilombola ressignificando o território brasileiro: uma análise interdisciplinar. E-cadernos Identidades, Cidadanias e Estado, p. 233 – 253, n. 07, 2010. Disponível em: <http://eces.revues.org/417>.

ROCHA, Helenice. Sem bagagem não se ensina e nem se aprende História. In: SILVA, Cristiani Bereta da ; ZAMBONI, Ernesta. (organizadoras). 1.ed., Curitiba: CRV, 2013, p.151 – 168

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. Revista Brasileira de História. SP. V.30, n.60, p.121-142, 2010. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a07v3060.pdf

ROCHA, L. C. P. Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Dissertação de mestrado. Mestrado em Educação e Trabalho/UFPR, Paraná, 2006.

ROCHA, Solange; SILVA, José Antônio Novaes da. À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. Revista da ABPN, v. 5, n. 11, p. 55 - 82, jul.- out. 2013.

RODRIGUES, Nina. Os africanos no Brasil. 5ª ed. São Paulo, Nacional, 1977.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. In: SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (Org.). Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 31 – 78.

RÜSEN, Jörn.. História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007, 159 p

RÜSEN, Jörn. Teoria da História: Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015, 324p.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Cultura e educação a serviço da transformação social. In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). Educação no Brasil: história, cultura e política. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2005.

SANTOS, J. T. (Org.). O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012). Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais, 2013.

SANTOS, Milton; Silveira, Maria Laura. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. 9.ª ed. Rio de Janeiro: Record. 2006.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. EDUCAÇÃO anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639-2003. Brasília: MEC: SECAD, 2005, p. 21-37.

_____. O negro no poder no Legislativo: Abdias Nascimento e a discussão da questão racial no Parlamento brasileiro. In: PEREIRA, Amauri M.; SILVA, Joselina da (Orgs.). O Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil. Belo Horizonte: Nandyala, 2009, p. 127-163.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. (Org.). História da educação dos negros e outras histórias. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa: uma política que faz a diferença. In: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. O negro na universidade: o direito a inclusão. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 21-42.

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas. Rio de Janeiro: Quartet, 2003

SLENES, Robert W. “Malungu, Ngoma vem!”: África coberta e descoberta no Brasil. Revista USP, n. 12, pp 48-67, dez.- jan. – fev. 1991 – 1992.

_____. Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava. Brasil sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000, 304 p.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. In: Revista História da Educação – RHE. POA, v16, n.37, maio/ago.2012, p.73-91. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4891614.pdf>

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In SCHMID, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene (org). Educação História: teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

SILVA, Giselda Shirley da; SILVA, Vandeir José da. Quilombos brasileiros: Alguns aspectos da trajetória do negro no Brasil. Revista Mosaico, v. 7, n. 2, p. 191-200, jul./dez. 2014.

SILVA, J. B. de M. Identidade, territorialidade e ensino nas comunidades Almeida e Porto Leocárdio. 2010. 212f. Tese (Doutorado) – Faculdade de História – Universidade de Brasília - UnB. Brasília-DF, 2010.

SILVA, Marcos Antonio, FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira de História. SP, v.31, n.60, 2010, p.13-33. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf

SOUZA, Bárbara Oliveira. Aquilombar-se – Panorama Histórico, identitário e Político do Movimento Quilombola Brasileira. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília – UNB, Brasília - DF, 2008, 204p.

SOUZA, Edileuza Penha de (org.). Memória, territorialidade e experiências de educação escolar Quilombola no Brasil. Pelotas: Ed UFPel, 2016, 242p.

SOUZA, Pedro de. A boa nova da memória anunciada: O discurso fundador da afirmação do negro no Brasil. In ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). Discurso Fundador – A formação do País e a construção da identidade Nacional. Campinas, SP: Pontes, 3ª edição, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). Didática: o ensino e suas relações. 18 ed. Campinas: São Paulo, 2012.

ANEXO

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA, PESQUISA E
VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

CARTA DE CESSÃO GRATUITA E TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE DIREITOS SOBRE USO DE DEPOIMENTO ORAL, IMAGEM, ÁUDIO E DADOS PESSOAIS E BIOGRÁFICOS

Pelo _____ presente _____ documento,

eu _____

RG _____ emitido pelo (a) _____ Domiciliado/residente

em Rio Grande - RS, sou da comunidade

_____ e, declaro ceder ao

pesquisador Paulo Gutemberg de Noronha e Silva sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos

patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico

e documental que prestei ao pesquisador/entrevistador aqui referido, na cidade de Rio Grande, RS, em

___/___/___, como subsídio à construção de sua Dissertação de Conclusão do Mestrado Profissional

em História da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, com o título: “Ensino de História na

Educação Básica dos Quilombolas discentes da FURG: História Oral, Vivências e Reflexões”. O

pesquisador acima citada fica conseqüentemente autorizado a utilizar de imagens, ou material

fotográfico, objetos, áudio, vídeos ou dados para divulgar e publicar, com fins acadêmicos e culturais, o

mencionado depoimento, no todo ou em parte, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para

fins idênticos, com a única ressalva de garantia da integridade de seu conteúdo e identificação de fonte e

autor.

Rio Grande, RS, _____ de _____ de 2018

Nome completo por extenso

Assinatura/depoente.

ANEXO 2

LINHA DO TEMPO DO SITE OBSERVATÓRIO DO PNE – Efetua uma visão dos primórdios do PNE desde 19 de março de 1932 até as projeções de 01 de outubro de 2024.

- **19 MAR, 1932 - Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**
Grupo de educadores da elite intelectual brasileira lançou um manifesto ao povo e ao governo que ficou conhecido como "Manifesto dos Pioneiros da Educação", que estabelecia a necessidade da construção de planos de Educação. O documento teve grande repercussão e motivou a inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934.
- **16 JUL, 1934 - Primeira vez que um PNE aparece em um texto de lei**
Constituição Federal promulgada em 1934 determina, em seu artigo 150, "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País"
- **20 DEZ, 1961 - Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**
A Lei nº 4.024, de 1961 foi a primeira legislação criada apenas para regularizar o sistema de ensino do Brasil, tratando de questões como a regulamentação de conselhos estaduais de Educação, formação mínima exigida para professores e a implantação de um plano nacional de Educação.
- **01 JAN, 1962 - Primeiro Plano Nacional de Educação é implantado**
Documento trazia um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Sofreu sua primeira revisão em 1965, quando foram introduzidas normas que estimulavam a elaboração de planos estaduais. Em 1966, teve sua segunda revisão, chamou-se Plano Complementar de Educação, e introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais. Vale lembrar que esse Plano não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura aprovada pelo então Conselho Federal de Educação.
- **05 OUT, 1988 - Constituição Cidadã**
É promulgada a Constituição Federal de 1988, e com o artigo 214 ressurgiu a necessidade de construir um plano nacional de longo prazo capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de Educação. Além disso, o plano deverá estar de acordo com os princípios fundamentais da Educação Brasileira: I) à erradicação do analfabetismo; (II) à universalização do atendimento escolar; (III) à melhoria da qualidade do ensino; (IV) à formação para o trabalho; e (V) à promoção humana, científica e tecnológica do País.
- **20 DEZ, 1996 - Atual Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**
Lei nº 9.394, de 1996, que "estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", é implantada. Ela determina nos artigos 9º e 87 que é de responsabilidade da União a elaboração do Plano Nacional de Educação, em colaboração com os entes federados, e institui a Década da Educação. Indica, também, que o Governo Federal deve encaminhar o documento ao Congresso Nacional um ano após a publicação dessa lei, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em concordância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.
- **09 JAN, 2001 - Segundo Plano Nacional de Educação**
É promulgado o primeiro Plano Nacional de Educação (lei nº 10.172) pós redemocratização, com vigência de dez anos contados a partir de 2001.
- **15 DEZ, 2010 - MEC entrega texto do PNE ao Congresso**
Durante cerimônia no Palácio do Planalto, o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e o ministro da Educação Fernando Haddad enviaram o Plano Nacional de Educação (PNE) para tramitação no Congresso Nacional. O texto, com 20 metas e 10 diretrizes, foi apresentado pelo Executivo com atraso, tendo em vista que o plano anterior perdeu a validade naquele ano.
- **05 DEZ, 2011 - Câmara divulga nova versão do PNE**
No texto, que substitui o projeto de lei apresentado pelo Executivo, propõe 8% do Produto Interno Bruto (PIB) para a Educação - um ponto percentual maior do que propôs o governo federal.
- **26 JUN, 2012 - Comissão Especial da Câmara aprova PNE com 10% do PIB para Educação**
Os deputados discutiram os destaques em relação ao texto principal, que tinha sido aprovado no dia 13 de junho. Um recurso para que o projeto fosse votado no Plenário antes de ir para o Senado foi apresentado.
- **04 SET, 2012 - Recurso é suspenso e PNE vai direto para o Senado**
Após a aprovação na Comissão Especial da Câmara, foi apresentado um recurso para que o PNE fosse ao Plenário da Casa Legislativa. Porém, o mecanismo foi suspenso porque, dos 80 deputados de onze partidos que haviam apresentado o recurso, 49 retiraram o apoio. Com isso, a proposta seguiu direto para o Senado.
- **22 ABR, 2013 Comissão Especial da Câmara aprova texto principal do Plano Nacional de Educação**
Após dois adiamentos, nos dias 2 e 9 de abril, o texto principal do PNE finalmente é votado na Comissão Especial da Câmara. Além do parecer do relator, o deputado Angelo Vanhoni (PT/PR), dois destaques foram analisados. A votação, no entanto, foi interrompida.
- **09 MAI, 2013 - Parecer do PNE no Senado altera redação da meta sobre investimento**
Em sua primeira fase de tramitação no Senado, na Comissão de Assuntos Econômicos (CAE), o texto sofre uma alteração polêmica: o parecer do relator, senador José Pimentel (PT/CE), substitui o termo "Educação pública" para simplesmente "Educação" na meta sobre financiamento.
- **28 MAI, 2013 - PNE é aprovado na Comissão de Assuntos Econômicos do Senado**
Ao todo, foram adicionadas 83 emendas ao projeto. Todas foram analisadas pelo senador José Pimentel (PT-CE), relator do projeto. Ele incorporou ao texto do PNE algumas disposições do PL 5500/2013, que dispõe sobre a destinação de recursos para a Educação, direcionando para a área 100% dos royalties do petróleo e mais 50% do Fundo Social do petróleo extraído da camada pré-sal.
- **25 SET, 2013 - PNE é aprovado na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado**
O substitutivo continha mudanças polêmicas em relação ao texto aprovado na Câmara. Uma das principais alterações foi a retirada dos prazos para

elaboração dos planos de Educação estaduais e municipais e para a instituição do Sistema Nacional de Educação. Já a Meta 4, que trata da Educação Inclusiva, foi motivo de longos debates na CCJ e adotou a palavra "preferencialmente" no que tange à matrícula de crianças com deficiência na rede regular de ensino.

- **27 NOV, 2013 - PNE é aprovado pela Comissão de Educação do Senado**

O parecer do senador Alvaro Dias (PSDB/PR) foi aprovado de forma simbólica uma vez que não contou com a presença de parlamentares da base de apoio ao governo. A reunião durou cerca de dez minutos. O texto foi aprovado com pedido de urgência para ser encaminhado ao Plenário.

- **17 DEZ, 2013 - PNE é aprovado no Senado**

Após passar por três comissões em um processo que durou cerca de um ano, o projeto é aprovado no Plenário do Senado. O texto aprovado é consonante à proposta inicial do Executivo e tem profundas mudanças em relação ao da Câmara. Por conta das alterações, o PNE volta a ser analisado pelos deputados federais.

- **31 DEZ, 2013 - PNE volta à Câmara para última fase da tramitação**

O projeto aguardou despacho para tramitar na mesma Comissão Especial que analisou o PNE antes do envio para o Senado. Depois, seguiria direto para o Plenário da Câmara. Existia, na época, a possibilidade de ser aprovado um requerimento de urgência, que evitaria a tramitação pela Comissão.

- **23 ABR, 2014 - Comissão aprova inclusão do ProUni e do Fies nos recursos para Educação**

Após o texto principal ser votado, a Comissão Especial deu continuidade à análise dos destaques. Entre eles, a possibilidade polêmica de que programas do governo como o Programa Universidade para Todos (ProUni), por exemplo, sejam beneficiados pelos 10% do Produto Interno Bruto (PIB) direcionados à Educação.

- **06 MAI, 2014 - Comissão Especial da Câmara conclui análise do PNE**

A votação do texto foi concluída com a discussão sobre os cinco destaques. Finalizada a tramitação na comissão especial, o PNE seguiu, finalmente, para o Plenário da Câmara.

- **28 MAI, 2014 - Plenário da Câmara aprova texto-base do Plano Nacional de Educação**

No Plenário, após ser adiada no dia 14 de maio, a votação ocorre e é mantido o parecer do deputado Angelo Vanhoni (PT-PR) para o texto do Senado. A análise dos destaques foi marcada para a semana seguinte, por conta de um acordo entre as lideranças dos partidos.

- **03 JUN, 2014 - PNE é aprovado na Câmara e segue à sanção presidencial**

Após quase quatro anos de tramitação no Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE – PL 8035/10) foi, enfim, aprovado, e chega à sua última etapa: a sanção presidencial. A sessão foi dedicada à análise dos três destaques dos deputados, já que o texto-base da lei já havia sido aprovado na semana anterior. O texto foi remetido à sanção no dia 5.

- **25 JUN, 2014 - PNE é sancionado sem vetos pela presidente Dilma Rousseff**

Após quase quatro anos de tramitação, o plano finalmente é sancionado pela Presidência da República e sua íntegra foi publicada no dia seguinte em uma edição extra do Diário Oficial da União (DOU).

- **01 OUT, 2014 - Vence o prazo para elaboração da LOA e LDO 2015**

Segundo o Art. 10 do PNE, "as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução".

- **25 JUN, 2015 - Vence o prazo para levantamento da demanda manifesta por educação infantil**

A estratégia 1.16 prevê que o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento.

- **25 JUN, 2015 - Vence o prazo para aprovação da Lei de Responsabilidade Educacional**

A estratégia 20.11 prevê "aprovar, no prazo de 1 (um) ano, Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais".

- **25 JUN, 2015 - Vence o prazo para constituir fórum para atualização do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público**

A estratégia 17.1 do PNE prevê "constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica".

- **25 JUN, 2015 - Vence o prazo para implantação de política de formação continuada para os profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério**

A estratégia 15.11 do PNE prevê "implantar, no prazo de um ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os profissionais da Educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados".

- **25 JUN, 2015 - Vence o prazo para garantir política nacional de formação dos profissionais da educação**

A meta 15 é "garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam"

- **25 JUN, 2015 - Vence o prazo para elevação da taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5%**

A meta 9 é "elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional".

- **25 JUN, 2015 - Desempenho de alunos no IDEB 2015**

A meta 7 é fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb.

- **25 JUN, 2015 - Vence o prazo para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches**
A estratégia 1.4 prevê "estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches".
- **25 JUN, 2015 - Vence o prazo para elaboração/aprovação do PPA 2016-2019**
Segundo o Art. 10 do PNE, "o plano plurianual (PPA), as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução".
- **25 JUN, 2015 - Vence o prazo para elaboração ou adequação dos planos estaduais e municipais de Educação**
De acordo com o Art. 8º do PNE, "Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei". O PNE foi publicado no dia 26 de junho de 2014.
- **01 OUT, 2015 - Vence o prazo para elaboração da LOA e LDO 2016**
Segundo o Art. 10 do PNE, "as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução".
- **25 JUN, 2016 - Vence o prazo para acompanhamento e divulgação bianual dos resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do Ideb**
A estratégia 7.10 prevê fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da Educação Básica e do Ideb, relativos às escolas, às redes públicas de Educação Básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos alunos, e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação.
- **25 JUN, 2016 - Vence o prazo para regulamentação do Regime de Colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios**
A estratégia 20.9 prevê regulamentar o parágrafo único do art. 23 e o art. 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste.
- **25 JUN, 2016 - Vence o prazo para implantação do Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi**
A estratégia 20.6 prevê que, no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade - CAQ.
- **25 JUN, 2016 - Vence o prazo para garantia de condições para a efetivação da gestão democrática da educação**
A meta 19 é assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
- **25 JUN, 2016 - A partir de 2016, vence o prazo para realizar anualmente o censo dos profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério**
A estratégia 18.5 prevê realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos(as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério.
- **25 JUN, 2016 - A partir de 2016, realizar prova nacional para subsidiar os Estados, o DF e os Municípios, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública**
A estratégia 18.3 prevê realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada dois anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da Educação Básica pública.
- **25 JUN, 2016 - Vence o prazo para assegurar a existência de planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública e, para o plano de Carreira tomar como referência o piso salarial nacional profissional**
A meta 18 prevê "assegurar a existência de planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública e, para o plano de Carreira tomar como referência o piso salarial nacional profissional"
- **25 JUN, 2016 - Vence o prazo para reestruturação dos procedimentos adotados na área de avaliação, regulação e supervisão, em relação aos processos de autorização de cursos e instituições**
A estratégia 12.19 prevê reestruturar com ênfase na melhoria de prazos e qualidade da decisão, no prazo de dois anos, os procedimentos adotados na área de avaliação, regulação e supervisão, em relação aos processos de autorização de cursos e instituições, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores, de credenciamento ou reconhecimento de instituições, no âmbito do sistema federal de ensino.
- **25 JUN, 2016 - Vence o prazo para o estabelecimento de parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino**
A estratégia 7.21 prevê que a União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de dois anos contados da publicação desta Lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da Educação Básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino.
- **25 JUN, 2016 - Vence o prazo para definição de indicadores e política de avaliação para o funcionamento de instituições que atendem alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação**
A estratégia 4.14 prevê definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades ou superdotação.

- **25 JUN, 2016 - Universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação**

Para a meta 4 não há definição de prazo específico no PNE, mas deve ser observado o ano de 2016 definido pela Emenda Constitucional 59 para a "universalização da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade".

- **25 JUN, 2016 - Vence o prazo para elaboração de proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do ensino médio**

A estratégia 3.2 prevê que o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum.

- **25 JUN, 2016 - Vence o prazo para universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos**

A meta 3 é "universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%".

- **25 JUN, 2016 - Vence o prazo para elaboração de proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do ensino fundamental**

A estratégia 2.1 prevê que o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) do ensino fundamental.

- **25 JUN, 2016 - Vence o prazo para implantação da avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade**

A estratégia 1.6 prevê implantar, até o segundo ano da vigência deste PNE, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.

- **25 JUN, 2016 - Vence o prazo para universalização da pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos**

A meta 1 é universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE.

- **25 JUN, 2016 - Vence o prazo para o estabelecimento do Sistema Nacional de Educação em lei específica**

De acordo com o Art. 13 do PNE, "o poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação".

- **25 JUN, 2016 - Vence o prazo para aprovação de leis específicas disciplinando a gestão democrática da educação pública nos Estados, DF e Municípios**

De acordo com o Art. 9º do PNE, "os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade".

- **25 JUN, 2016 - Vence o prazo para que o INEP publique estudos para aferir a evolução das metas, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional**

De acordo com o Art. 5º, §2º do PNE, "a cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes."

- **25 JUN, 2016 - Vence o prazo para realizar e publicar levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas**

A estratégia 1.16 prevê que o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento.

- **25 JUN, 2016 - Melhorar o desempenho de alunos no PISA**

A estratégia 7.11 prevê melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido.

- **25 JUN, 2016 - Vence o prazo para produção de indicadores de rendimento escolar e de avaliação institucional**

Art. 11, § 1º do PNE: O sistema de avaliação a que se refere o caput* produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos: I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica; II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes. * O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

- **01 SET, 2016 - Vence o prazo intermediário para fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem**

- **01 OUT, 2016 - Vence o prazo para elaboração da LOA e LDO 2017**

Segundo o Art. 10 do PNE, "as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão

formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução".

- **25 JUN, 2017 - Vence o prazo para realizar anualmente o censo dos profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério**

A estratégia 18.5 prevê realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos(as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério.

- **25 JUN, 2017 - Vence o prazo para realizar e publicar levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas**

A estratégia 1.16 prevê que o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento.

- **25 JUN, 2017 - Vence o prazo para definição do Custo Aluno Qualidade - CAQ**

A estratégia 20.8 prevê que o Custo Aluno Qualidade - CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação - MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação - FNE, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal.

- **25 JUN, 2017 - Desempenho de alunos no IDEB 2017**

A meta 7 é fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb.

- **25 JUN, 2017 - Vence o prazo para estruturação das redes públicas de educação básica**

A estratégia 18.1 prevê estruturar as redes públicas de Educação Básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da Educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados.

- **01 OUT, 2017 - Vence o prazo para elaboração da LOA e LDO 2018**

Segundo o Art. 10 do PNE, "as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução".

- **25 JUN, 2018 - Vence o prazo para acompanhamento e divulgação bianual dos resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do Ideb**

A estratégia 7.10 prevê fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da Educação Básica e do Ideb, relativos às escolas, às redes públicas de Educação Básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos alunos, e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação.

- **25 JUN, 2018 - Vence o prazo para realizar anualmente o censo dos profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério**

A estratégia 18.5 prevê realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos(as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério.

- **25 JUN, 2018 - Vence o prazo para realizar e publicar levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas**

A estratégia 1.16 prevê que o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento.

- **25 JUN, 2018 - A cada 2 anos, realizar prova nacional para subsidiar os Estados, o DF e os Municípios, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública**

A estratégia 18.3 prevê realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada dois anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da Educação Básica pública.

- **25 JUN, 2018 - Vence o prazo para implantação da avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade**

A estratégia 1.6 prevê implantar, até o segundo ano da vigência deste PNE, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.

- **25 JUN, 2018 - Realização da CONAE**

De acordo com o Art. 6º, §2º do PNE, "as conferências nacionais de educação realizar-se-ão com intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com o objetivo de avaliar a execução deste PNE e subsidiar a elaboração do plano nacional de educação para o decênio subsequente".

- **25 JUN, 2018 - Avaliação da meta progressiva de investimento público em educação**

De acordo com o Art. 5º, § 3º do PNE, "a meta progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência do PNE e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas".

- **25 JUN, 2018 - Vence o prazo para que o INEP publique estudos para aferir a evolução das metas, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional**

De acordo com o Art. 5º, § 2º do PNE, "a cada 2 anos, a partir de 2016, o INEP deverá publicar estudos para aferir a evolução das metas, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional"

- **25 JUN, 2018 - Vence o prazo para produção de indicadores de rendimento escolar e de avaliação institucional**

Art. 11, § 1º do PNE: O sistema de avaliação a que se refere o caput* produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos: I - indicadores de rendimento

escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica; II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

- **01 SET, 2018 - Vence o prazo intermediário para fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem**

- **01 OUT, 2018 - Vence o prazo para elaboração da LOA e LDO 2019**

Segundo o Art. 10 do PNE, "as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução".

- **24 JUN, 2019 - Vence o prazo para ampliação do investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto - PIB do país**

- **24 JUN, 2019 - Vence o prazo para melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, pelo menos 60% dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE**

A estratégia 13.8 prevê elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir 90% e, nas instituições privadas, 75% em 2020, e fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em 5 anos, pelo menos 60% dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE e, no último ano de vigência, pelo menos 75% dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% nesse exame, em cada área de formação profissional.

- **24 JUN, 2019 - Vence o prazo para universalização do acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade**

A estratégia 7.15 prevê universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno nas escolas da rede pública de Educação Básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação.

- **24 JUN, 2019 - Vence o prazo para pelo menos 70% dos alunos do EF e EM alcancarem nível suficiente de aprendizado, e 50%, pelo menos, o nível desejável**

A estratégia 7.2.a, prevê assegurar que, no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo e 50%, pelo menos, o nível desejável.

- **25 JUN, 2019 - Melhorar o desempenho de alunos no PISA**

A estratégia 7.11 prevê melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido.

- **25 JUN, 2019 - Vence o prazo para realizar anualmente o censo dos profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério**

A estratégia 18.5 prevê realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos(as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério.

- **25 JUN, 2019 - Vence o prazo para realizar e publicar levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas**

A estratégia 1.16 prevê que o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento.

- **25 JUN, 2019 - Desempenho de alunos no IDEB 2019**

A meta 7 é fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb.

- **25 JUN, 2019 - Vence o prazo para elaboração/aprovação do PPA 2020-2023**

De acordo com o Art. 10 do PNE, o plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução.

- **01 OUT, 2019 - Vence o prazo para elaboração da LOA e LDO 2020**

Segundo o Art. 10 do PNE, "as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução".

- **24 JUN, 2020 - Vence o prazo para elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir 90% e, nas instituições privadas, 75%, em 2020**

A estratégia 13.8 prevê elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir 90% e, nas instituições privadas, 75% em 2020, e fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em 5 anos, pelo menos 60% dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE e, no último ano de vigência, pelo menos 75% dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% nesse exame, em cada área de formação profissional.

- **24 JUN, 2020 - Vence o prazo para implantação da avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade**

A estratégia 1.6 prevê implantar, até o segundo ano da vigência deste PNE, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base

em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.

- **24 JUN, 2020 - Vence o prazo para equiparação do rendimento médio do profissionais do magistério das redes públicas ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente**

A meta 17 é valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE.

- **25 JUN, 2020 - Vence o prazo para que o INEP publique estudos para aferir a evolução das metas, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional**

De acordo com o Art. 5º, §2º do PNE, "a cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4o, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes."

- **25 JUN, 2020 - Vence o prazo para acompanhamento e divulgação bianual dos resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do Ideb**

A estratégia 7.10 prevê fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da Educação Básica e do Ideb, relativos às escolas, às redes públicas de Educação Básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos alunos, e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação.

- **25 JUN, 2020 - Vence o prazo para realizar anualmente o censo dos profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério**

- **25 JUN, 2020 - Vence o prazo para realizar e publicar levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas**

A estratégia 1.16 prevê que o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento.

- **25 JUN, 2020 - A cada 2 anos, realizar prova nacional para subsidiar os Estados, o DF e os Municípios, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública**

A estratégia 18.3 prevê realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada dois anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da Educação Básica pública.

- **25 JUN, 2020 - Vence o prazo para produção de indicadores de rendimento escolar e de avaliação institucional**

Art. 11, § 1º do PNE: O sistema de avaliação a que se refere o caput* produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos: I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica; II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes. * O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

- **01 SET, 2020 - Vence o prazo intermediário para fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem**

- **01 OUT, 2020 - Vence o prazo para elaboração da LOA e LDO 2021**

Segundo o Art. 10 do PNE, "as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução".

- **25 JUN, 2021 - Vence o prazo para realizar anualmente o censo dos profissionais da Educação Básica de outros segmentos que não os do magistério**

A estratégia 18.5 prevê realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos(as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério.

- **25 JUN, 2021 - Vence o prazo para realizar e publicar levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas**

A estratégia 1.16 prevê que o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento.

- **25 JUN, 2021 - Desempenho de alunos no IDEB 2021**

A meta 7 é fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb.

- **01 OUT, 2021 - Vence o prazo para elaboração da LOA e LDO 2022**

Segundo o Art. 10 do PNE, "as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução".

- **24 JUN, 2022 - Vence o prazo para implantação da avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade**

A estratégia 1.6 prevê implantar, até o segundo ano da vigência deste PNE, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base

em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.

- **25 JUN, 2022 - Vence o prazo para acompanhamento e divulgação bianual dos resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do Ideb**

A estratégia 7.10 prevê fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da Educação Básica e do Ideb, relativos às escolas, às redes públicas de Educação Básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, com os de nível socioeconômico das famílias dos alunos, e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação.

- **25 JUN, 2022 - Vence o prazo para realizar anualmente o censo dos profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério**

A estratégia 18.5 prevê realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos(as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério.

- **25 JUN, 2022 - Vence o prazo para realizar e publicar levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas**

A estratégia 1.16 prevê que o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento.

- **25 JUN, 2022 - A cada 2 anos, realizar prova nacional para subsidiar os Estados, o DF e os Municípios, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública**

A estratégia 18.3 prevê realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada dois anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da Educação Básica pública.

- **25 JUN, 2022 - Realização da CONAE (Conferência Nacional de Educação)**

De acordo com o Art. 6º, §2º do PNE, "as conferências nacionais de educação realizar-se-ão com intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com o objetivo de avaliar a execução deste PNE e subsidiar a elaboração do plano nacional de educação para o decênio subsequente".

- **25 JUN, 2022 - Vence o prazo para que o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) publique a evolução das metas, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional**

De acordo com o Art. 5º, §2º do PNE, "a cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes".

- **25 JUN, 2022 - Melhorar o desempenho de alunos no PISA**

A estratégia 7.11 prevê melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido.

- **25 JUN, 2022 - Vence o prazo para produção de indicadores de rendimento escolar e de avaliação institucional**

Art. 11, § 1º do PNE: O sistema de avaliação a que se refere o caput* produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos: I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica; II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes. * O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

- **01 SET, 2022 - Vence o prazo intermediário para fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem**

- **01 OUT, 2022 - Vence o prazo para elaboração da LOA (Lei Orçamentária Anual) e LDO (Lei de Diretrizes Orçamentárias) 2023**

Segundo o Art. 10 do PNE, "as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução".

- **25 JUN, 2023 - Vence o prazo para realizar anualmente o censo dos profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério**

A estratégia 18.5 prevê realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos(as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério.

- **25 JUN, 2023 - Vence o prazo para realizar e publicar levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas**

A estratégia 1.16 prevê que o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento.

- **25 JUN, 2023 - Vence o prazo para elaboração/aprovação do PPA 2024-2027**

De acordo com o Art. 10 do PNE, o plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução.

- **30 JUN, 2023 - Vence o prazo para encaminhamento ao Congresso Nacional de projeto de lei referente ao Plano Nacional de Educação a vigorar no período subsequente**

De acordo com o Art. 12 do PNE, até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PNE, o Poder Executivo encaminhará ao Congresso Nacional, sem prejuízo das prerrogativas deste Poder, o projeto de lei referente ao Plano Nacional de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio.

- **01 OUT, 2023 - Vence o prazo para elaboração da LOA e LDO 2024**

Segundo o Art. 10 do PNE, "as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução".

- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para o cumprimento de todas as metas e estratégias do PNE**

Cumprimento da lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para realizar e publicar levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas**

A estratégia 1.16 prevê que o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento.

- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para produção de indicadores de rendimento escolar e de avaliação institucional**

Art. 11, § 1º do PNE: O sistema de avaliação a que se refere o caput* produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos: I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica; II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes. * O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para definir metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil**

A estratégia 1.1 é definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais

- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para atender no mínimo 50% das crianças de até 3 anos**

A meta 1 é ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE

- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para diminuir a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo**

A estratégia 1.2 é garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo

- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para realizar levantamento da demanda por creche**

A estratégia 1.3 é realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta

- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para expansão e melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil**

A estratégia 1.5 é manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil

- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas**

A estratégia 1.7 é articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública

- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil**

A estratégia 1.8 é promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior

- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 a 5 anos**

A estratégia 1.9 é estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos

- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil**

A estratégia 1.10 é fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada

- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdota**

A estratégia 1.11 é priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica

- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para implementar programas de orientação e apoio às famílias com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 anos**
A estratégia 1.12 é implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para garantir o atendimento da criança de 0 a 5 anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade**
A estratégia 1.13 é preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil**
A estratégia 1.14 é fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil**
A estratégia 1.15 é promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para estimular o acesso à educação infantil em tempo integral**
A estratégia 1.17 é estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada**
A meta 2 é garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental**
A estratégia 2.2 é pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental**
A estratégia 2.3 é criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo de acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, situações de discriminação, preconceitos e violências na escola**
A estratégia 2.4 é fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola**
A estratégia 2.5 é promover a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário**
A estratégia 2.6 é desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para disciplinar a organização flexível do trabalho pedagógico**
A estratégia 2.7 é 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
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais**
A estratégia 2.8 é 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
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para estreitamento das relações entre as escolas e as famílias**
A estratégia 2.9 é incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para estimular a oferta do ensino fundamental para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades**
A estratégia 2.10 é estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para o desenvolvimento de formas alternativas de oferta do ensino fundamental**
A estratégia 2.11 é desenvolver formas alternativas de oferta do ensino fundamental, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante

- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para oferta de atividades extracurriculares de incentivo aos (às) estudantes e de estímulo a habilidades**
A estratégia 2.12 é oferecer atividades extracurriculares de incentivo aos (às) estudantes e de estímulo a habilidades, inclusive mediante certames e concursos nacionais
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para promover atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas**
A estratégia 2.13 é promover atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do desporto educacional e de desenvolvimento esportivo nacional
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para cumprimento da meta 3, no que diz respeito à elevação da taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%**
Parte da meta 3 é elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio**
A estratégia 3.1 é institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio**
A estratégia 3.3 é pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5o do art. 7o desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para garantir a fruição de bens e espaços culturais**
A estratégia 3.4 é garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental**
A estratégia 3.5 é manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM**
A estratégia 3.6 é universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional,**
A estratégia 3.7 é fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência, no ensino médio, dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda**
A estratégia 3.8 é estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos fora da escola**
A estratégia 3.9 é promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens e adultos**
A estratégia 3.10 é fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno**
A estratégia 3.11 é redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as)
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio**
A estratégia 3.12 é desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação**
A estratégia 3.13 é implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão
- **25 JUN, 2024 - Vence o prazo para estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas**
A estratégia 3.14 é estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas

- **01 OUT, 2024 - Vence o prazo para elaboração da LOA e LDO 2025**

Segundo o Art. 10 do PNE, "as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução".

ANEXO 3

JORNAL MARCHA ZUMBI, São Paulo, outubro de 1995, 300 anos da imortalidade de Zumbi dos Palmares

Jornal da Marcha

São Paulo • outubro de 1995 • 300 anos da imortalidade de Zumbi dos Palmares

EDITORIAL

Este ano celebramos três séculos da imortalidade de Zumbi dos Palmares. A realização de uma Marcha a Brasília se apóia, portanto, nos referenciais mais profundos de nossa memória coletiva no Brasil: a luta contra a opressão desumanizadora do racismo.

Somente a força contínua e perene, através de sucessivas gerações, de nossa ação militante garante a coesão, os elementos aglutinadores necessários para o êxito de uma iniciativa política com a dimensão da Marcha que estamos impetuosamente desencadeando.

A boa nova percorre todos os recantos do país: os negros preparam-se para ir a Brasília. Não se trata mais de dizer que o Estado se omite, que o Estado não faz. Nós vamos a Brasília dizer o que o Estado deve fazer.

Já faremos todas as denúncias. O mito da democracia racial está reduzido a cinzas, como o boneco incendiado da Princesa Isabel. Queremos agora exigir ações efetivas do Estado - um requisito de nossa maioria política.

Idealizada pelo Movimento Negro, a Marcha vai-se construindo como uma ação unificada envolvendo novas parcerias, que atestam o crescimento de nossa base social e o alargamento das frentes de luta contra o racismo: sindicalistas, setores populares, mulheres, estudantes, organizações não governamentais, comunidades rurais.

A Marcha é assim uma espécie de ponte entre este momento, extremamente fecundo mas sob o predomínio de ações pulverizadas, e um outro cujas iniciativas se pautarão em um programa político amplo, delineado na efervescência de um movimento de massas e projetado a partir de uma ótica negra.

Vamos todos a Brasília, no 20 de Novembro! Todos aqueles que desejarem participar de alguma forma da construção da Marcha podem fazê-lo. Celebraremos Zumbi reafirmando nossa disposição de luta contra a miséria e a marginalização a que somos submetidos pela exploração racista. Valeu, Zumbi!

Executiva Nacional da Marcha

ZUMBI

MARCHA
CONTRA O
RACISMO.
PELA
IGUALDADE
E A VIDA.

Brásíliá, 20 de
novembro de 1995

FLORESTAN FERNANDES

Com a morte de Florestan Fernandes, ao lado de Aguiar, e sua obra o sistema perde um aliado de sólida autoridade.



Vida e pena registraram que, na madrugada de 31 de julho de 1975, foi assassinado o filósofo da grande imprensa sobre um muro com a esquadria, e a importância e a representatividade do lançamento da Marcha a Brasília, realizada no final de semana imediatamente posterior no Cláudio de Vasconcelos de São Paulo não se encerra numa linha sequer.

Ninguém esperava, porém, a crítica de Florestan Fernandes na "Vida de 31 de Julho" publicada a sete dias antes da à procura sobre relações entre democracia de pelo menos "Vida", encerrando a "socio-crítica", referindo-se a que do modo de negar e esquivando a seguir como respondido ao processo de transformação conceitual da sociedade brasileira.

No seu último momento, Florestan já havia marcado atenção particular, no livro dos últimos que o produziram os literários Negro. No mesmo (1975), discute a presença humana de estado constitucional, Florestan havia se, discutindo no PT, e, depois, "Aberto de consciência", apontando uma grande contribuição proposta ao capital sobre os regimes de economia social. "Três dias depois da liberdade da república negra e conduta por uma democracia plena, se que a liberdade com a qualidade seja vida de uma situação universal".

O compromisso Florestan se foi — uma pena registrar para todos nós.

EXPEDIENTE JORNAL DA MARCHA

Este jornal é de inteira responsabilidade do escritório que organiza a Comissão Nacional da Marcha a Brasília, com o apoio do Conselho Nacional de Cultura e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), Conselho Nacional de Desenvolvimento Humano (CNDH), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

SECRETARIA DA MARCHA: Instituto de Desenvolvimento de São Paulo, Rua São João, 113, Centro de São Paulo, SP 01011-000, tel. (011) 22422.5.37, e 011 0 800 010 1000 (para São Paulo e região).

Tipogr. 48 na margem

A MARCHA É PELA "LIBERTAÇÃO DOS NEGROS"

Entrevista com Dom José Maria Pires - Bispo de João Pessoa/PB

Jornal da Marcha: Estamos celebrando os cinquenta anos da *Marcha de Zumbi* e preparando a *Marcha à Brasília*. Que importância a *Je Je Je*?

Dom José: Em primeiro lugar na vejo a *Marcha à Brasília* como uma continuação das *Marchas de Zumbi* feitas. A vida dele foi uma *Marcha de Libertação*, com feitos e fuscões que ele enfrentou. Mas, mesmo morrendo, morreu com as unhas nos olhos. E, assim, na *Marcha de Zumbi* e a *Marcha de Zumbi* e o sangue derramado no sangue de todos os tempos a *Marcha de Zumbi*. Não somos os herdeiros de Zumbi. Então, fazendo uma *Marcha* em busca do reconhecimento dos direitos dos Negros, não estamos simplesmente sendo fiéis a uma tradição que sempre sempre a não se conformar com a escravidão. Mesmo quando eles eram obrigados a servir, estavam sempre procurando uma oportunidade para deixar de ser e se unir aos queridos. Queremos fazer desta *Marcha* um grande

Quilombo onde as pessoas possam ser solidárias, onde se luta pela paz, pela igualdade e pelo direito de todos. Certo que a *Marcha* só pode ser este sendo. É uma *Marcha* pacífica e com o objetivo humanitário, sendo em vista a *Libertação do Negro*, *Libertação* que não ocorreu no mês de maio de 1988. Mas, vem se realizando na medida em que nós nos unimos e nos assistimos um com os outros.

JM: Sendo na *Importância da Marcha*, qual poderá ser a *Realização*?

Dom José: Bem, nós não temos que evitar a *Condição* pelos resultados concretos. Um dos grandes resultados é evidente que os negros tem sido mortos e sem acomodados. Se vamos obter aqueles benefícios que estamos procurando é outra coisa. Pode não ter chegado ainda a hora. Mesmo assim, todos que pudermos devem participar desta *Condição* em nível de ação. E quando nos unimos, aprendemos muito coisa e nos tornamos mais

fortes. Quem sabe até será um grande passo para a obtenção daquelas coisas que nós reclamamos. Por exemplo o direito que os remanescentes dos quilombolas têm sobre a terra que eles ocupam o direito a uma indenização que nunca foi dada aqueles que sofreram e morreram durante a escravidão, tanto, seus descendentes adquiriram direitos que nunca foram respeitados. Lutar pela nossa cidadania é um dever de todos nós. Não sabemos quando é que vamos finalizar o resultado. O povo de Deus levou quarenta anos na revolução do direito até poder chegar à terra prometida. Nós estamos lutando há quarenta anos e vamos conseguir um dia que os nossos direitos sejam verdadeiramente reconhecidos. A *Condição* se cobra com um passo de mais: pelo reconhecimento dos nossos direitos.

Entrevista realizada por Maria Aparecida de Souza, em Brasília, DF, em 23/07/95.

CONFERÊNCIA INTERAMERICANA PELA IGUALDADE RACIAL- MOÇÃO DE APOIO À MARCHA A BRASÍLIA

Washington D.C. 24 de agosto de 1995

A luta dos direitos civis nos Estados Unidos é uma marca profunda na história dos conquistas da população negra americana, tradição nas políticas de Ação Afirmativa na década de setenta, hoje tão ameaçadas de retrocesso pelo Congresso Americano.

Por outro lado, no Brasil, os direitos dos trabalhadores também estão sendo ameaçados no âmbito constitucional. Aproximadamente 40 milhões de brasileiros estão colocados na linha de miséria, a visibilidade atinge governamental as mulheres negras, as crianças, e os trabalhadores negros.

Não existem políticas públicas e do pouco vontade política no sentido de eliminar as desigualdades de oportunidades para os setores marginalizados. Sendo assim, o processo de construção da "Marcha dos Trezentos Anos de Liberdade de Zumbi dos Palmares" não nos faz esquecer que a luta da Bar-

ra é o maior significado de resistência, organização e luta do povo negro, e que não permitimos a falsificação da cultura negra e a utilização da data 20 de Novembro como marketing político.

As organizações do movimento sindical, popular, ONGs, organizações do movimento negro e todas as anti-racistas exigem mudanças e aplicações de políticas públicas consequentes, com isso permitindo uma das alternativas para a superação dos graves problemas sociais. Por tanto, os delegados das centrais sindicais (CUT, CGT, APL-QU e Força Sindical) participantes desta segunda Conferência Interamericana pela Igualdade Racial apóiam integralmente esta iniciativa, com o intuito de unir a vitória desta luta.

Por fim, convidamos aos nossos companheiros sindicalistas norte-americanos a participarem da *Marcha à Brasília*, em nome da solidariedade que nasce no seu diaz evento.

FRENTE NACIONAL DE VEREADORES

O Encontro Nacional de Vereadores em Contra o Racismo, que ocorreu em Salvador de 17 a 19 de agosto, deliberou que os parlamentares presentes deveriam colocar-se à disposição, para contribuir com a organização da *Marcha*, assim como buscar convencer os governos municipais, sensibilizando-os a apoiar as realizações do Movimento Negro, frente às comemorações dos 500 anos de Zumbi dos Palmares.

O Encontro resultou, durante os debates, as deliberações dos 500 anos, promovendo profunda reflexão a partir da realidade e dos anseios do povo negro, assim como a discussão em torno da responsabilidade do parlamento municipal no combate ao racismo. Os participantes elaboraram uma Carta com as principais políticas públicas em Educação, Saúde e Cultura, a fim de eliminar desigualdades no qualquer forma de racismo. Uma das grandes realizações do Encontro, foi a criação da Frente Nacional de Vereadores Anti-racista.

PAINEL DA MARCHA

CONVOCAÇÃO

Assimile de imediato de 1984, em 20 de novembro de 1984, temos sido convocados a realizar marchas em diversos estados.

Assim em São Paulo de onde se vai realizar a Grande Marcha e a "Tua e' minha" Marcha de Zumbi dos Reis, logo se de volta ao Brasil, onde liberdade, sem o apartheid, temos realizado para

A MARCHA TOULON DO NOROESTE E DE OESTE

1984

Abdias do Nascimento

DEMOCRACIA



Luis Inácio Lula da Silva

"A cultura negra é uma das pedras fundamentais para construirmos a alma da sociedade brasileira. Sem ela não a fim do preconceito e da discriminação racial podemos dizer que o Brasil é uma verdadeira democracia. Quero parabenizar as entidades que organizam a Marcha sobre Brasília. Trata-se de uma cidade brasileira que espera que o povo brasileiro está atento à importância de sua alma."

PETROLEIROS

O Congresso Nacional da Federação das Indústrias Petrolíferas - CONFIP, realizado de 11 a 13 de agosto em Serra Negra, São Paulo, aprovou resolução que prepara a participação da Federação na Grande Marcha a Brasília, em 20 de novembro. Os petroleiros comprometeram-se com a realização de um dia nacional, para realizar as atividades da Marcha, e com o envio de 1 ônibus por estado para a FFL.

CIDADANIA



Hélio Senna

1984. Trazemos de assinatura de Zumbi dos Reis, é o ano em que a cidadania do negro brasileiro. A Marcha a Brasília representa o início da reconstrução da cidadania que fazemos por todos.

CONGRESSO DO MNU

O Movimento Negro Unificado (MNU) realizou, nos dias 7 a 10 de setembro seu XI Congresso, com a participação de 130 delegados, representando 10 estados de Federação. Os responsáveis do MNU, durante o período, aprovaram que constituam para fortalecer a construção da Marcha.

OLODUM

O Oloдум fez o lançamento de seu novo disco, "AS MELHORES DO OLODUM", no dia 29 de novembro, em Salvador. O lançamento, como ocorreu em anos anteriores, estava previsto para o dia 21. Foi antecipado para não prejudicar a participação do Oloдум no Ano da Espalçada dos Brasileiros, em Brasília.

PLANO DE LUTA DA CUT



Vitorino

A Plenária da CUT, realizada de 10 de agosto a 1 de setembro, incluiu no Plano de Luta do estado o apoio de todos os CUTs estaduais à Marcha a Brasília. No encontro o presidente da CUT, Vitorino, destacou a importância do comparecimento dos trabalhadores aos estados a faz com o sucesso.

REPARAÇÕES JÁ

O MFR Movimento pelas Reparações dos Descendentes de africanos escravizados no Brasil está trabalhando para fortalecer a Marcha sobre Brasília. Os diversos grupos e comitês espalhados no Espírito Santo, São Paulo, Rio, Bahia, Sergipe, Mato Grosso do Sul, possuem à tarefa de arrecadação de assinaturas ao Projeto de Lei das Reparações também a realização e organização da Marcha. O comitê de São Paulo (Capim) pretende colaborar com dois ônibus. Para fazer isso estão realizando diversas atividades.

ZUMBI VIVE

ZUMBI VIVE foi o nome do DP Decreto Nacional do Partido dos Trabalhadores (PT), realizado em Campinas-SP, nos dias 18, 19 e 20 de agosto e dedicado à memória do negro. A plenária contou com a presença de milhares, além de apoiar a Marcha, a criação de setores de lutas, com assessoria na faculdade. Entre os presentes, o governador do Estado Federal, o professor General Buarque.

A FORÇA DA MILITÂNCIA



José

Os Militantes do Movimento Negro Brasileiro devem uma grande contribuição, com a realização de uma em Brasília e em vários estados, envio de ônibus-assessoria e presença direta sobre o governador do Pernambuco, para apoiar a realização de Marcha a Brasília, o período negro se preparando para o encontro em Brasília. O espírito, entre outros lugares, não demorou a força da ação militante, com solidariedade internacional, para realizar o que deve ser realizado.

A reunião da Coordenação Nacional, realizada em Belo Horizonte, nos dias 7 e 8 de setembro, aprovou os encaminhamentos para a elaboração do documento contendo as reivindicações do povo negro e ser entregue às autoridades governamentais em Brasília, no dia 20 de novembro.

Os diversos Estados nos quais se realizou o documento final, resultado de trabalho conjunto foram distribuídos a um conjunto diversificado de entidades, que têm um papel fundamental no apoio ao movimento. A contribuição à Comissão de Assessoramento Uma primeira reunião será em seguida em trabalho de assessoramento, entregue às entidades para avaliação e discussão. A Plenária em Brasília aprovou a reunião final, que será apresentada à imprensa e à sociedade em um período, em fins de outubro. Mais à obra, mesmo tempo e mesmo ritmo.

CALENDÁRIO DE ATIVIDADES

Outubro

Dias 14 e 15 - Reunião da Executiva da Marcha - São Paulo - Sindicato dos Bancários.
Dia 17 - Envio da sistematização dos documentos para os estados.
Dias 18 a 25 - Plenárias nos estados para debate dos documentos.
Dias 28 e 29 - Reunião da Executiva da Marcha e os 05 representantes das comissões estaduais para debate e aprovação do documento final a ser entregue ao Presidente da República e outras autoridades governamentais. Realização de Ato com presença da imprensa.

Novembro

Dias 5 a 15 - JORNADA ZUMBI PELA VIDA. A caminhada parte de São Paulo e se dirige à Aparecida do Norte.
 Diversas manifestações estão previstas nas cidades que integram o roteiro da Jornada.
Dia 10 - DIA NACIONAL DE LUTA CONTRA O RACISMO. Realização de atos em todos os estados.
Dia 20 - Marcha à Brasília.
 Ato Público na Esplanada dos Ministérios e entrega de documento ao Presidente da República.

MANIFESTO ZUMBI DOS PALMARES

CONTRA O RACISMO, PELA IGUALDADE E A VIDA



Parada do Rio de Janeiro de 1978, São Paulo, Câmara de Vereadores BTVB

No Brasil os descendentes de africanos encontram-se sempre e sempre por nós e por nós a população não somente sempre pela política de exclusão das elites do poder. Naturalmente sempre há quem, desde o período abolicionista há mais de um século, se preocupa e se preocupa com nós. E também há quem não se preocupa com nós, a maioria e hoje, a discriminação de sempre - que hoje faz do Brasil o campeão das desigualdades sociais.

O termo "genocídio" é o que mais facilmente define o que se encontra o povo negro no Brasil e no mundo. Nos últimos anos, experimentamos em escala mundial uma brutal concentração de renda e poder. As elites pilam as políticas próprias conservadoras, que mantêm o racismo na ordem do dia - que são a base da manutenção e do acesso da elite a nos países ocidentais, que sempre de dentro de políticas públicas foram destinadas aos segmentos marginalizados da população.

A alienação dos sistemas de produção social, a "desqualificação" dos setores sociais das instituições, a destruição da rede de produção social (saúde, habitação e educação), a exploração de políticas "desqualificadas" das economias nacionais

dos países periféricos, as privatizações das empresas estratégicas, o aumento vertiginoso da desqualificação social, tudo isso leva a população pobre - naturalmente negra - ao dramático cenário de existência populacional desastrosa!

No topo da sociedade cresce a indignação frente às desigualdades sociais - que vive no regime mais de suas conquistas mas persegue, como demonstram todos os projetos e planos, mesmo os produzidos pelo próprio governo. A história mais, particularmente neste ano do Tricentenário de Zumbi, destaca-se de forma vigorosa no espaço brasileiro de discussões públicas. Isso como fruto do movimento, não precedentes em nossa história, de luta contra o racismo. Isso é uma das vitórias alcançadas tanto do fortalecimento das organizações do Movimento Negro, quanto pela multiplicação e intensificação das resistências.

As novas formas de articulação e de expressão da militância nos locais de trabalho, no campo, nos sindicatos, nos movimentos populares, partidos, universidades, paróquias, nos centros religiosos, órgãos governamentais etc. vêm nos oferecendo um reconhecimento melhoramos nossas condições de existência. Não se deve esquecer ainda, nossa esperança, a emergência do Movimento de Mulheres Negras, com histó-

rica própria e caráter nacional, que desempenha papel central e urgente racial e de gênero.

A instituição de Zumbi como festa não apenas nacional, mas das Américas e do mundo livre, não basta, assim, simplesmente da produção de historiadores ou de "luta armada" do Brasil. É necessária de uma luta de milhões, todos dos que sabemos, que sabemos, que — determinação e garra — lutar a história da resistência negra no continente, principalmente no Brasil.

Seu projeto de pluralidade de ocupação e ações políticas, coloca-se hoje, para a militância que combate o racismo, o crime de deslealdade de priorizar os anseios e os interesses maiores da população afro-brasileira, aliado de formação de um amplo arco de força e aliança capaz de parar o genocídio no âmbito das estruturas nacionais.

Para a unidade no Tricentenário de Zumbi é um imperativo histórico que exige das instituições do Movimento Negro um exercício coletivo de descoberta de novas formas de reconhecimento. Isso também resulta na defesa consistente da postura ética e do objetivo comum de consolidar o Movimento Negro como elemento estratégico na transformação da sociedade brasileira.

Como expressão máxima da ação conjunta e que nos propomos, CONVOCAMOS para fortalecer a organização de um ATO PÚBLICO NACIONAL, IDENTIFICADO, em Brasília, no período de 20 DE NOVEMBRO, a população negra, negra, os segmentos organizados da sociedade, instituições, partidos políticos, movimentos e instituições populares, todos os brasileiros.

Não haverá celebração mais digna de Zumbi do que apoiar comprometida com a transformação das condições de vida do povo negro!

Não fique esperando: siga o apelo de sua própria consciência e crie um comitê de apoio à Marcha no seu bairro, na sua escola, no seu local de trabalho!

ANEXO 4



Estamos apostando hoje na possibilidade de disputar não mais um espaço dentro de outros projetos para as nossas questões, que são tidas como menores. Mas nós estamos apostando na possibilidade de que, através de nossas questões, nós consigamos efetivamente tocar, e tocar muito fundo, nas questões que dizem respeito à sociedade como um todo.

Luíza Bairros

APRESENTAÇÃO

Com a divulgação deste trabalho, encerram-se as tarefas da Secretaria Nacional da Marcha Zumbi dos Palmares em Brasília. A reprodução do documento da Marcha faz-se aqui com a incorporação de três partes anexas: a primeira reúne as contribuições advindas do I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais, realizado em Brasília nos dias 17, 18 e 19 de novembro de 1995, e foi entregue, juntamente com o documento da Marcha, ao presidente da República no dia 20 de novembro.

A segunda parte anexa é o decreto presidencial, assinado solenemente na presença de diversos ministros, representantes das entidades que compunham a Executiva da Marcha e convidados. O decreto criou um Grupo de Trabalho Interministerial, "com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra". O texto do decreto, negligenciado pela grande imprensa, como de resto o documento da Marcha e tudo o mais, só teve circulação até agora no Diário Oficial (edição de 21.11.95, p. 18618). Julgamos, portanto, sua reprodução de interesse das entidades negras.

O terceiro anexo reproduz o texto do projeto de lei encaminhado pelo Movimento pelas Reparações (MPR), na solenidade realizada na tarde do dia 20 de novembro no Congresso Nacional, e apresentado pelo deputado Paulo Paim no dia 21.

Acrescentamos também fragmentos de avaliações de representantes de entidades que se destacaram no processo de construção da Marcha. Eles dizem bem da energia com que nos lançamos todos à criação de um momento de expressão extraordinariamente fecundo da consciência negra que se empenha no combate ao racismo.

Gostaríamos de fazer uma menção especial à participação de Vicente Paulo da Silva, Vicentinho, presidente da Central Única dos Trabalhadores (CUT), que desde a aprovação da proposta da Marcha levada pelo Movimento Negro Unificado (MNU) ao encontro de sindicalistas negros cutistas, realizado em maio de 1995, em Brasília, desempenhou importante papel na garantia da aliança, muitas vezes conturbada, entre o movimento negro e o movimento sindical, sem nenhuma dúvida uma das razões essenciais do êxito alcançado pela Marcha.

Edson Lopes Cardoso
Executiva Nacional da Marcha/MNU

Por uma política de combate ao racismo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
2. DIAGNÓSTICO.....	09
2.1 Racismo e escola.....	11
2.2 A divisão racial do trabalho.....	14
2.3 A saúde.....	15
2.4 A violência racial.....	18
2.5 Relações exteriores.....	21
2.6 A democracia em questão.....	23
3. PROGRAMA DE SUPERAÇÃO DO RACISMO E DA DESIGUALDADE RACIAL.....	24
4. ANEXO I - I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais.....	29
5. ANEXO II - Decreto que institui Grupo de Trabalho Interministerial.....	32
6. ANEXO III - Projeto de lei nº 1239, que garante a reparação com indenização.....	34

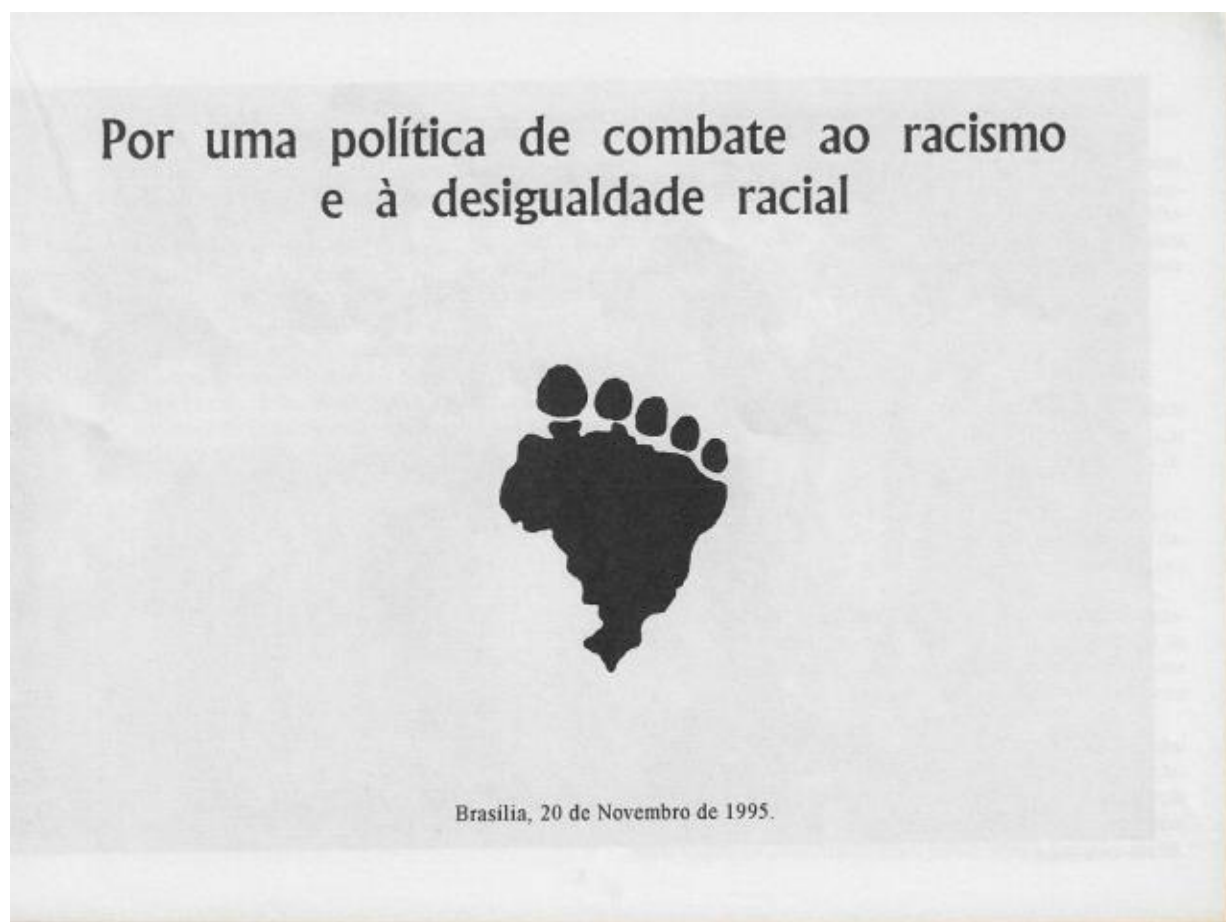




Foto: Carlos Moura

R

1. INTRODUÇÃO:

A Marcha Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida é uma iniciativa do Movimento Negro brasileiro e se constitui num ato de indignação e protesto contra as condições subumanas em que vive o povo negro deste país, em função dos processos de exclusão social determinados pelo racismo e a discriminação racial presentes em nossa sociedade.

Já fizemos todas as denúncias. O mito da democracia racial está reduzido a cinzas. Queremos agora exigir ações efetivas do Estado – um requisito de nossa maioria política.

A temática racial, particularmente neste ano do Tricentenário de Zumbi, destaca-se de forma vigorosa no espaço brasileiro de discussão pública. Isto como fruto do crescimento, sem precedentes em nossa história, da luta contra o racismo. Esta é uma das vitórias resultantes tanto do fortalecimento das organizações do Movimento Negro, quanto da multiplicação e interiorização das entidades.

As novas formas de articulação e de expressão da militância nos locais de trabalho, no campo, nos sindicatos, nos movimentos populares, partidos, universidades, parlamento, nas entidades religiosas, órgãos governamentais etc., vêm nos últimos anos acrescentando melhores armas no combate ao racismo. Há de se destacar ainda, nessa empreitada, a emergência do Movimento de Mulheres Negras, com fisionomia própria e caráter nacional, que duplamente luta contra a opressão racial e de gênero.

A instituição de Zumbi como herói não apenas nacional, mas das Américas e do mundo livre, não resulta da produção de historiadores ou da "boa vontade" do Estado. É conquista de uma legião de militantes, muitos dos quais anônimos, que souberam – com deter-

minação e garra reatar o fio histórico da resistência negra no Continente, principalmente no Brasil.

Sem prejuízo da pluralidade de concepções e ações políticas, coloca-se hoje, para a militância que combate o racismo, o enorme desafio de priorizar os anseios e os interesses maiores da população afro-brasileira, através da formação de um amplo arco de força e aliança capaz de pautar a questão racial na agenda dos problemas nacionais.

Este é o sentido da Marcha a Brasília.

2. DIAGNÓSTICO

Reflexo da crescente atuação do Movimento Negro, o Estado brasileiro tem sido pressionado no sentido de proibir as práticas racialmente discriminatórias e impedir que a lei corrobore ou incentive tais práticas.

Uma análise da legislação infra-constitucional antidiscriminatória, que inclusive conta com preceitos rigorosos na seara das constituições estaduais e das leis orgânicas dos municípios, atesta esta afirmação.

No plano constitucional, a Carta vigente não apenas consagra princípios que reconhecem a pluralidade étnica e cultural do povo brasileiro, como também oferece importantes instrumentos para a luta contra o racismo, a exemplo da criminalização do fenômeno discriminatório.

Merecem igual destaque as normas de direito internacional das quais o Brasil é signatário, dentre elas a Convenção Contra Todas as Formas de Discriminação Racial e a Convenção III da Organização Internacional do Trabalho, que, por obra da militância negra, vêm sendo resgatadas e inseridas no debate público sobre a temática racial.

Convém notar ainda as medidas governamentais registradas nas duas últimas décadas, em resposta às pressões do Movimento Negro.

A partir de 1983 começam a surgir, no âmbito dos estados e municípios da Federação, órgãos governamentais criados com o propósito de produzir políticas públicas antidiscriminatórias e/ou desenvolver projetos de preservação e incentivo à cultura negra.

Pioneiro, o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo estimulou a proliferação de órgãos similares em diversos estados e também ao nível de prefeituras de capitais e mesmo de cidades do interior do país. Surge a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao governo federal, e anos depois a Secretaria Extraordinária de Defesa das Populações Negras do Rio de Janeiro, primeira Secretaria de Estado criada com a finalidade de se ocupar da problemática racial.

Cabe registrar, por último, o recente surgimento de delegacias especializadas em crimes raciais, em São Paulo e no Rio de Janeiro.

Um balanço dos referidos órgãos governamentais – ressaltados os significativos projetos realizados em especial na área de educação – desnuda um desempenho flagrantemente insuficiente, dada a inexistência de instrumentos político-jurídicos que possam dar suporte à sua atuação, bem como o isolamento a que são relegados no aparelho de Estado.

Por outro lado, o contraste entre os instrumentos legais e as evidências do cotidiano – atestadas por uma gama variada de estatísticas – elucida a insuficiência da legislação para dar conta da reprodução das práticas discriminatórias.

No plano da vida, o dado racial constitui elemento diferenciador no exercício de direitos e fator determinante na desigualdade de oportunidade e tratamento que atinge o segmento negro da população

brasileira. Mesmo considerando a concentração deste segmento nas regiões mais pobres do país e a visível desvantagem educacional que o atinge, as estatísticas comprovam a existência de uma discriminação



DEPOIMENTO 1

A presença vibrante das milhares de pessoas que tomaram a Espianada dos Ministérios configura, a um só tempo, um ato desmistificador e fundante.

Desmistificador, pois emudeceu aquelas cantilenas que circunscriviam a ação militante a reuniões e plenários, como se luta política fosse algo meramente retórico,

estético e periódico. Fundante, porque tornou obrigatório o estabelecimento de plataformas comprometidas com a progressiva unidade na ação, bem como a instituição de uma ética militante centrada nos interesses maiores do povo negro. De modo que a Marcha não apenas traduziu a significação contemporânea da vida e da morte de Zumbi como também marcou as diretrizes que permitirão ao Movimento Negro ampliar sua base de ação social e materializar sua vocação de agente verdadeiramente transformador da sociedade brasileira. Venceremos.

Hélio Silva Júnior
CEERT

10

minação de natureza essencialmente racial, que viola direitos básicos de negros e negras e está a exigir ações concretas por parte do Estado.

A inexistência de amparo legal às práticas discriminatórias não impede que o Brasil apresente um perverso modelo de relações raciais, tão ou mais eficiente em relação a outros nos quais a regra discriminatória é explicitamente tutelada pela lei.

Pesquisa publicada pelo jornal *Folha de São Paulo* ilustra a esquizofrênica peculiaridade do "apartheid" brasileiro: apenas 10% dos entrevistados brancos em uma pesquisa nacional assumiram possuir preconceito racial; mas quando a pergunta se referia a situações envolvendo negros, nada menos que 87% destes mesmos entrevistados caíram em contradição, desvelando práticas discriminatórias.

É assim que, na esfera das relações intersubjetivas, aparentemente tudo se passa como se não houvesse racismo, mas, no que se refere a exercício de direitos, ao povo negro é reservada a condição de subcidadão.

Importa realçar que para a maioria das mulheres negras a triplíce opressão - mulher, negra e trabalhadora pobre - mantém-se e se reproduz: as opressões completam-se e entrelaçam-se na dinâmica social. É nesse contexto de complementações que se estabelece a realidade da mulher negra, do ponto de vista objetivo e subjetivo. A ele não se aplica o estereótipo de "fragilidade" geralmente atribuído a seu sexo, pela absoluta incompatibilidade com seu histórico de trabalho, de resistência à opressão e de sustentação da família negra. Observa-se que tanto o perfil como o estereótipo atribuídos à maioria das mulheres negras retratam a simbiose machismo/racismo, agregada à exploração econômica.

A ausência de segregação legal é perfeitamente suprida por uma sofisticada rede de veiculação e reprodução de estereótipos e

preconceitos, sustentada seja na linguagem, nos meios de comunicação, na publicidade ou no sistema educacional.

2.1 Racismo e escola

Com efeito, o impacto do modelo educacional brasileiro sobre o povo negro é caracterizado por sistemáticos atentados à dignidade humana.

Refletindo os valores da sociedade, a escola se afigura como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento diferenciado do professorado diante de crianças negras e brancas.

A reiteração de abordagens e estereótipos que desvalorizam o povo negro e supervalorizam o branco resulta na naturalização e conservação de uma ordem baseada numa suposta superioridade biológica, que atribui a negros e brancos papéis e destinos diferentes.

Num país cujos donos do poder descendem de escravizadores, a influência nefasta da escola se traduz não apenas na legitimação da situação de inferioridade dos negros, como também na permanente recriação e justificação de atitudes e comportamentos racistas. De outro lado, a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial.

Cristaliza-se uma imagem mental padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a *avaliação positiva da diversidade étnico-racial*, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a idéia de universalidade da cidadania.

11



Foto: Carlos Moura

12

DEPOIMENTO 2



Considero a Marcha Zumbi Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida o ato político mais importante realizado pelo Movimento Negro Brasileiro nos últimos 20 anos.

A Marcha demonstrou que somos capazes de dar à luta contra o racismo um caráter unitário

e nacional, respeitando as diferentes perspectivas de ação política existentes no Movimento Negro.

Esta ação unitária e nacional nos habilita como interlocutores dos poderes constituídos de nossa sociedade, e nos coloca como agentes de transformação das condições de vida do povo negro deste país.

Neste sentido estamos diante de um desafio histórico: consolidar esta perspectiva política aberta pela Marcha ou retornar às velhas práticas que, a serviço do racismo, têm nos transformado em inimigos uns dos outros. Que os orixás nos iluminem para que estejamos à altura dos desafios que o avanço da nossa luta nos coloca hoje.

Sueli Carneiro
Executiva da Marcha/Geledés

A força do estereótipo deve-se também à ação dos meios de comunicação, enquanto veículos de representação de negros e brancos, que desprezam totalmente o princípio constitucional do respeito aos valores éticos da pessoa humana.

Apoiada basicamente em estereótipos, tal representação prima pela reafirmação cotidiana de preconceitos e mensagens racistas junto às crianças e ao grande público, conforme demonstram estudos do tema.

A acanhada mudança de imagem negra na TV, esboçada nos últimos anos, apenas confirma a regra que assegura aos brancos a pluralidade de papéis, ao passo que aos negros e negras reserva a encenação do exótico, da delinqüência, da subalternidade, da subserviência e da resignação frente ao racismo.

Retomando a problemática da escola, as estatísticas comprovam a manifesta desigualdade de oportunidade no que diz respeito ao acesso e permanência de negros e brancos no sistema educacional, com destaque para a escola pública.

Segundo o último censo nacional, 18% da população brasileira eram analfabetos em 1990, sendo que entre os negros este percentual sobe para 30%.

No outro extremo, 4,2% dos brancos e apenas 1,4% dos negros haviam alcançado o ensino superior.

Em todos os níveis educacionais a participação do segmento branco é nitidamente superior à do segmento negro.

Ademais, os dados revelam que a criança negra apresenta índices de exclusão e repetência superiores aos das crianças brancas: enquanto 59,4% das crianças negras freqüentando a 1ª série do 1º grau obtinham aprovação, esta proporção subia para 71,4% entre as crianças brancas, segundo pesquisas da Fundação Carlos Chagas.

Por fim, assinala-se que aquela minoria de negros e negras

13

que alcançam e completam o ensino superior obtêm retornos substancialmente menores em relação aos profissionais brancos.

2.2 A divisão racial do trabalho

Um olhar atento sobre o mercado de trabalho revela o grau de desrespeito ao preceito constitucional que proíbe diferenças de salários, exercício de funções e de critérios de admissão por motivo de raça, entre outros.

Controlando-se a escolaridade, por exemplo, é possível constatar que para instrução de mesmo nível diferem-se os rendimentos de negros e brancos, mesmo na região mais desenvolvida do país:

RENDIMENTO MÉDIO REAL POR HORA DOS OCUPADOS NEGROS E BRANCOS SEGUNDO O NÍVEL DE INSTRUÇÃO - GRANDE SÃO PAULO

NÍVEL DE INSTRUÇÃO	RENDIMENTO MÉDIO P/HORA	
	NEGROS	BRANCOS
TOTAL	59	102
ANALFABETO	40	41
SEM ESCOLARIDADE	50	50
1º GRAU INCOMPLETO	52	67
1º GRAU COMPLETO	68	94
2º GRAU INCOMPLETO	69	90
2º GRAU COMPLETO	111	145
3º GRAU INCOMPLETO	129	178
3º GRAU COMPLETO	230	295

FONTE SEP-CONVÊNIO SEADE/DIEESE/UNICAMP - DEZEMBRO DE 1987. VALORES EM CRUZADOS

Segundo dados do censo de 1990, entre os brasileiros que possuíam vínculo empregatício, isto é, contavam com carteira assinada, 58% eram brancos e 41% negros.

De cada 100 empregados, 51% sobreviviam com salário mínimo. Do total de trabalhadores que ganhavam 1 salário mínimo, 79% eram negros.

A segmentação racial no mercado de trabalho é evidente: postos de trabalho que implicam contato com público ou usuários – ainda que não exijam qualificação especial – são vedados à população negra. Dissimula-se o critério racial com exigências indistintamente discriminatórias, a exemplo do conhecido quesito de boa aparência.

No setor público, cujo acesso é mais democratizado devido ao sistema de concursos, é significativa a presença do segmento negro. Entretanto, sua participação limita-se, em regra, às funções manuais localizadas na base do serviço público e sem possibilidade de ascensão profissional.

A dificuldade começa na inserção precoce no mercado de trabalho: enquanto 14,9% de crianças brancas de 10 a 14 anos estão no mercado de trabalho, 20,5% das negras encontram-se nesta condição.

Homens brancos ganham em média mais de duas vezes em relação aos homens negros: o rendimento médio dos brancos soma 5,3 salários mínimos, ao passo que o dos negros fica em torno de 2,5 salários. Comparados às mulheres negras, os brancos ganham quase quatro vezes mais.

As mulheres negras são chefes de família em maior número que as mulheres brancas. Contudo, a grande maioria (84,5% das negras) que são chefes de família têm rendimento inferior a 3 SM.



DEPOIMENTO 3

A Marcha ZUMBI 300 ANOS, Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, foi um momento histórico na trajetória de luta do povo negro brasileiro. Sem dúvida, foi a atividade mais marcante do movimento negro no Brasil nos últimos anos, conseguindo unificar as mais diversas representatividades da sociedade civil em torno de uma bandeira que se faz cada vez mais urgente neste país: a conquista da cidadania para uma grande parcela da população brasileira, formada na sua maioria por pessoas de origem negra. A Marcha significou o marco de um novo tempo nas relações das entidades civis de luta popular e sindical diante da questão do racismo.

*João Antônio Motta
Executiva da Marcha/CUT*

As famílias chefiadas por mulheres negras vivenciam, comprovadamente, desvantagens em relação às chefiadas por brancas e às chefiadas por homens de ambas as etnias (Bento, 1994). São, portanto, as mais pobres entre as pobres.

Outro dado atesta que a mulher negra, para alcançar o salário médio das brancas com 4 e 7 anos de estudos, deve estudar até

quatro anos a mais, ou seja 8 a 11 anos (PNAD – 1990).

A divisão racial no trabalho revela-se quando se constata que nos setores e ocupações considerados nobres pela sociedade a participação de mão-de-obra negra é ínfima. No outro extremo, isto é, nas ocupações consideradas menos nobres e desvalorizadas, é grande a presença deste segmento.

O resultado deste quadro consiste na privação de um imenso potencial de qualidades intelectuais e humanas, ignoradas ou desprezadas.

Ao mesmo tempo, a maioria da força de trabalho negra encontra-se hoje à mercê do chamado desemprego estrutural, do subemprego e do trabalho informal, que dia a dia afastam quaisquer possibilidades de acesso aos bens essenciais e compromete mesmo a reprodução da vida.

Merece registro ainda que 56% da população negra vivem na zona rural (contra 44% de brancos residentes no campo), em geral confinados em atividades manuais, sem acesso à propriedade e submetidos a precárias condições de trabalho.

2.3 A saúde

A população negra, mais do qualquer outro setor da população brasileira, exige o preceito constitucional de que a saúde é um direito de todos e um dever do Estado.

Constituindo-se no setor mais marginalizado da população brasileira, está sendo fortemente atingida pelas propostas de redução do Estado e especialmente pelas tentativas de privatização do setor de saúde. É necessária uma real alocação de recursos para a saúde pública.



16

Negros e negras estão expostos a taxas de mortalidade infantil substancialmente mais elevadas que a dos brancos. Do mesmo modo, a expectativa de vida dos negros é notavelmente inferior à dos brancos: a expectativa média de brancos, que na década de 40 era 7,5 anos maior que a de negros, permanecia praticamente a mesma década depois.

Segundo o conhecido Mapa da Fome, é a Bahia – estado eminentemente negro – que apresenta o maior percentual de pessoas em situação de indigência e fome.

Em 1980, de cada 1000 crianças negras nascidas, 105 morreram antes de completar um ano, enquanto a taxa para crianças brancas era de 77. Deve ser ressaltado que o índice para as crianças negras em 1980 era o mesmo das crianças brancas para 1960. Mesmo controlando-se a escolaridade de mulheres brancas e negras, permanecem diferenças na mortalidade de crianças brancas e negras. Além disso há maior incidência de perdas fetais entre mulheres negras (17,0%), do que para as brancas (10%).

Embora a incidência de miomas em mulheres negras seja substancialmente maior em relação às brancas, há uma proporção excessivamente elevada de mulheres negras histerectomizadas: 15,9% contra 3,6% das brancas: úteros desvalorizados, a poucos interessa preservar.

É lastimável o número de mulheres esterilizadas no país (44% das mulheres unidas em idade reprodutiva, que usam algum método contraceptivo), como resultado da ausência de implantação de um programa efetivo de assistência integral à saúde reprodutiva de mulheres e homens. A ausência de tal programa configura pelo avesso uma verdadeira política governamental que induziu à esterilização em massa no Brasil. Nos últimos anos a esterilização cirúrgica feminina vem se constituindo, no Nordeste brasileiro, região de maior

peso percentual da população negra, no destino inexorável de mulheres cada vez mais jovens: cai o uso de todos os métodos e aumenta o percentual de mulheres esterilizadas.

A prevalência de hipertensão é maior para as mulheres negras (22,3%) do que para as brancas, constituindo-se na principal causa de mortes maternas no país. Submetidos ao constante stress decorrente das precárias condições de vida e trabalho e de toda sorte de perseguições e violências, também os homens negros são vítimas da hipertensão.

Segundo a Organização Mundial de Saúde, nascem no Brasil 2500 crianças falcêmicas/ano e para cada 100 nascidos vivos, 3 são portadores do traço falcêmico. Em cada 1000 gestantes, 30 são portadoras do traço falciforme. No estado de São Paulo, 6 a 10% dos negros são portadores do gene, enquanto para a população em geral o índice é de 2%. A anemia falciforme é a doença genética de maior incidência no Brasil.

Ao longo dos anos mudou o perfil da epidemia de AIDS no Brasil, que se pauperizou, feminilizou e enegreceu. Considerando-se apenas a população designada pelo Censo por preta, que não inclui o segmento designado por pardo, temos que ela representa 4,7% da população do município de São Paulo e, no entanto, constitui 6,7 dos usuários do Centro de Referência e Treinamento da AIDS, ou seja, 42,5% acima do percentual da população do município. Um novo componente, o turismo sexual, constitui-se em mais um agravante neste quadro de expansão da epidemia, especialmente nas principais capitais do Nordeste brasileiro, onde a população negra é majoritária. De acordo com levantamentos do Núcleo Cearense de Pesquisa, de Fortaleza, 59,4% das meninas que procuram os turistas têm entre 13 a 16 anos: destas, 15,5% não sabem o que é AIDS e embora não se tenha esta informação desagregada por cor,

sabe-se que no plano das representações simbólicas que se tem do Brasil, essas meninas encontram-se prisioneiras do que começa a

ser designado como "marketing da cor", sendo consideradas "meninas de sangue quente".



DEPOIMENTO 4

A Marcha Zumbi Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida representou um marco na luta empreendida pelo movimento negro. No entanto, passado o momento daquela grande mobilização e esgotada a repercussão imediata, é preciso que o movimento mantenha a articulação para definir a agenda, as táticas e estratégias de ação que nos permitam conservar a iniciativa política. Para que alcancemos este objetivo devemos considerar a hipótese de realizarmos Encontros Regionais, um Encontro Nacional e futuramente um Congresso.

Com o objetivo de atender a estas demandas, temos claro que a militância calcada apenas na denúncia da discriminação e do racismo não contemplaria o complexo conjunto de interesses da população afro-brasileira, precisamos partir agora para a materialização de ações propositivas, entre elas a indicação do voto racial nas eleições municipais.

Ivanir dos Santos
Executiva da Marcha/CEAP

2.4 A violência racial

O crescente desaparecimento de postos de trabalho tem como contrapartida o agravamento da situação daqueles contingentes populacionais economicamente "desnecessários", passíveis de eliminação física pura e simples.

Assenta-se nesta premissa a impassividade dos governos diante do crescimento da população de rua, dos meninos e meninas que perambulam pelos grandes centros urbanos e da ação dos grupos de extermínio.

A violência racial é evidente: de 1970 a 1992, a Polícia Militar de São Paulo matou cerca de 8.000 pessoas, das 4170 vítimas identificadas, 51% eram negras, numa cidade em que, segundo o IBGE, os negros somam 25% da população.

Segundo levantamentos do Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, das 2.000 pessoas mortas pela Polícia Militar paulista entre 1981 e 1989, duas em cada três eram negras.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, sobre agressão policial, demonstra a concretude do ditado popular "Negro parado é suspeito; correndo é ladrão": em 1988, 3,9% da população branca sofreram agressão policial e 10,7% dos negros passaram pela mesma experiência.

Levantamentos do IBASE são igualmente ilustrativos da violência racial: dados coletados entre 1984 e 1989, em 16 estados da Federação, mostram que foram registrados nos institutos médicos legais 1.397 assassinatos de menores de 18 anos. Destes, 87% eram

18

do sexo masculino, 36% sem informação de cor, 52% eram negros e 12% brancos.

Deste modo, uma estratégia de repressão alterna agressões policiais, prisões arbitrárias, tortura e extermínio. Nesta estratégia, o principal alvo é o homem negro. De outro lado, a impunidade da esterilização massiva de mulheres tem como alvo principal a mulher negra. Em conjunto, tais ações desenham o genocídio perpetrado contra o povo negro no Brasil, cujos efeitos já se fazem sentir na redução do percentual da população negra nesta década, em comparação com a década anterior.

A lei nº 7.716/89, principal instrumento legal destinado à proibição da discriminação racial, não prevê grande número de situações em que se manifesta o fenômeno discriminatório.

Em decorrência deste fato, poucos são os procedimentos penais instaurados com base em seus artigos. Em 1993, a Delegacia Especializada em Crimes Raciais, de São Paulo, recebeu 48 queixas: destas, 41 foram caracterizadas como injúria e 7 como racismo; ademais, apenas 30% dos inquéritos abertos conseguiram alguma prova.

Por outro lado, a partir da promulgação daquela lei, os tribunais registram em São Paulo apenas dois casos de condenação.

A fragilidade da democracia brasileira evidencia-se também quando se constata a desigualdade nas decisões judiciais: dados coletados em processos criminais em São Paulo atestam que negros e brancos sofrem penas diferentes para os mesmos crimes: em processos referentes a roubo qualificado, por exemplo, 68,8% dos réus negros e 59,4% dos brancos foram condenados. Mesmo entre os réus que constituem advogado particular, a diferença persiste: a defensoria particular logrou obter absolvição para 60% dos réus brancos, mas apenas 27% dos negros foram absolvidos. Em 480 proces-



DEPOIMENTO 5

O dia 20 de novembro ficará registrado na história das lutas negras no Brasil como o primeiro Dia Nacional da Consciência Negra de manifestação de unidade nacional do Movimento Negro, configurando-se como a maior manifestação do movimento social brasileiro no último período.

Foram mais de 30 mil pessoas que se deslocaram de várias partes do Brasil: das grandes cidades, das comunidades negras rurais - que realizaram o 1 Encontro Nacional - para agitar, protestar, exigir e fazer festa.

A Marcha a Brasília pela Cidadania e a Vida demonstrou definitivamente o grau de consciência e o potencial de mobilização de nosso povo no combate ao racismo e no encaminhamento das suas reivindicações. Mais de 100 mil negros e negros pelo Brasil, na cidade e no campo, se movimentaram para construir a Marcha.

Numa conjuntura que aponta para o recrudescimento dos crimes raciais no campo e na cidade, cabe agora às nossas organizações encaminhar os desdobramentos naturais deste evento político, que apontem para a construção de um programa mínimo de ações para unificar as nossas lutas.

Luiz Alberto
Coordenador Nacional do MNU

19



Foto: Carlos Moura

20

tos analisados, 27% dos brancos responderam em liberdade e somente 15% dos negros encontravam-se na mesma situação.

2.5 Relações exteriores

No momento em que pleiteia ampliar seu papel internacional, reivindicando uma cadeira permanente no Conselho de Segurança das Nações Unidas, o Brasil deve assumir sua responsabilidade no combate ao racismo e às estruturas sociais que este cimentou historicamente mundo afora.

Nos anos 70, a politização da questão racial no Brasil e o estreitamento das relações oficiais com os países africanos foram processos simultâneos, porém paralelos, sem influências recíprocas.

Essa circunstância permitiu ao governo brasileiro invocar, ao lado da africanidade do Brasil, uma pretensa ausência de racismo no país, como dois elementos do cartão de visitas apresentado então aos governos africanos.

No entanto, o franco alinhamento da diplomacia brasileira à política colonialista de Portugal, no período das lutas de descolonização dos países africanos de expressão portuguesa, e a fraca oposição ao regime do "apartheid" sul-africano são registros de agressão às comunidades negras de todo o mundo.

O resgate da cidadania dos negros brasileiros não mais permite condescendência ou omissão diplomática diante da prática do racismo, classificado pela Organização das Nações Unidas como crime de lesa-humanidade. Assim, a adoção de políticas públicas de combate ao racismo implica o comprometimento, no plano internacional, com a defesa da dignidade da população negra, onde quer que esta se encontre ameaçada.

A omissão da comunidade internacional no combate à fome



DEPOIMENTO 6

A Marcha Zumbi dos Palmares, contra o racismo, pela cidadania e a vida foi a maior vitória do Movimento Negro nos últimos anos. Nós, negras e negros, protagonistas de uma incessante luta contra o racismo, a discriminação e o preconceito, mostramos ao Brasil e ao mundo que o exercício da cidadania plena é a nossa meta. Já não somos mais as(os) mesmas(os), conquistamos o presente e o futuro terá a nossa cara. A Marcha nos tornou mais fortes!

Ana Lúcia Pereira

Executiva da Marcha/Agentes de Pastoral Negros

e à pobreza no mundo, denunciada pelo presidente Nelson Mandela, por ocasião da reunião comemorativa dos 50 anos da ONU, possui nítido corte racial e é uma das manifestações do racismo no plano das relações internacionais.

Caso a compreensão da fome e da miséria material não estivesse associada, de modo implícito, à suposta incapacidade congênita dos povos não-brancos, certamente os programas e acordos de cooperação teriam dimensões verdadeiramente solidárias e humanistas.

Em lugar de endossar o coro pessimista e racista, o Brasil

21

deve considerar as ricas experiências de desenvolvimento social comprometido com o combate ao racismo – como as que tão urgentemente se realizam na África do Sul.

A experiência sul-africana de transformação de uma estrutura social solidificada por anos de segregação oficial e oficiosa assemelha-se ao desafio a ser enfrentado, no plano interno, pelo governo brasileiro, devendo ser acompanhada com interesse especial.

O reordenamento da "política africana" do Brasil implicará não só o aumento das parcerias, como a modificação da base para o estabelecimento das mesmas.

Historicamente, o interesse do Estado brasileiro no Continente Africano esteve, inicialmente, orientado para as possibilidades que alguns países ofereciam em termos da inserção do petróleo na pauta de negociações. Desta forma, o Brasil privilegiou acordos com a Nigéria, Argélia e Angola, por serem países que melhor respondiam àquele interesse.

Atualmente, um novo quadro começa a se configurar com o projeto de formação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, em que se procura uma integração mais efetiva e ampla com países africanos, para além da anterior orientação puramente comercial.

Apesar desse projeto vir a alterar a forma e o conteúdo da "Política Africana do Brasil", ele não tem a abrangência necessária. O caso específico das relações histórico-culturais entre o Brasil e o Continente Africano transcende os parâmetros da língua. A presença da cultura negra, aqui, além de Guiné Bissau, Cabo Verde, Angola, São Tomé e Príncipe e Moçambique, resulta de contribuições significativas provenientes do Senegal, Benin, Togo, Gâmbia, Gana, Nigéria, Gabão, Camarões, entre tantos outros países que, embora não sejam lusófonos, deixaram impressos no corpo cultural brasileiro os seus legados.

Vale dizer que o paradoxo brasileiro reside no fato de termos o segundo contingente negro do mundo, sem que este dado implique no redimensionamento de intercâmbios que busquem construir conhecimento profundo da realidade africana e sua diáspora

Por décadas, a idéia de "povos irmãos" tem sido uma componente decorativa dos discursos oficiais, enquanto o inconsciente coletivo da sociedade brasileira permanece povoado por uma África fantasmagórica e exótica. Tais imagens servem, aliás, para afirmar a diferença como excentricidade e determinar o lugar dos negros



DEPOIMENTO 7

No geral, a Marcha demonstrou força e a possibilidade de construirmos ações ainda maiores e de maior repercussão no Brasil. A realização da sessão solene organizada pelo deputado Paulo Paim foi um momento importante. O decreto assinado por FHC, a nosso ver, foi um "teatro" no qual

nós, da Executiva da Marcha, fomos as marionetes. O texto do decreto é evasivo e merece ser criticado com dureza. O MPR já começou a fazer isto e pretende radicalizar ainda mais nesse sentido.

Fernando Conceição
Executiva da Marcha/MPR

22

nas estruturas sociais, inclusive nas Américas.

Esta constatação se consolida ao tempo em que a diplomacia e as grandes negociações com o Continente não resultam, nem poderiam resultar, em uma nova cultura disseminada no seio da sociedade brasileira, orientada para o reconhecimento e afirmação positiva de uma identidade com o universo negro.

Para se entender o Brasil como extensão também das culturas africanas é preciso abandonar o modelo hierárquico a partir do qual o país supostamente se encontra privilegiado em relação ao Continente Africano.

Portanto, o reconhecimento do Estado de que a nação brasileira se explica pelo seu caráter multirracial passa pela garantia efetiva do respeito à diferença, devendo esta ser trabalhada também na perspectiva da política exterior.

2.6 A democracia em questão

Proclama a Constituição de 1988 que a cidadania e a dignidade da pessoa humana são princípios estruturantes do Estado Democrático de Direito e ainda que um dos objetivos fundamentais da República é a promoção do bem de todos "sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação".

Assim, ao tratar a igualdade, a Constituição, por um lado, impede o tratamento desigual e, por outro, permite a adoção de medidas positivas, promocionais, no sentido de criar condições materiais de igualdade.

A igualdade, vale notar, é o primeiro dos direitos humanos garantidos pela Constituição. O Art.5º a consagra, seja no âmbito formal, seja no material.

23

No plano material, o princípio da igualdade é tratado pela Constituição de modo mais complexo, quando em alguns casos assegura o direito à igualdade relativa às condições materiais de vida. Exemplo disso é a reserva feita pela Constituição de um percentual de cargos e empregos públicos aos portadores de deficiência; a progressividade na cobrança dos impostos; e a proteção ao mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos.

Com base em tais mandamentos, entendemos que face ao quadro de discriminação generalizada que atinge a população negra, não é suficiente que o Estado se abstenha de praticar a discriminação em suas leis ou práticas administrativas. É dever do Estado Democrático de Direito esforçar-se para favorecer a criação de condições efetivas que permitam a todos beneficiar-se da igualdade de oportunidade, assegurando a eliminação de qualquer fonte de discriminação direta ou indiretamente e reorientando o sistema educacional no sentido da valorização da pluralidade étnica que caracteriza nossa sociedade.

Não basta, repetimos, a mera abstenção da prática discriminatória: impõem-se medidas eficazes de promoção da igualdade de oportunidade e respeito à diferença.

Note-se que a permanência do dado racial como elemento diferencial de direitos é ilustrativa da incúria do Estado Democrático de Direito face às desigualdades raciais.

Há décadas o Movimento Negro brasileiro vem chamando a atenção para algo óbvio: é preciso examinar as condições materiais de vida das pessoas e o efetivo exercício de direitos entre os grupos raciais, para que se possa atestar se há ou não correspondência entre o plano retórico e o cotidiano. Entre igualdade formal e substancial.

Nesta perspectiva, a temática das desigualdades raciais não configura um problema dos e para os negros, mas se refere à essên-

cia da invenção democrática.

Reiteramos: a perpetuação das práticas discriminatórias é um grave e manifesto atentado ao princípio constitucional da igualdade, pedra angular da democracia.

Ademais, a base material e econômica do racismo define o conteúdo da exclusão social no Brasil, haja vista que não por mera casualidade a população negra encontra-se nas piores condições de trabalho e de vida, constituindo as maiorias reveladas pelos indicadores da fome, da miséria, do desemprego, das vítimas da violência, da população de rua, da população carcerária, enfim, dos segmentos considerados descartáveis.

Tomados em conjunto, os dados que acabamos de expor evidenciam a necessidade urgente de uma política nacional de combate ao racismo e às desigualdades raciais. Trata-se de um esforço que deverá ter como principal escopo tornar a igualdade formal, a igualdade de todos perante a lei, em igualdade substancial: igualdade de oportunidade e tratamento.

3. PROGRAMA DE SUPERACÃO DO RACISMO E DA DESIGUALDADE RACIAL

I - DEMOCRATIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO

- Inclusão do quesito cor em todo e qualquer sistema de informação sobre a população, cadastros do funcionalismo, usuários de serviços, internos em instituições públicas, empregados, desempregados, inativos e pensionistas, e, particularmente, nas declarações de nascimentos, prontuários e atestados de óbito para que se

conheça o perfil da morbidade e da mortalidade da população negra no país. A criação desta base de dados sobre a população negra é fundamental para a formulação de políticas públicas específicas para todas as áreas de interesse da questão racial.

II - MERCADO DE TRABALHO

- Implementação das Convenções 29, 105 e 111 da OIT
- Estabelecimento de incentivos fiscais às empresas que adotarem programas de promoção da igualdade racial.
- Instalação, no âmbito do Ministério do Trabalho, da Câmara Permanente de Promoção da Igualdade, que deverá se ocupar de diagnósticos e proposição de políticas de promoção da igualdade no trabalho, assegurada a participação do Movimento Negro.
- Desenvolvimento de políticas de combate à feminização da pobreza, fenômeno que atinge a absoluta maioria das mulheres negras. Para tanto, propomos a regulamentação do art. 7. em seu inciso XX da CF, que prevê "proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei", contemplando especificamente a mulher negra através de programas de acesso de capacitação e treinamento para o mercado de trabalho.

III - EDUCAÇÃO

- Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, gratuita e de boa qualidade.
- Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e

24

programas educativos controlados pela União.

- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras.
- Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo. Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus.
- Desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta.

IV - CULTURA E COMUNICAÇÃO

- Desenvolver programas que assegurem a igualdade de oportunidade e tratamento nas políticas culturais da União, tanto no que se refere ao fomento à produção cultural, quanto à preservação da memória, de modo a dar visibilidade aos símbolos e manifestações culturais do povo negro brasileiro.
- Promover o mapeamento e tombamento dos sítios e documentos detentores de reminiscências históricas, bem como a proteção das manifestações culturais afro-brasileiras.
- Propor projeto de lei, visando a regulamentação dos art. 215, 216 e 242 da Constituição Federal.
- Assegurar a representação proporcional dos grupos étnicos/raciais nas campanhas de comunicação do governo e de entidades que com ele mantenham relações econômicas e políticas.

V - SAÚDE

- Garantir as condições necessárias para que negros e negras possam exercer a sua sexualidade e os seus direitos reprodutivos, controlando a sua própria fecundidade, para ter ou não ter os filhos que desejem, garantindo o acesso a serviços de saúde de boa qualidade, de atenção à gravidez, ao parto e às doenças sexualmente transmissíveis.
- Adoção, no sistema público de saúde, de procedimento de detecção da anemia falciforme (nos primeiros anos de vida), hipertensão e miomatoses.
- Viabilização de serviços específicos para anemia falciforme na área de hematologia, via Programa Nacional de Atenção às Hemoglobinopatias Hereditárias, medida inclusive já sugerida pela OMS. Tal Programa Nacional deverá dispor de habilitação técnica, política e ética para evitar, enfrentar e vencer as possíveis discriminações que poderão surgir em relação a portadores /as de AF ou do traço falcêmico.
- Continuidade dos programas de prevenção e atendimento às DST s/AIDS.
- Os boletins epidemiológicos do Ministério e Secretarias de Saúde devem analisar o impacto das condições sociais de desigualdade: raça, educação e nível sócio-econômico no desenvolvimento da epidemia, introduzindo o quesito cor na ficha epidemiológica da AIDS.
- Garantir o direito à saúde integral das mulheres, observando as especificidades raciais e étnicas.

25

VI - VIOLÊNCIA

- Ampliação da legislação anti-racista de forma a contemplar todas as situações em que o racismo e a discriminação racial se manifestem.
- Tipificação da conduta discriminatória no Código Penal.
- Viabilização de bancos de dados referentes a processos criminais, de modo que se possa desagregar e assegurar tratamento estatístico ao quesito cor e melhor conhecer os diferentes aspectos da desigualdade no acesso à Justiça.
- Adoção de disciplina de direitos humanos e de cidadania, com recorte de raça e gênero, nos cursos de formação de policiais civis e militares.
- Punição exemplar dos crimes de extermínio de crianças e adolescentes e de tortura de presos comuns.
- Controle e punição rígida das agências de turismo que exploram, direta ou indiretamente, a prostituição.

VII - RELIGIÃO

- Incluir no Plano Nacional de Direitos Humanos, a proposição de legislação que defina e puna a intolerância étnico-religiosa, assim como os preconceitos e estereótipos que estigmatizam os cultos de origem africana, de modo a dar cumprimento ao preceito constitucional que assegura o livre exercício religioso.
- Estabelecer mecanismos legislativos e/ou executivos que garantam a devolução dos instrumentos sagrados dos cultos de origem africana apreendidos no Império e na República pela polícia repressiva do Estado e que se encontram expostos em vários museus da Polícia Militar em diversos estados brasileiros, como por exemplo Bahia e Rio de Janeiro.

VIII - TERRA

- Apesar de ter garantido o seu reconhecimento na Constituição, através do Art. 68 das Disposições Transitórias, até hoje nenhuma comunidade negra rural quilombola recebeu o título definitivo de propriedade de suas terras, onde vivem há séculos. Portanto, impõe-se a emissão imediata dos títulos de propriedade das terras destas comunidades.

Por fim, a adoção de políticas de promoção da igualdade só terá eficácia na medida de sua sincronia com um modelo de desenvolvimento comprometido com a geração de emprego, a distribuição da terra e da renda, a justiça social, a preservação da vida e a construção de novos horizontes para as gerações futuras.

Mas constitui, por si só, a ampliação das possibilidades de novos consensos capazes de potencializar a ação política voltada para a superação das iniquidades sociais e a consolidação da democracia.

Por este ângulo, o presente documento se inscreve na luta histórica do povo negro brasileiro, na esperança e na certeza de que da nossa ação nascerá a sociedade idealizada por Zumbi dos Palmares.

Brasília, 20 de novembro de 1995.

ANEXOS

mória. No papel somos cidadãos. De fato, a escravidão para nós não terminou. E nenhum governante da Colônia, do Império e da República reconheceu nossos direitos.

O direito à terra legalizada é o primeiro passo. Queremos mais. Somos cidadãos e cidadãs e como tais temos direito a tudo que os demais grupos já usufruem na sociedade. Sabemos que a cidadania só será um fato quando nós, nossos filhos e netos tivermos terra legalizada e paz para trabalhar; condições para produzir na terra; um sistema de educação que acabe com o analfabetismo e respeite nossa cultura negra; assistência à saúde e prevenção às doenças e um meio ambiente preservado da ganância dos fazendeiros e grileiros que destroem nossas florestas e rios. Não temos esses direitos assegurados, portanto não somos reconhecidos como cidadãos!

O I ENCONTRO NACIONAL DE COMUNIDADES NEGRAS RURAIS, o único acontecimento do gênero realizado na história do Brasil, não poderia, neste momento em que celebramos os 300 anos da imortalidade de Zumbi de Palmares, deixar de apresentar ao Presidente da República nossas dificuldades para existir enquanto povo e as soluções que compete ao atual governo dar como resposta.

Senhor Presidente, o que reivindicamos é muito pouco diante da contribuição que temos dado para a construção do Brasil.

A seguir, apresentamos nossas principais reivindicações.

1. TERRA PARA OS QUILOMBOLAS

Desde o começo da história do Brasil, negros e índios estão sendo injustiçados. Até hoje, muitas comunidades remanescentes

de quilombos e povos indígenas não têm suas terras garantidas.

A Comunidade Kalunga reivindica que o governo cancele a instalação das Hidroelétricas de Foz de Bezerra e Boa Vista, que, se construídas, inundarão suas terras.

2. SAÚDE

Reivindicamos que:

- a Fundação Nacional de Saúde implemente um programa junto às comunidades visando a erradicação de doenças como sarampo, tétano, febre amarela e outras mais.

- o Governo Federal fiscalize o repasse das verbas de saúde/SUS que se tem mostrado falho, com o sistemático atraso no repasse do pagamento dos agentes de saúde

3. EDUCAÇÃO

Reivindicamos que o Governo Federal implemente um programa de educação de 1 e 2 graus especialmente adaptado à realidade das comunidades negras rurais, com elaboração de material didático e a formação e aperfeiçoamento de professores.

Extensão do programa que garante o salário base nacional de educação para os professores leigos das comunidades negras.

Implementação de cursos de alfabetização para adultos nas comunidades negras.

4. MULHER NEGRA

Devido às denúncias de que as mulheres negras que traba-

lham como diaristas nas fazendas recebem salários inferiores ao dos homens, solicita-se que o Ministério do Trabalho apure a situação e tome as devidas providências.

Na certeza de que as reivindicações acima colocadas serão devidamente apreciadas e consideradas por V.Ex.^a, subscrevemo-nos,

Respeitosamente,

Comunidade Rio das Rãs(BA)
Comunidade Frechal(MA)
Comunidade Jamarý(MA)
Comunidade Kalunga(GO)
Comunidade Conceição das Crioulas(PE)
Comunidade Furna da Boa Sorte(MS)
Comunidade Furna do Dionísio(MS)
Comunidade Lajes dos Negros(BA)
Comunidade Campinho da Independência(RJ)
Comunidade Barra do Brumado(BA)
Comunidade Fazenda Pilar(BA)
Comunidade Parateca(BA)
Comunidade Pau D'arco(BA)
Comunidade Bananal(BA)
Comunidade Entre Rios(MA)
Comunidade Sóassim(MA)
Comunidade Santo Antônio(MA)
Comunidade Pitoró dos Pretos(MA)
Comunidade Tingidor(MA)

Comunidade Guaraciaba(MA)
Comunidade Saco das Almas(MA)
Comunidade Santa Cruz(MA)
Comunidade Santa Joana(MA)
Comunidade São Benedito(MS)
Movimento Negro Unificado
Centro de Cultura Negra do Maranhão
Grupo de Trabalho e Estudos Zumbi/MS
Comunidade Santa Maria dos Pinheiros(MA)
Grupo Cultural Niger Okám/BA
Comissão Pastoral da Terra
Comissão Pró-Índio de São Paulo



ANEXO II Decreto institui Grupo de Trabalho Interministerial

DECRETO DE 20 DE NOVEMBRO DE 1995.

Institui Grupo de Trabalho Interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1 Fica instituído Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra.

Art. 2 Compete ao Grupo de Trabalho:

- I - propor ações integradas de combate à discriminação racial, visando ao desenvolvimento e à participação da População Negra;
- II - elaborar, propor e promover políticas governamentais antidiscriminatórias e de consolidação da cidadania da População Negra;
- III - estimular e apoiar a elaboração de estudos atualizados sobre a situação da População Negra;
- IV - reunir, sistematizar, avaliar e divulgar informações re-

levantares para o desenvolvimento da População Negra;

V - incentivar e apoiar ações de iniciativa privada que contribuam para o desenvolvimento da População Negra;

VI - estabelecer diálogo permanente com instituições e entidades, incluídas as do movimento negro, nacionais e internacionais, cujos objetivos e atividades possam trazer contribuições relevantes para as questões da População Negra e seu desenvolvimento;

VII - estimular os diversos sistemas de produção e coleta de informações sobre a População Negra;

VIII - contribuir para a mobilização de novos recursos para programas e ações na criação de mecanismos eficientes e permanentes na defesa contra o racismo e em áreas de interesse da População Negra, a fim de sugerir prioridade para otimizar sua aplicação;

IX - estimular e apoiar iniciativas públicas e privadas que valorizem a presença do negro nos meios de comunicação;

X - examinar a legislação e propor as mudanças necessárias, buscando promover e consolidar a cidadania da População Negra;

XI - estabelecer mecanismos de diálogo e colaboração com os Poderes Legislativo e Judiciário, com o propósito de promover a cidadania da População Negra.

Art. 3 O Grupo de Trabalho será integrado por:

I - oito membros da sociedade civil, ligados ao Movimento Negro;

II - um representante de cada Ministério a seguir indicado:

- a) da Justiça;
- b) da Cultura;
- c) da Educação e do Desporto;
- d) Extraordinário dos Esportes;
- e) do Planejamento e Orçamento;
- f) das Relações Exteriores;

g) da Saúde;

h) do Trabalho;

III - um representante da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República.

§ 1 Os membros do Grupo de Trabalho serão designados pelo Presidente da República.

§ 2 O representante do Ministério da Justiça será o Presidente do Grupo de Trabalho, que submeterá os resultados das atividades desenvolvidas pelo colegiado ao exame do respectivo Ministro de Estado.

§ 3 As funções dos membros do Grupo de Trabalho não serão remuneradas e seu exercício será considerado serviço público relevante.

Art. 4 O Grupo de Trabalho poderá convidar outros representantes cuja colaboração seja necessária ao cumprimento de suas atribuições.

Art. 5 As despesas decorrentes do disposto neste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias dos órgãos da Administração Pública Federal que integram o Grupo de Trabalho.

Art. 6 O Ministério da Justiça assegurará o apoio técnico e administrativo indispensável ao funcionamento do Grupo de Trabalho.

Art. 7 Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 20 de novembro de 1995; 174 da Independência e 107 da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Nelson A. Jobim

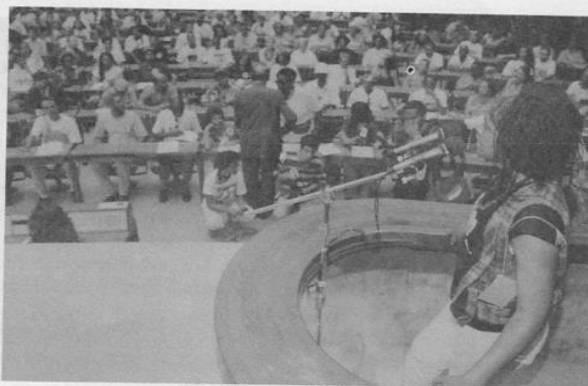


Foto: Jornal de Brasília

ANEXO III
Projeto de lei n. 1239,
que garante a reparação com indenização.

CÂMARA DO DEPUTADOS
PROJETO DE LEI N. 1239, DE 1995
(Do Sr. Paulo Paim)

Garante a reparação com indenização para os descendentes dos escravos no Brasil.

(ÀS COMISSÕES DE DEFESA DO CONSUMIDOR, MEIO

AMBIENTE E MINORIAS; DE FINANÇAS E TRIBUTAÇÃO (ART. 54); E DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE REDAÇÃO)

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1 O resgate da cidadania dos descendentes de africanos escravizados no Brasil se fará com providências educacionais, culturais e materiais referidas na presente lei.

Art. 2 A União pagará, a título de reparação, a cada um dos descendentes de africanos escravizados no Brasil o valor equivalente a R\$ 102.000,00 (cento e dois mil reais).

Parágrafo único. Terão direito a este valor material todos os descendentes de africanos escravizados no Brasil nascidos até a data

de publicação da presente lei.

Art. 3 O Governo, na esfera federal, estadual e municipal, assegurará a presença do descendente de africano nas escolas públicas, em todos os níveis, proporcionalmente à presença desses descendentes no conjunto da população local.

Art. 4 O Governo providenciará políticas compensatórias para os descendentes de africanos escravizados, executando a declaração das terras remanescentes de quilombos, reforma nos currículos, assegurando políticas de emprego, direito à imagem e acesso à mídia, assim realizando políticas habitacionais em centros urbanos.

Art. 5 Compete à União o ônus da prova contestatória às reivindicações de reparações propostas individual ou coletivamente pelos descendentes de africanos escravizados no Brasil.

Art. 6 A União, inclusive o Congresso Nacional, buscará meios econômicos e legais para cobrir as despesas advindas da aplicação desta lei.

Art. 7 Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 8 Revogam-se as disposições em contrário.

JUSTIFICAÇÃO

Considerando que em geral toda escravidão é um crime à humanidade, especialmente a escravidão para fins econômicos, em particular a escravidão dos africanos e seus descendentes que diz respeito ao Estado brasileiro.

Considerando que, por sua vez, a abolição dos escravos no Brasil se ateve a um mero enunciado, sem ser precedida ou seguida de providências que melhorassem a condição dos africanos e seus

descendentes.

Considerando que também é de responsabilidade do Estado Brasileiro a destruição e dispersão de documentos históricos relacionados ao tráfico e à vida dos africanos escravizados e seus descendentes no país.

Considerando que os fatos acima referidos geraram uma dívida moral e material para com os descendentes de africanos escravizados no Brasil.

Considerando que tais fatos violentam a dignidade humana e afetam o estado democrático de direito e a estabilidade psicossocial da sociedade brasileira.

Agradecemos a contribuição dada na elaboração desse projeto pelo Movimento Negro Organizado do nosso país. E principalmente aos Mentores do mesmo, os companheiros do Movimento Pelas Reparações no Brasil Já!

Deputado Paulo Paim - PT/RS

Sala das Sessões, em 21 de novembro de 1995.



AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

CUT e Sindicatos do DF: Bancários, Vigilantes, Jornalistas, Sinpro, SINTFUB, SINTEL, SindPD, SINDJUS, Rodoviários e Correios.

Entidades negras do DF: MNU, Inabra, Axé Dudu, Ylê Obá, Coletivo de Mulheres Negras.

E mais: Antônio Cafu, Antônio de Pádua, Jacira Silva, Lundi, Nilton, Piedade (PE), Cardoso, Caridade, Lucimar, Eduardo, Margot, Aninha, Teca, Maclau, Júlio, Bosco, Zunga, Henrique, Franklin, Kleber, Sara, Vera Araújo, Lúcia Iwanow, Djalmir, Raquel, Inácio, Américo, Regina, Zenaide, Lourdes, Dora, Tânia, Cristina, Keila (PR), Helinho, Aruc, Administração de Brasília, Administração de Sobradinho, Nethio Benguela, Levi (SP), Hamilton (MG), Luíza Bairos (EUA) e Nilza Iraci (SP).

ANEXO 5

MANIFESTO À NAÇÃO



**Contra o racismo,
pelo direito à vida.**

Brasília, 16 de Novembro de 2005.

MANIFESTO À NAÇÃO

Como herdeiros e herdeiras de Zumbi de Palmares, que lutou e morreu pela liberdade e pela afirmação de nossa dignidade humana, estamos aqui um dia após os 116 anos de Proclamação da República para denunciar que jamais fomos parte do projeto republicano brasileiro e que esta realidade está profundamente evidenciada no padrão alarmante de desigualdade racial e nas práticas cotidianas de discriminação e racismo contra homens negros e mulheres negras que, por séculos, sustentaram a acumulação de riquezas deste país.

Como herdeiras e herdeiros de Dandara, estamos aqui, transcorridos 310 anos do massacre imperial e colonial contra Palmares, para dizer que a Vida e a Liberdade são para nós – mulheres negras e homens negros de todas as idades e regiões do país – valores inegociáveis.

Estamos aqui para dizer que os princípios de liberdade e dignidade - pelos quais lutaram nossos antepassados neste solo, em África e em todos os recantos do planeta atingidos pela experiência da Diáspora Africana - permanecem como fontes inesgotáveis de inspiração de nossa luta contemporânea pela Vida, Humanização, Respeito e Justiça.

Em 1995, a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida constituiu-se em um ato de indignação e protesto contra as condições subumanas em que vivia o povo negro deste país, em função dos processos de exclusão social determinados pelo racismo e pela discriminação racial presentes em nossa sociedade. À época também afirmávamos que já havíamos feito todas as denúncias, que o mito da democracia racial tinha sido reduzido a cinzas e exigíamos ações efetivas do Estado para a reversão daquele quadro.

Dez anos se passaram e aqui estamos diante de questões persistentes e de novos desafios.

Questões persistentes pela/o:

- Insuficiência das iniciativas de combate ao racismo e à discriminação por parte do Estado Brasileiro;
- Não reconhecimento, por parte dos segmentos hegemônicos da sociedade brasileira, do racismo como questão estrutural que organiza as relações sociais no país.
- Incapacidade das instituições de reconhecer – por omissão ou resistência à mudança de mentalidade e atitudes – que praticam preconceito, discriminação e racismo contra homens e mulheres afro-descendentes.
- Recusa dos segmentos formadores de opinião de reconhecer os movimentos negros enquanto interlocutores e atores na construção dos mecanismos de superação do racismo e das desigualdades raciais.

Novos desafios decorrentes:

- Do atual patamar de organização da sociedade brasileira, no contexto de uma economia globalizada em que interesses hegemônicos em nível mundial operam acima das nações;
- Do padrão de condução da vida pública que subjugou o interesse do conjunto da população, especialmente os mais pobres, aos interesses do capital financeiro – nacional e internacional – em nome do equilíbrio das contas públicas.
- A insuficiência das ações empreendidas pelo governo federal, a ampliação do *gap* entre negros/as e brancos/as no país faz-nos afirmar como inaceitáveis:

O ASSASSÍNIO EM MASSA DA JUVENTUDE NEGRA

O Brasil possui um dos mais altos índices de homicídios entre a população jovem do mundo e, em todos os estados da federação, os jovens negros são as principais vítimas (UNESCO, 2004). A crueza dos números não permite evasivas nem subterfúgios: o Brasil é um país que mata negros. A cada 100 mil habitantes, 30,3 brancos morrem por homicídio, enquanto o número de negros é de 68,5 - uma diferença de 74% entre as raças. (Mapa da violência IV: os jovens do Brasil, Unesco, 2004). Principais vítimas da violência urbana, alvo predileto dos homicidas e da ação policial do Estado brasileiro, os jovens negros são objeto de uma política de extermínio.

MORTES EVITÁVEIS:

A DE HOMENS, CRIANÇAS E MULHERES NEGRAS

Pesquisa recente do Ministério da Saúde aponta que a morte violenta de homens negros corresponde, em termos absolutos, ao dobro do que se verifica para os homens brancos.

Embora a mortalidade infantil venha decrescendo anualmente no Brasil, nos últimos 20 anos, quando comparada às crianças brancas, as desvantagens das crianças negras são desalentadoras: há mais de uma década sabemos que as negras morrem mais e numa proporção incompatível com o tolerável e até hoje nenhuma medida foi tomada, sequer no plano das idéias!

As mulheres negras, que são as que mais morrem fulminadas pela primeira causa de morte materna (hipertensão arterial não tratada durante a gravidez), assim com pela quarta causa: abortamento inseguro, ambas bem representativas do quanto é cruel e racista um Estado que permite que as mulheres negras sejam imoladas quando há meios seguros de respeitar os seus direitos e suas decisões reprodutivas.

TRABALHO PRECÁRIO E DESEMPREGO

O abismo salarial que separa negros e brancos no Brasil tem diminuído de maneira muito tímida nos últimos 15 anos (IPEA – 2005). O desemprego dos negros no mercado de trabalho é maior do que em qualquer outro grupo. Os negros entram mais cedo e as mulheres negras são as últimas a saírem do mercado de trabalho. Os trabalhadores negros e as trabalhadoras negras têm jornadas mais longas em todas as capitais brasileiras, no entanto seu salário é sempre inferior, variando de 60% a 130%. Quanto mais aumentam a escolarização e a experiência profissional, mais aumentam os diferenciais salariais entre trabalhadores negros e brancos.

EXCLUSÃO EDUCACIONAL

Negros estão sub-representados em todos os níveis educacionais, com destaque para a situação do ensino médio – onde o percentual de participação da população negra é pouco mais da metade do verificado para a população branca (58%) - e no ensino superior onde os negros têm uma presença que representa cerca ¼ da verificada para brancos.

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA E VIOLAÇÃO DE DIREITOS CULTURAIS

No Brasil assistimos irresponsavelmente à ampliação das práticas abomináveis de intolerância religiosa em relação às religiões de matriz africana e aos seus seguidores – sem que o Estado garanta o respeito à liberdade de crença.

Em todos esses atos vê-se, claramente, a negação dos valores civilizatórios, comunitários e existenciais da identidade negro-africana em sua histórica situação de Diáspora. Frente a esse quadro de desqualificação e ilegalidade, não há como deixar de exigir respeito a nossa ancestralidade e defender o direito à livre manifestação de fé, de culto e de religiosidade negro-africana.

Uma das mais graves ações de intolerância que temos presenciado diuturnamente é o incitamento ao preconceito contra as religiões de matriz africana, veiculado diariamente por, no mínimo, dois canais de TV comerciais. Esta ação vem fazendo aumentar a agressão aos templos de nossas religiões, aos religiosos e aos seus familiares, particularmente as crianças.

A NÃO-TITULARIZAÇÃO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Sabemos que a Constituição de 1988 nos assegura, pela primeira vez no país, base jurídica de reconhecimento da diversidade cultural e étnica e que o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - que identifica a nova modalidade de apropriação formal de terras para grupos sociais como os quilombolas e baseada no direito à propriedade definitiva - é um exemplo cabal desta nova compreensão jurídica. No entanto, transcorridos 17 anos, o Estado brasileiro permanece resistente à adoção de uma política étnica que assegure, para esses grupos, o direito à propriedade definitiva de suas terras deixando-os à mercê dos obstáculos políticos, burocráticos e administrativos. A permanecer o ritmo lento e de descaso atual, levaremos mais de dois séculos para que as "terras tradicionalmente ocupadas" pelas comunidades quilombolas sejam protegidas tal como foi previsto na Constituição de 1988!

A SITUAÇÃO DAS MULHERES NEGRAS

Falar da mulher negra no Brasil é falar de uma história de exclusão, onde as variáveis de gênero e raça são estruturantes das desigualdades. É sobre a mulher negra que recai todo peso da herança colonial, onde o sistema patriarcal apóia-se solidamente com a herança do sistema.

Conforme o Censo Demográfico de 2000, somos 169,5 milhões de brasileiros, dos quais 50,79% do sexo feminino. As mulheres negras equivalem a 49% da população negra, correspondendo a 37.602.461 habitantes.

As mulheres negras contribuíram de forma inquestionável para a construção socioeconômica e cultural de nosso país e foram decisivas para as conquistas de direitos das brasileiras. A sua luta contra o racismo e o desmascaramento do mito da democracia racial tem contribuído para o comprometimento de outros setores da sociedade civil organizada, na luta contra o sexismo e o racismo. Entretanto, apesar de sua presença na construção desse país, ao analisarmos sua situação, vamos verificar que se trata de uma maioria vivendo em condições extremas de desigualdade, qualquer que seja o indicador social.

Encontram-se mais expostas à miséria, à pobreza, à violência, ao analfabetismo; à precariedade de atendimento nos serviços assistenciais, educacionais e de saúde. Sem acesso aos bens e serviços existentes em nossa sociedade, encontram-se expostas à violência de gênero e racial. Entre as conseqüências extremas desta situação está o seu aniquilamento físico, político e social.

Por consideramos que todas essas condições adversas de vida são produzidas pelo racismo estrutural que organiza as relações sociais no Brasil, reafirmamos o nosso repúdio a esta realidade, injusta, desumana, genocida e tratada com profunda indiferença e desprezo pelos diferentes níveis de governo e por parcela considerável da sociedade brasileira.

Entendemos que existe uma outra maneira de construir esse país que não seja ao custo do massacre das nossas comunidades. Nossa experiência política, de organização social e familiar demonstra que temos um cabedal de soluções a oferecer, nos seguintes campos:

- Do protagonismo dos movimentos de mulheres negras;
- Da organização da juventude negra em todo o país;
- Das políticas sociais de combate à pobreza que, como estão sendo executadas, estão longe de promover a seguridade social da comunidade negra.
- Da nossa relação com a população branca e com as instituições dirigidas, essencialmente, por essa população branca,

O CUSTO DO RACISMO

O direito à vida não é, apenas, o de lutar contra a violência. É certo que a violência diária vivenciada nas ruas, sobretudo a violência policial, é um fenômeno de extrema preocupação e tem sido objeto de ações importantes da comunidade negra por todo o país. Mas a essa violência somam-se a violência dos muros e das cercas, da falta de saneamento, das barreiras de acesso à educação e à moradia, enfim, a violência que advém de todas as circunstâncias que reduzem a nossa expectativa de vida.

Como mudar esse quadro? Quanto custa mudar esse quadro de desigualdade racial resultante do racismo?

Por conta das desigualdades raciais, vigentes no Brasil desde o período da escravização, o Estado republicano não produziu políticas públicas que garantam um tratamento igualitário com condições de vida digna e cidadã aos afro-brasileiros. Partindo desse referencial, revisamos três eixos básicos das políticas públicas e o investimento em ações destinadas à população negra nas áreas da (i) Educação, (ii) Habitação e (iii) Saneamento Básico. O estudo depura indicadores da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) e do Censo Demográfico 2000, ambos elaborados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

A mensuração do Custo do Racismo no Brasil aponta para um montante preliminar na ordem de R\$ 67,2 bilhões a serem aplicados, em curto prazo, para a equiparação dos índices de desenvolvimento humano da população negra com a branca, tendo em vista ser esse um contingente que goza de uma situação privilegiada em todas as fases do ciclo de vida e em todas as políticas públicas. Esse valor desconsidera aportes de recursos em emprego e renda, saúde e segurança pública. Nessa perspectiva, a proporção se eleva na medida em que outras áreas importantes da vida da população negra sejam contempladas.

O Custo do Racismo no Brasil representa apenas 78% do superávit fiscal verificado de janeiro a setembro de 2005, destinado inteiramente ao pagamento dos juros da dívida pública. Considerando ainda o patrimônio atual do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador),

contabilizado em R\$ 100 bilhões, constatamos que o Custo do Racismo é um valor plausível para o Estado brasileiro, desde que efetivamente priorizada a questão racial em toda sua plenitude.

A seguir, detalhamos os valores para cada um dos três eixos citados acima:

- Educação: R\$ 22,2 bilhões
- Aqui foram contemplados os seguintes aspectos:
- taxa de analfabetismo de adultos (brancos: 7,5% e negros: 17,2%);
- acesso à creche (brancos: 12,9% e negros: 10,4%);
- acesso à pré-escola (brancos: 62% e negros: 57,5%);
- acesso ao ensino fundamental (brancos: 95% e negros: 92,7%);
- acesso ao ensino médio (brancos: 54,9% e negros: 31,9%);
- acesso ao ensino superior (brancos: 16,6% e negros: 4,4%).

Fonte: Governo Federal. Programa Brasil Alfabetizado e INEP/MEC. Sempre referentes a alunos/ano.

Habitação: R\$ 37,4 bilhões

Considerando-se o seguinte:

- déficit habitacional para famílias até 5 salários mínimos: 6,5 milhões de moradias;
- estimativa da distribuição do déficit de moradias: brancos: 2,3 milhões; negros: 4,2 milhões; total: 6,5 milhões;
- custo unitário estimado de moradia de qualidade: R\$ 20 mil.

Fonte: IBGE.

Saneamento: R\$ 7,6 bilhões

Considerando-se o seguinte:

- domicílios sem água potável: 9,6 milhões ou 60 milhões de famílias ;
- estimativa da distribuição dos domicílios sem água potável por cor do chefe de família: brancos: 2,3 milhões; negros: 7,3 milhões;
- domicílios sem esgotamento sanitário adequado: 3,4 milhões ou 15 milhões de famílias;
- estimativa da distribuição dos domicílios sem esgotamento sanitário adequado por cor do chefe de família: brancos: 1,3 milhão; negros: 2,1 milhões;
- custo médio por domicílio do acesso a água potável: R\$ 1.200,00 custo médio por domicílio do acesso a esgotamento sanitário adequado: R\$ 2.000,00.

Fonte: SNSA - Ministério das Cidades; Associação das Empresas de Saneamento Básicos Estaduais – AESBE.

POR UM NOVO MARCO LEGAL PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS: AÇÕES AFIRMATIVAS E REPARATÓRIAS

Reafirmamos: dez anos se passaram e estamos diante de novos desafios colocados pela inaceitável resistência de distintos setores da sociedade brasileira em aceitar como legítimo o direito da população negra de reivindicar políticas específicas. Nessa última década, fizemos avançar o debate sobre políticas de ação afirmativa e política de reparação voltadas à comunidade negra. Para a comunidade negra brasileira organizada torna-se, a cada dia, mais transparente que essas constituem a melhor estratégia para garantir o seu acesso equitativo a bens e serviços.

O Brasil não é um país pobre! O Brasil é um país que distribui mal os recursos – bens e serviços – que possui; a situação em que se encontra a esmagadora maioria da população negra brasileira é exemplo cabal deste perfil insustentável de condução da Nação.

Políticas de ação afirmativa sim! Porque são essenciais à correção das desigualdades raciais, à promoção da igualdade de oportunidades, à instituição do princípio de equidade.

Políticas de reparação sim! Para lembrar ao Estado e à sociedade brasileira as suas responsabilidades na produção das desigualdades raciais decorrentes da escravidão e, mais grave, das omissões e práticas discriminatórias perpetradas contra a população afro-descendente no pós-abolição.

Igualmente estamos cobrando do Estado brasileiro o cumprimento das convenções internacionais e acordos dos quais o Brasil é signatário, e a importância que deve ser dada aos compromissos assumidos em Santiago+5 e na Conferência contra o Racismo, realizada em Durban, dentre outros.

São essas convicções que nos levam a reafirmar que a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial é de suma importância. Mas é necessário também que a fonte de financiamento do conjunto das políticas de igualdade racial deva estar assegurada, sem o que o estatuto pode vir a ser mais um documento inócuo. Por isso, exigimos a imediata reintrodução, no Projeto de Lei que cria o Estatuto da Igualdade Racial, do dispositivo que prevê a criação do Fundo de Igualdade Racial, retirado da versão do Estatuto recém-aprovada no Senado, e que tramita em regime de urgência na Câmara dos Deputados. Sendo sancionado pelo Presidente da República sem o Fundo, o Estatuto da Igualdade Racial pode se tornar apenas um novo conjunto de boas intenções – como de resto tem sido recorrente nas ações de nossos governantes em relação à questão racial nos últimos anos.

Lembramos ainda que as poucas mudanças observadas no cenário das relações raciais no Brasil se devem principalmente à audácia, à tenacidade e ao vigor de uma legião de milhares de homens e mulheres negras, adultos, jovens, idosos, letrados e sem escolaridade. Estes, com seu trabalho e sua luta, lograram a inscrição da problemática racial no debate público, a aprovação de leis, a sensibilização da mídia e da opinião pública, além de uma extraordinária produção acadêmica voltada para as relações raciais e de vitórias mesmo tímidas no Judiciário. É, portanto, fundamental o reconhecimento desta militância, como ator

privilegiado, não só como beneficiário, mas como sujeito político, que guarda o acúmulo necessário para a concepção e implementação consequente das políticas, bem como para o seu monitoramento. Exigimos assim pautar e acompanhar a execução desta pauta.

NOSSA DISPOSIÇÃO: A LUTA

Estamos entre os primeiros países do mundo em concentração de renda e riqueza. Temos a maior população negra fora da África. São esses os dados que precisam ser equacionados se quisermos compreender a natureza profunda dos alicerces que consolidam a injustiça desumana chamada Brasil.

O racismo coloca no topo os que se julgam naturalmente superiores e perpetua as desigualdades. Eles dizem: os de baixo não são como nós – que sejam, portanto, desiguais para sempre! Isso é o que explica porque as desigualdades, a concentração de renda e a exclusão têm sido aceitas por tanto tempo em nossa sociedade.

Combater o racismo e a exclusão da população negra são assim as tarefas urgentes e inadiáveis de um projeto democrático, que se coloque ao alcance da maioria e possa atender nossos anseios legítimos e históricos por justiça e cidadania plena.

Os negros brasileiros em 1995 fizeram uma expressiva manifestação em Brasília, que deu início ao diálogo institucional com a representação política do Estado. Dez anos transcorridos, estamos de volta diante do fracasso das promessas eleitorais de ações efetivas que levariam a um “Brasil sem Racismo”, compromisso e documento de campanha do presidente Lula.

Continuamos dispostos a dialogar, mas após três anos do Governo Lula – tememos, pela dificuldade de travarmos um diálogo institucional consequente, que a nós, negros brasileiros, não restem alternativas de sermos ouvidos, a não ser pelo desenvolvimento de iniciativas de enfrentamento não mediadas pela ação política organizada e pacífica.

Neste dia 16 de novembro, os negros vêm a Brasília, transpondo todas as dificuldades, para reafirmar perante a Nação sua disposição de buscar, por todos os meios, a construção de uma sociedade pluralista e democrática.

Brasília, 16 de Novembro de 2005

**COORDENAÇÃO NACIONAL DA MARCHA
ZUMBI DOS PALMARES +10 – CONTRA O
RACISMO E PELO DIREITO À VIDA**

APÊNDICE

APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS DISCENTES QUILOMBOLAS DA FURG.

- DADOS GERAIS

1- Data

2- Nome

3- Idade

4- Curso

5- Comunidade _____ Cidade _____ Estado _____

- SOBRE EDUCAÇÃO BÁSICA

6- Residia próximo à escola onde estudava no Ensino Fundamental?

7- No Ensino Fundamental em que estudou era privada ou pública?

8- No Ensino Fundamental a disciplina de História tinha Livro Didático?

9- Caso Sim percebeu a Inserção de Assuntos de História da África e de Cultura Afro-Brasileira e do Negro no Brasil?

10- O conceito de Quilombola teve seu entendimento através da escola no Ensino Fundamental?

11- Antes de seu Ingresso no Ensino Fundamental e, fora do espaço de ensino Formal você teve acesso a conteúdos ou informações sobre a História da África, de Cultura Afro-Brasileira e do Negro no Brasil e conceito de Quilombola?

12- Residia próximo à escola onde estudava no Ensino Médio?

13- No Ensino Médio em que estudou era privada ou pública?

14- No Ensino Médio a disciplina de História tinha Livro Didático?

15- Caso Sim percebeu a Inserção de Assuntos de História da África e de Cultura Afro-Brasileira e do Negro no Brasil?

16- O conceito de Quilombola teve seu entendimento através da Escola no Ensino Médio?

17- Antes de seu Ingresso no Ensino Médio e, fora do espaço de ensino Formal você teve acesso a conteúdos ou informações sobre a História da África, de Cultura Afro-Brasileira e do Negro no Brasil e conceito de Quilombola?

18- É possível identificar se os saberes apreendidos foram internalizados em espaços formais de ensino na Educação Básica ou não formais?

19- Foi percebido pelos discentes que na Educação básica os professores procuraram incorporar o conteúdo da referida Lei (10.639/2003) nas Escolas por onde passaram?

20- Os discentes conseguem diferenciar o que foi estudado no Ensino Fundamental e Ensino Médio com relação ao conteúdo com temáticas da Cultura Afro-brasileiras?

21- Sobre suas reminiscências (lembranças) onde conseguiram perceber mais questões sobre seu Quilombo e comunidade, ocorreram na Escola com Livro didático, apenas nos esforços dos Professores sem o Livro Didático, ou por ações realizadas pelo próprio Quilombo?

22- Foi percebido a inserção da História do Negro no Brasil, Quilombos e Quilombolas e Cultura Afro-brasileira nos Livros Didáticos de História que tiveram acesso?

23- Sentiram-se representado nos Livros Didáticos de História quando assunto tratava sobre Negro, Quilombo, Cultura Afro-brasileira?

24- Perceberam mais inserção de cultura europeizadas, ou Cultura Afro-brasileira, ou Ainda que era bem equilibrada?

25- Com relação a possibilidade de privilegiar culturas europeizadas traduzidas por meio dos imigrantes no Brasil, na Educação Básica foi perceptível o esforço de cooperar significativamente para desconstruir embaraços e resgatar a diferença de uma realidade polissêmica, multiculturalista e proporcionando orgulho, identidade, pertencimento por parte da Escola e Professores?

26 – Tiveram Professoras e Professores negros ou mesmo quilombolas?.

27 – Nas suas comunidades existem Escolas Quilombolas ou tem planejamento ou projeto da existência das mesmas?

28- Houve promoção da valorização identitária por meio do conhecimento histórico, ofícios, artes e fazeres cotidianos? No caso de afirmativo como ocorreu? No caso de negativo o que percebeu como da Cultura Afro-brasileira?

29- (Você) Os discentes têm propostas para melhorar o próprio conhecimento desse universo quilombola na Educação Básica que possa contribuir nas Escolas por onde passaram?

- SOBRE A UNIVERSIDADE

30 - E quanto no Ensino Superior existe propostas?

31 - Como é sua relação com a Universidade e com a Universidade e você?

32 - É acessado pelos alunos Quilombolas os espaços de Ações Afirmativas na Universidade? Sabem que existe?

33 - Na universidade o que conseguiram aprender sobre o Ensino de História do Negro no Brasil?

34 - Tentaram ou houve interesse de acessar as disciplinas relacionadas à Lei 10.639 na universidade?

- SOBRE AS COMUNIDADES

35 - Há em suas comunidades de forma sistematizada, ou em cartilhas, ou quadrinhos ou de alguma forma, a História de seus respectivos Quilombos?

36 - São sabedores dos ícones do passado e do presente de suas respectivas comunidades? Quem são? Quais as suas atuações que os destacam?

37 - O que sabem sobre a Certificação e a Titulação de seu Quilombo?

38 - O que você destacaria após sua Comunidade ter sido Certificada? O Que seria positivo e negativo com a certificação?

39 - O que você pensa depois que sua comunidade se tornou ou se reconheceu Quilombola?

40 – Qual é a importância da Terra para sua comunidade? E para você?

41 - Para você o que é um Quilombo?

42 - Você se sente um Quilombola? Por quê?

43 - Você gosta de ser chamado de Quilombola? Por quê?

44 - Você prefere ser identificado pelo seu nome ou como Quilombola?

- SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS

45 – Qual seu entendimento de políticas públicas?

46 – Ações afirmativas, políticas públicas e sistema de cotas há diferença?

47 – Como tomou conhecimento das políticas públicas, ou cotas?

48 – Você se sente constrangido por acessar as políticas públicas?

49 – Por que Sim ou Não?

50 – Sem benefícios conseguiriam dar continuidade ao Ensino Superior